



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

MARIA JOVELINA ROCHA XAVIER

**A CARTA ARGUMENTATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, SABERES E DIZERES QUE DIALOGAM:
UM ESTUDO DE CASO**

Campina Grande – PB

Março de 2014

MARIA JOVELINA ROCHA XAVIER

**A CARTA ARGUMENTATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, SABERES E DIZERES QUE DIALOGAM:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação e
Pesquisa da Universidade
Estadual da Paraíba, para
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Maria de Lourdes da Silva Leandro**

Campina Grande – PB

Março de 2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

X3c Xavier, Maria Jovelina Rocha.

A carta argumentativa na educação de jovens e adultos, saberes e dizeres que dialogam [manuscrito] : um estudo de caso / Maria Jovelina Rocha Xavier. - 2014.

89 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro, Departamento de Educação".

1. Escrita. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Carta argumentativa. 4. Ensino de língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 374

MARIA JOVELINA ROCHA XAVIER

**A CARTA ARGUMENTATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, SABERES E DIZERES QUE DIALOGAM:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação e
Pesquisa da Universidade
Estadual da Paraíba, para
obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 19 / 03 / 2014

Maria de Lourdes da Silva Leandro

Prof.^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro-UEPB

Orientadora

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Prof.^a Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo-UEPB

Examinadora

M.^a Augusta G. de M. Reinaldo

Prof.^a Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo-UFCG

Examinadora

Dedico...

Ao meu esposo Eduardo Jorge que, em meio a uma vida tão compromissada, sempre se disponibiliza a me auxiliar nas mais difíceis tarefas. Grande pai, amigo e companheiro, e as minhas filhas: Maria Eduarda e Maria Gabriela, todo o meu carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada, chegou a hora de agradecer.

A Deus, mestre dos mestres, Senhor dos senhores, toda a honra e glória, por ter me proporcionado esta etapa e me dado forças para chegar até aqui;

A minha inesquecível orientadora, Prof.^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro, sempre disponível e atenciosa. Grande ser humano, exemplo de mulher e profissional;

Às professoras, Prof.^a Dra. Patrícia Cristina Aragão e Prof.^a Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo pelas contribuições na qualificação e pela disponibilidade na avaliação dessa dissertação;

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, que acreditam e apostam na educação;

Ao mestrado em Formação dos Professores por todo o conhecimento adquirido para o enriquecimento da minha vida profissional;

A minha família, em especial, meus pais (in memoriam) que não mediram esforços em nos ensinar lições de fé, de amor e perseverança;

A Deusângela pelos seus cuidados com minhas filhas nos momentos de minha ausência;

Ao ex-aluno e amigo Cícero Gabriel pelo apoio e incentivo.

A todos, meu muito obrigado.

RESUMO

Os estudos sobre a escrita têm avançado muito nos últimos tempos. A inovação tecnológica não substituiu a escrita, mas contribuiu para comprovar o valor da escrita para o indivíduo num mundo letrado. Nessa perspectiva, a EJA propõe a inserção, na escola, de jovens e adultos, fora da faixa etária, exigida para o ensino regular, tendo em vista às exigências socioeconômicas atuais que requerem dos sujeitos o domínio da escrita, bem como o domínio discursivo da linguagem em sua função social, nas mais diversas situações. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e corresponde a um estudo de caso, tem como objetivo investigar o processo de desenvolvimento de produções escritas de alunos da EJA, do 3º segmento (ensino médio), focalizando a carta argumentativa no ensino de língua portuguesa, produção considerada no domínio de gênero textual e discursivo. Nossa pesquisa está situada no contexto da Linguística Aplicada e fundamentada teoricamente nas contribuições da Linguística Textual e Sociointeracionista, à luz de (BEZERRA, 2002), (BRONCKART, 1999), (MARCUSCHI, 2008), (TRAVAGLIA, 2008), (REINALDO, 2002), (KOCH, 1992), entre outros. Os dados gerados que constituem o corpus são formados por 08 textos de um aluno produzidos em uma sequência didática, desenvolvida no primeiro semestre 2013, durante os meses de março a junho de 2013. Além desses dados, incluímos na análise, depoimentos orais sobre a escrita no cotidiano do aluno sujeito da pesquisa, bem como entrevista escrita feita com o referido sujeito na etapa de sondagem. A análise realizada mostra que, há possibilidade do desenvolvimento de uma prática de escrita, focalizando o processo de reescritura, em sala de aula de aluno da EJA.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Escrita como processo, Gênero do argumentar na EJA.

ABSTRACT

Studies about writing has advanced greatly in recent times. The technological innovation has not replaced the writing but it has contributed to prove its value to the individual in a literate world. In this perspective, the EJA proposes the insertion, at school, from young and adults, both off age, it required to the regular teaching, for taking view the current socioeconomic requirements that require from the individual the writing matery, so as discursive language dominion in its social function, in several situations more. The present research is from qualitative nature and it has as objective to investigate the developing process of the EJA students', writing productions the 3 segment (high school), focusing the argumentative letter in the Portuguese language teaching. Production considered in the dominion from textual and discursive genders. Our research is situated in the context of the Applied Linguistic and theoretically based on contributions of Textual and Sociointeractionist Linguistic the light of (BEZERRA, 2002),(BRONKART, 1999),(MARCUSCHI, 2008), (REINALDO, 2002), (KOCH, 1992), among others. The dados generated that constitute the corpus are formed by 8 texts by one student both produced through development from a didactic sequence, executed in the first half semester, during the months March to June, 2013. In addition these data, we included in these analysis oral testimonials on the writing in the daily of the student, subject of the research, like writing interview realized with the said subject in the probing stage. The analysis realized shows that there is possibility in the development of writing practice, focusing on the rewriting process, in the EJA student's classroom.

Key words: Portuguese language teaching, writing as process, The gender to argue in EJA.

Lista de quadros

Quadro I: Currículo da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos (2010).....	25
Quadro II: Descrição dos usos da escrita pelos alunos da EJA (2013), constitutivos de suas atividades diárias.....	45
Quadro III: Descrição de uma proposta – situação problema.....	76
Quadro IV: Enunciado escrito para a elaboração de produção de texto argumentativo.....	77

Lista de Abreviaturas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

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

ONU – Organização das Nações Unidas

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

S2 – Aluno de 3º ano, ensino médio da EJA, participante da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	13
LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	13
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	13
1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO.....	17
1.3 OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
CAPÍTULO 2	22
A LÍNGUA PORTUGUESA E O TEXTO ESCRITO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	22
2.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
2.2 O TEXTO COMO PRODUTO E COMO PROCESSO.....	27
2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA EJA.....	32
2.4 A CARTA ARGUMENTATIVA.....	36
CAPÍTULO 3	39
METODOLOGIA	39
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	39
3.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3.2.1 Sondagem sobre os usos cotidianos da escrita pelos alunos.....	42
3.2.2 Intervenção didática com a produção da carta argumentativa.....	45
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CARTA ARGUMENTATIVA.....	46
3.4 SISTEMATIZAÇÃO DO CORPUS.....	50
CAPÍTULO 4	51
O TEXTO NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE UM SUJEITO	51
4.1 A PRÁTICA COTIDIANA DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	51
4.2 O DIÁLOGO PROFESSORA/ALUNA NA EVOLUÇÃO DA ESCRITA.....	55
4.2.1 Carta argumentativa ao interlocutor I	56
4.2.2 Carta argumentativa ao interlocutor II.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES	74
ANEXOS	80

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada tem se empenhado em disseminar os trabalhos de investigação e pesquisa voltados para o ensino da escrita, contudo, ainda são muitos os problemas enfrentados pelos professores no momento de trabalhar a produção do texto escrito em suas aulas. Os estudos realizados, principalmente na área da Linguística Textual, têm levantado questões e instigado discussões acerca “do que é escrita, o que ela pode significar para o sujeito que a aprende e sobre quais seriam as formas de aprendizagem desse sujeito” (Reinaldo, 2002, p.1). Especificamente, em relação ao processo de aprendizagem da escrita, tais reflexões têm ajudado na construção de alicerces para a metodologia de ensino da escrita à medida que tem se voltado para os interesses do aluno aprendiz, atribuindo um significado para o ato de escrever.

O sujeito contemporâneo já percebeu o valor da escrita e as exigências deste conhecimento no convívio social, pois, mesmo com a demanda das novas tecnologias, estas não dispensam o uso da escrita. Com essa percepção, o aluno ingressa no 3º segmento da EJA, que corresponde ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, trazendo significativo repertório de experiência de vida e muitas dificuldades que a cada dia o colocam frente à impossibilidade de continuar na escola. Quando persiste em permanecer e avançar nos estudos, são muitos os fatores que o fazem frequentar o referido curso com ressalvas. Mesmo assim, muitos perseveram, acreditando ser o espaço escolar a oportunidade de mudar sua condição de vida, como nos lembra Senna (2007, p.24): “Antes de tudo crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado à luz da cultura moderna”. Eles fazem parte de um grupo que, na luta pela sobrevivência, garantem, com árduos trabalhos e pequenos salários, o sustento de suas famílias.

Observamos, no contexto da EJA, alunos oriundos de comunidades em que a língua oral é predominante no convívio social, razão por que tais sujeitos demonstram um conhecimento adquirido de suas experiências cotidianas que partilham na relação com o outro. Nesse sentido, o ensino da escrita deve se pautar “como uma atividade que se realiza, porque se deseja dizer algo para alguém e isto é básico para qualquer circunstância” (LEANDRO, 2011 p.107). Aprendemos a escrever na interação com o outro nas mais variadas formas de uso da linguagem:

“uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”. (BRONCKART, 1999, p.34).

Nesse processo, o sujeito necessita saber utilizar os sentidos próprios para cada situação, dominando as ideias de forma a fazer sentido, para que possa utilizar a linguagem, seja oral, seja escrita, nas diversas práticas sociais do seu cotidiano. No contexto da EJA, o aluno possui conhecimentos acerca da vida e de valores que constituem aspectos importantes para que o professor possa, a partir da oralidade, desenvolver um trabalho de construção de argumentos que irá contribuir com o desenvolvimento da escrita, gerando significados no uso da linguagem, na sua realidade social.

Por essa peculiaridade, entre outras, a prática de ensino da língua portuguesa se torna desafiante e inquietadora para o docente da EJA. Dessa forma, a relevância desta pesquisa justifica-se pela correlação com o desenvolvimento de práticas de ensino de produção de textos escritos que apresentem significados eficazes e que visem estudar os fenômenos linguísticos, a partir da utilização de específicas formas de interação, denominadas gêneros discursivos, na sua relação com história de vida.

Nesse contexto, o interesse em analisar textos de alunos produzidos em condições de produção que priorizam, além da orientação didática, o domínio da norma escrita, a relação com o contexto sócio- histórico como fatores que interferem no gênero discursivo em foco, orienta-nos para a seguinte questão de pesquisa: De que modo as condições de produção podem interferir no grau de informação de forma que texto produzido por aluno faça sentido para o próprio aluno?

Nessa perspectiva, delimitamos os seguintes objetivos:

GERAL:

Fornecer subsídios para a reflexão em torno do ensino da produção de texto escrito na EJA como ponto de referência para o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, considerando a especificidade dessa modalidade de ensino.

ESPECÍFICOS:

- Identificar o uso da escrita no cotidiano do aluno da EJA e refletir acerca da função social dessa escrita, considerando a relação linguagem e trabalho.
- Descrever as condições de produção ofertadas na prática de produção de textos na sala de aula, considerando o nível e o ano escolar dos produtores de texto;
- Avaliar estratégias utilizadas para o desenvolvimento da competência linguístico- textual dos alunos, nos dois modos enunciativos da língua - gêneros orais e gêneros escritos no domínio do discurso argumentativo;
- Analisar, nas produções escritas por alunos, a apropriação dos conhecimentos acerca dos registros linguístico-discursivos que caracterizam a produção da carta argumentativa do aluno da EJA.

Esta dissertação apresenta a seguinte organização: uma introdução e quatro capítulos: o 1º Capítulo teórico aborda as concepções de linguagem, de ensino e objetivos do ensino da Língua Portuguesa. O 2º Capítulo apresenta um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, o currículo dessa modalidade de ensino, contribuições teóricas sobre o texto como produto e como processo, o trabalho com os gêneros na EJA, bem como o gênero discursivo carta argumentativa, ensinado durante a intervenção didática. No 3º Capítulo, apresentamos a metodologia, o tipo de pesquisa, o modo de geração e coleta dos dados, e a constituição do corpus restrito da pesquisa. O 4º Capítulo apresenta a análise dos dados, à luz das teorias apresentadas ao longo dos capítulos teóricos. Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões a título de conclusão acerca da construção de conhecimentos gerados no processo de intervenção em torno da experiência do escrever como processo, com ênfase na estratégia da reescrita, intermediada pelo diálogo escrito (bilhete) da professora para o aluno. Destacamos os efeitos produtivos que podem trazer essa experiência em sala de aula para o ensino da Língua Portuguesa, especialmente, no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos, por fim, as referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste primeiro capítulo teórico, para caracterizar o tema de nosso trabalho e a produção escrita na sala de aula, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, apresentamos as concepções de linguagem e as relações que esse conhecimento teórico mantém com as Concepções de ensino e Ensino da Língua Portuguesa.

1.1 Concepções de Linguagem

O ensino da língua materna tem seu sucesso correlacionado com a concepção do professor sobre língua e linguagem. Para Travaglia (2008, p.21) “o modo como se concebe a natureza fundamental da linguagem altera e muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. O autor considera que esse conhecimento é tão importante para esse profissional quanto a sua postura frente à educação. Cita, então, as três concepções de linguagem que comumente tem se levantado na literatura. A primeira entende que a linguagem é expressão do pensamento.

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização, apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 2008, p.21)

Essa maneira de conceber a linguagem está relacionada com o estruturalismo e a gramática normativa e não se preocupa com o para quem se fala, onde, como, quando e para que se fala. É, portanto, voltada para o tipo prescritivo de ensino.

A segunda concepção vê a linguagem como um instrumento de comunicação e a língua é como um código que precisa ser dominado pelos falantes para que haja comunicação. Sendo a língua um ato social, quando usada, envolve no mínimo dois indivíduos, que dominem esse código. Nessa concepção de linguagem em que ocorre simplesmente codificação e decodificação, a língua é separada do homem e do contexto social.

Na terceira concepção, a linguagem é considerada como forma de interação. O indivíduo não usa a língua apenas como tradução do pensamento, nem tão somente para transmitir informações a outro sujeito, mas para “agir, atuar sobre o outro como um espaço interativo não afastando os usuários da língua do seu contexto social.” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23).

KOCH (1992, p.9) considera a primeira concepção de linguagem a mais antiga, embora, segundo ela, ainda haja quem a defenda nos dias atuais: representação (“espelho”) do mundo e do pensamento. O mundo representado através da linguagem, tendo como função refletir o pensamento e o conhecimento de mundo. Lembra a autora que a segunda concepção – língua como instrumento de comunicação, como código, tem como função primeira transmitir informações. A terceira, língua como interação- remete à atividade, à ação, que segundo a autora, é

Interindividualfinalisticamente orientada; como lugar de interação¹ que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e / ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 1992, p.9/11).¹

Por essa perspectiva, entendemos que há um movimento de reciprocidade entre linguagem e sociedade: a linguagem constrói as relações sociais e estas, por seu turno, fundamentam a linguagem. Geraldi (1997, p.9) refletindo sobre a natureza da linguagem e as consequências para o uso da língua, afirma que, quando as palavras não vêm e não conseguimos nos expressar por intermédio delas, não permitindo que o outro entenda o que estamos querendo dizer, ocorre um desprovimento de recursos expressivos do locutor.

Contudo, acrescenta o autor que se levarmos em conta nos processos de negociação de sentidos, outros aspectos como a correção, mal entendidos, etc, podemos perceber que não necessitamos tão somente de recursos, mas de “operações de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”. (GERALDI, obra citada).

Para o autor, tais recursos expressivos possibilitam ao outro a compreensão, todavia, ao interagir pela linguagem, nos empenhamos em construir sentidos utilizando a língua como ferramenta, cuja situação de interlocução exige recursos

¹ Grifo do autor

específicos que a língua, entendida como código e/ou instrumento não possibilita. Nesse sentido, percebemos que a

aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demanda esta reflexão, pois compreender a fala do outro tem a forma do diálogo. (GERALDI, 2008, P.17)

Assim, compreender a linguagem como forma de interação significa assumir, que linguagem é trabalho que realizamos entre nós, logo jamais pode ser vista de forma individualizada, mas num contexto social.

Para que sejam constituídos vínculos entre as pessoas, a linguagem como interação atua com importante papel no meio social. (BAKTHIN, 1992, apud TRAVAGLIA, 2008, p. 23). Sob esta mesma perspectiva, Oliveira (2008, p.178) vê na concepção de linguagem como interação o modo ideal de se conceber linguagem pensada na ação do mundo e o modelo ideal para a sociedade atual, modo que se adequa às necessidades da vida contemporânea.

Ao referir-se à linguagem como forma de interação social, os PCNEN (2000, p.9) informam que “O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.” Esse direcionamento teórico revela a necessidade de se repensar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Por outro ângulo que não seja aquele já cristalizado pela tradição, o que se caracteriza pelo enfoque no conteúdo.

Defende esse documento que, quando o usuário da língua consegue atingir o domínio discursivo em qualquer situação que o cotidiano apresente, ele se sentirá suficientemente seguro para atuar de forma plena no meio social (p.19). Caso contrário, o indivíduo sofrerá as consequências calando-se muitas vezes diante de determinadas situações. Acrescenta ainda:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada por norma padrão, mas principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (PCNEM, 2000, p. 10).

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 27, ao tratar do uso social da língua no Ensino Médio, aponta a questão da cidadania e do trabalho e a língua como um conhecimento de mundo em interação. Nos PCNEN (2000),

O estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a com linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos. (p.17/18).

Recomenda esse documento que no Ensino Médio o trabalho com a linguagem deve incorporar os conhecimentos acerca da linguagem verbal. O texto é apontado como unidade básica dessa linguagem, sendo a função comunicativa a razão do ato linguístico. Em relação ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, esse documento recomenda que ele

deve basear-se em propostas interativas de língua e linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (PCNEM, 2000, p.18).

Com esse foco, os PCNEM apontam algumas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. A primeira delas faz referência à linguagem como meio através do qual as pessoas deixam transparecer o seu sentir, pensar e agir no meio social. A segunda diz respeito à competência de

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (PCNEM, 2000, p.20).

No que se refere à seleção dos conteúdos para ensino, os estudos salientam que os saberes escolares devem estar entrelaçados com a vida dos que frequentam a escola: os conteúdos devem constituir sentidos concretos na vida dos alunos, de forma a contribuir com as atividades do seu cotidiano, do mais simples ao mais complexo ligado à vida profissional. Sobre a contribuição dos saberes escolares para a vida dos aprendizes, especificamente da Educação de Jovens e Adultos, Oliveira e Paiva (2004), fundamentando-se na Declaração de Jomtier entendem que

a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e competências- necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida. (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p.9).

Analisando as orientações presentes nesse documento, Kleiman (2008, p.494) chama a atenção quanto aos saberes e usos da linguagem, bem como sobre o que o professor espera que o aluno desenvolva nas aulas de língua materna. Salienta que a produção textual, como informam os parâmetros, “é sem dúvida a mais reflexiva de todas as atividades de linguagem, que se espera que o aluno seja capaz de escrever”.

A autora chama atenção também para que o trabalho do professor seja pautado nas práticas sociais e para que a formação docente contemple diversos conhecimentos linguísticos, especificamente acerca de como os textos funcionam. Fundamentando-se em Tinoco, Kleiman (2008) afirma que

Não é o conhecimento de uma determinada teoria por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado em sua área. Um novo saber aprendido pelo professor que transita tranquilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico, enfim, pela via de ação em diversas práticas sociais. (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Nesse sentido, o conhecimento acerca da linguagem relacionado às práticas sociais, somados à organização das ações do professor, favorece a realização de uma escrita cujo significado estabelece um elo entre o fazer na sala de aula e o contexto social em que o aluno está inserido.

1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO

No espaço da sala de aula, o papel do professor é extremamente decisivo. O seu posicionamento acerca da organização das ações a serem realizadas, em relação aos conteúdos a serem ministrados e a eficácia desses conteúdos para o ensino e a aprendizagem de língua e linguagem, ficam sob a concepção de língua e linguagem que este profissional tem. A relação entre concepções de linguagem e ensino da língua é imprescindível,

pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termo de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2008, p.21).

Por essa direção, o citado autor analisa os tipos de ensino, caracterizando-os conforme o modo como se evidencia essa relação entre linguagem e o ensino da língua. Segundo Travaglia, o ensino prescritivo é voltado para o estudo da gramática normativa. Nele, as habilidades linguísticas que o aluno possui, adquiridas em seu contexto de vida e em sua cultura, são substituídas por outras que se enquadram nos padrões cultos da língua. A correção formal constitui um de seus pontos fortes, é também denominado proscritivo, porque “a cada um não faça isso” corresponde a “um faça aquilo”. Desconsidera a língua do aluno, numa tentativa de anulá-la, exercendo a sua substituição pela norma padrão, vista como única possibilidade de acerto.

O ensino descritivo objetiva mostrar de que forma ocorre o funcionamento da língua e da linguagem, bem como desenvolver o pensamento e o raciocínio científico dos aprendizes. No trato com as habilidades que os alunos trazem consigo, não busca modificá-las, contudo preocupa-se em mostrar como essas habilidades podem ser usadas. Prima pelo ensino da língua materna e acredita que o falante deve conhecer bem a linguagem que utiliza, mas também tornar-se conhecedor das outras linguagens que utiliza no meio social.

Já o ensino produtivo não desconsidera em nenhum aspecto os padrões linguísticos dos alunos. Sua pretensão está em ajudá-los na ampliação dos recursos linguísticos que possuem, para que possam utilizar com segurança a língua materna nas mais diversas situações sociais. Em relação a esse tipo de ensino, Travaglia considera como

o mais adequado à consecução do o mais o mais adequado à consecução do primeiro objetivo de ensino da língua materna (...) que é o de desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades (TRAVAGLIA, 2008, p.40).

O professor de Língua Portuguesa, ao elaborar suas aulas, poderá lançar mão de um dos três tipos de ensino que esteja em consonância com os objetivos que ele pretende alcançar junto a sua turma. Por outro lado, afirma o autor que nenhum dos três tipos de ensino, prescritivo, descritivo ou produtivo, tem caráter de exclusão. Para ele, apesar de nossas escolas terem valorizado o ensino prescritivo voltado para a correção formal, “o certo e errado” em relação às habilidades linguísticas, esse tipo de ensino não tem alcançado o desenvolvimento da

competência comunicativa de forma eficaz no uso das variedades culta e escrita da língua.

Considerando que ensinar a língua e a linguagem implica atuar na competência comunicativa do aluno, o professor de língua portuguesa, especificamente da EJA, deve valorizar os saberes dos alunos, tornando a escola próxima da vida deles, de forma que se sintam parte dela, tornando a ideia da escola como um mundo real do qual o aluno é parte, como alerta Silva (2010, p. 21): “Quando a escola não valoriza os saberes que os alunos pobres trazem, fruto de sua experiência de acordo com suas necessidades do meio em que vivem, faz com que eles se sintam entrando num mundo hostil”.

Apesar de, como afirma Travaglia, nenhum dos tipos de ensino ser excludente, o professor precisa escolher o que melhor se adequa à necessidade da turma onde ele desenvolverá seu trabalho.

Na EJA, ensino médio, os alunos, em sua maioria, possuem uma vasta experiência de vida que gostam de partilhar entre si, na forma oral, demonstram certa insegurança ao usar as palavras, porque já carregam em si um estigma de que “falam errado”, chegando alguns a pedir desculpas pelas palavras que utilizam. Nesse sentido, o ensino produtivo parece ser o mais adequado para o trabalho com esses alunos, para que, através desse tipo de ensino, os alunos venham a ampliar seus conhecimentos a respeito da língua da qual são usuários.

1.3 OBJETIVOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua materna no Brasil só veio a fazer parte dos currículos escolares no final do século XIX. Antes desse período, segundo Bezerra (2002), essa disciplina era ensinada somente na alfabetização, passando esse período, entendia-se não haver necessidade de ensinar a língua materna aos falantes dela que já sabiam usá-la também na escrita.

Esse pensamento foi se modificando juntamente com a chegada do modelo de sistema político e a chegada da escola popular (SOUZA, 2000 apud CARDOSO e CÂMARA 2011 p. 2284/2285), destinada à classe trabalhadora, em oposição à escola destinada à classe da elite: a primeira ficava com o ensino primário e a segunda com o ensino secundário.

Segundo as autoras, ainda fundamentadas em Souza (obra citada) os conteúdos ensinados no ensino primário eram ler, escrever e contar, ficando a cargo do ensino secundário a iniciação aos conhecimentos científicos e às letras. A partir de 1822, aconteceram algumas mudanças na educação brasileira, a partir de um estudo feito por Rui Barbosa, do qual resultou um documento que deu forma à escola que temos.

Em relação ao ensino da língua materna, segundo esse documento, ela só deveria fazer parte do currículo a partir do 3º ano e era voltado apenas para os aspectos da gramática. Contudo, algumas questões podem ser consideradas relevantes, no tocante aos questionamentos sobre os métodos e diretrizes para a educação brasileira.

No final do século XX, com os novos estudos no campo da linguística, voltados para o discurso, o ensino da língua materna passa por novas concepções e a escola passou a ser responsável em formar cidadãos, através do artigo 205 da Constituição Federal.

Apesar de muitos se questionarem acerca da necessidade ou não de se ensinar língua materna aos seus falantes, com o passar do tempo, ela foi se consolidando como disciplina. Em resposta a essa questão, Travaglia (2008) afirma:

o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2008, p.17).

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que eles corroboram as afirmações de Travaglia (2008), no que diz respeito à competência comunicativa, ou competência discursiva, estando esta intrinsecamente ligada à capacidade do sujeito de utilizar a língua nas mais variadas situações: “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizara língua de modo variado para produzir diferentes efeitos e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (PCNs, 2000, p. 23).

No contexto da EJA, esse fator torna-se imprescindível, pois a competência gramatical e textual decorrente da competência comunicativa, segundo Travaglia (obra citada), possibilitará ao aluno a capacidade de produzir textos, bem como atribuir julgamentos e, dependendo da necessidade, modificá-los.

Segundo os PCNs (2000 p.23), o desenvolvimento da competência discursiva depende do compromisso da educação como um todo. Em virtude das grandes demandas sociais atuais, o documento aponta a obrigatoriedade de revisão dos métodos de ensino e a adoção de práticas que venham favorecer a ampliação da competência discursiva dos aprendizes. Quando o professor tem clareza do objetivo que deve orientar o ensino da língua materna, ele já dispõe de um bom começo para a eficácia do seu trabalho. Contudo, isso deve estar ligado ao objetivo que o aluno deseja alcançar em relação à aprendizagem para que essa se torne significativa para ele, uma vez que “O estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, 2000, p.15).

A contribuição teórica, delineada nesse capítulo, demonstra que cada perspectiva teórica sobre concepção de linguagem traz, no seu bojo, um modo de delinear objetivos e tipos de ensino da língua/linguagem, no caso específico, da língua portuguesa.

Considerando o sujeito alvo, aluno da EJA – ensino médio, para o qual direcionamos nossa pesquisa, entendemos que cada perspectiva teórica contribui com conhecimento específico sobre linguagem. Sabemos que não podemos negar nenhum tipo de perspectiva teórica, mas nos orientamos pela decisão de trabalhar com a concepção de linguagem como interação, por sabermos da possibilidade de esta proporcionar o desenvolvimento de um trabalho produtivo com linguagem em sala de aula da EJA, cuja relação entre língua/linguagem e trabalho é uma exigência constitutiva dessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA PORTUGUESA E O TEXTO ESCRITO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Nesse capítulo, discutiremos o “lugar” do texto escrito no Currículo de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, traçaremos um breve panorama da situação histórica da EJA no Brasil, situando o currículo dessa modalidade de ensino voltado para a Língua Portuguesa, e, nele, o lugar da escrita. Nessa direção, trazemos a contribuição dos modelos teóricos sobre texto: concepções, noções teóricas acerca do texto como produto e como processo sob a perspectiva da escrita como prática social. Tratar a escrita como prática social requer a referência às noções de gênero textual e gênero discursivo como espaço para a abordagem da carta argumentativa, objeto de nosso estudo.

2.1 Breve panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Percorrendo as vias pelas quais a Educação de Adultos foi conduzida no país, percebemos que ela não é assunto “novo”, e, principalmente, enfrenta dificuldades desde seu início até os dias atuais. Segundo Paiva (1973), essa modalidade de ensino teve seu marco inicial, no período colonial, quando os jesuítas chegaram ao Brasil e iniciaram um trabalho educativo com os indígenas adultos. O ensino nessa época era voltado para a doutrinação religiosa. Entretanto, esse ensino não foi considerado importante, uma vez que as técnicas de leitura e escrita não constituíam uma necessidade para os que compunham a sociedade colonial, sociedade esta, voltada para a exportação da matéria prima - pau brasil - e por este motivo não se preocupava em estender a educação para todos os setores da sociedade.

Em 1759, os missionários jesuítas saíram do Brasil e a educação para adultos sofreu uma queda considerável, passando a ser responsabilidade do Império. Nesta época, a educação brasileira era destinada às pessoas pertencentes às classes ricas. Depois da Constituição Imperial de 1824, procurou-se dar mais importância à educação, garantindo o ensino primário a todas as pessoas, porém essa iniciativa ficou apenas no papel e somente em 1834, quando a educação de jovens e adultos ficou sob a responsabilidade das províncias, a educação primária

foi extensiva a todas as pessoas. Contudo, esse acesso à educação pelos adultos se dava pela ação de solidariedade praticada pelas pessoas letradas. (STRELHOU, 2010).

No decorrer do tempo, muitos movimentos sociais surgiram com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país, A partir dessas lutas, surgiram as escolas noturnas, todavia somente depois da Constituição de 1934 foi decretado o ensino primário gratuito para todos. (PORCARO, s/d) História a autora que, com o desenvolvimento da indústria, a EJA tomou um novo norte. Acreditava-se que a aquisição da leitura e da escrita pelos adultos levaria a um melhor domínio das técnicas de produção que conduziria o país ao progresso, e o povo a uma melhor condição de vida e à obtenção dos direitos políticos.

No final das décadas de 50 e 60, do século XX, a sociedade se mobilizou em favor da educação de jovens e adultos. Esses movimentos sociais contribuíram para algumas mudanças nessa modalidade de ensino. Surgiu então uma nova pedagogia que tinha como protagonista o educador Paulo Freire e, com isso, um novo jeito de se pensar o analfabetismo no Brasil. Não mais como causador da pobreza e marginalização, mas como algo gerado pela pobreza oriunda de uma estrutura social desigual. Pode-se afirmar que as maiores contribuições para a EJA foram concedidas pelo educador Paulo Freire que, em 1963, recebeu o encargo do governo para desenvolver um trabalho com a educação de jovens e adultos. Suas ideias tinham em vista uma educação formada por cidadãos participativos e conscientes.

Entretanto, o golpe militar de 64 (sec. XX) extinguiu o senso crítico dos materiais didáticos e o governo da Ditadura criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no qual o ensino era voltado para ler, escrever e contar. Só a partir de 1971, com a criação da Nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 5692/71, foi regulamentado o ensino supletivo. A Lei ressaltava a relevância da EJA e a reconheceu como um direito à cidadania, trazendo avanços para a EJA. (PORCARO, s/d).

A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Com a chegada dos anos 90 (sec. XX), a preocupação com a EJA tornou-se assunto internacional, reconhecendo-se como instrumento forte para a consistência da cidadania. Aconteceram vários fóruns

organizados pela UNESCO em harmonia com a ONU- Organização das Nações Unidas que, juntamente com o Ministério da Educação, traçaram metas e ações para a EJA.

Assim sendo, afirma (PORCARO s/d), que a EJA, com a LDB de 1996 (Lei 5692/71), passou a ser regida pelos documentos oficiais – PCNs (2000) e PCNEM (2000). A partir da implantação dessa lei, a EJA foi reconhecida como educação básica, como um direito de todos aqueles que, por razões diversas, não tiveram acesso à educação na idade adequada. A partir de então, a EJA foi reconhecida como modalidade para o ingresso de alunos a partir de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Podemos constatar que o perfil do aluno da EJA, na atualidade, difere dos alunos de outras épocas, eles estão ingressando cada vez mais jovens e as turmas são bastante heterogêneas. Há alunos jovens querendo concluir o ensino fundamental e arranjar um emprego, o adulto que está voltando à escola para concluir os estudos e tentar ingressar na faculdade, e os alunos de meia idade que buscam atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho, buscando, por meio da educação, uma qualificação.

Quanto à estrutura curricular, os alunos da EJA estudam as mesmas disciplinas que compõem o currículo do ensino regular, mas de forma corrida, tendo a duração de cada série/ano, o equivalente a um semestre. Em 2010, a Secretaria de Estado de Educação elaborou um Currículo Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos em 2010 com propostas curriculares para a EJA contemplando todas as disciplinas, desde as primeiras séries iniciais (denominadas de 1º segmento até as finais, denominadas de 3º segmento).

Nesse Currículo, há textos introdutórios sobre o ensino de cada disciplina, seguidos de um quadro contendo as habilidades e os conteúdos. No caso específico de língua portuguesa, 3º ano do ensino médio (denominado de 3º segmento - 3ª etapa), os comentários introdutórios acerca do ensino consideram que, sendo a educação um desafio para os professores que buscam a transformação dos aprendizes por meio dela, consideram a Língua Portuguesa uma ferramenta indispensável para mediar e construir o conhecimento. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010).

Contemplam, também, as propostas curriculares, orientações sobre como devem ser desenvolvidos os conteúdos de Língua Portuguesa. Estes devem ser trabalhados de forma a exercitar a oralidade, a formação de opiniões e a leitura dos alunos e que estes possam se expressar através dos textos que produzirem. Os conteúdos devem oferecer, além do desenvolvimento das competências para a aprendizagem dos saberes escolares, o aumento da capacidade de participação no meio social. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010).

Apresentamos, a seguir, essa proposta curricular para a EJA, do 3º ano do ensino médio, Língua Portuguesa, no ensino da Educação de Jovens e Adultos:

Quadro I: Currículo da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos - Língua Portuguesa - 3º Segmento - 3ª Etapa. (2010)

L E T R A M E N T O E D I V E R S I D A D E	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver a argumentação por meio de um pensar sistêmico e ordenado. · Compreender e transmitir os diversos tipos de mensagens existentes: visuais, escritas, orais, verbais e não verbais. · Interagir com pessoas que possuem pensamentos e opiniões diferentes sobre certo tema. · Falar, ouvir e escrever assuntos de diversas áreas do conhecimento. · Organizar, identificar e relacionar informações de texto. · Analisar, reestruturar e corrigir o próprio texto. · Estabelecer relação entre os conhecimentos da época em que os textos foram produzidos e os fatos vivenciados no cotidiano. · Identificar os elementos que compõem o funcionamento e a organização da Língua Portuguesa. · Posicionar-se conscientemente como enunciador nas diversas situações sócio comunicativas. · Reconhecer o nível de formalidade da variedade padrão como um dos elementos essenciais para a interação social. · Reconhecer que a construção da própria identidade se dá através de fatos linguísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Intertextualidade · Modalidade do discurso · Mecanismos discursivos e linguísticos de coesão e coerência textual · Redação oficial · Dissertação · Orações subordinadas · Regência verbal e nominal · Crase · Concordância verbal · Pré- Modernismo · Modernismo Redação oficial · Pós-Modernismo

Ao analisarmos o currículo, percebemos que a proposta apresentada está em consonância com o que propõem os documentos oficiais PCNs (2000) e PCNEM (2000). Em se tratando da realidade da EJA, no caso específico de nossa escola, onde realizamos a pesquisa, o referido currículo apresenta uma proposta fundamentada numa concepção estrutural de linguagem, o que provoca uma abordagem de conhecimento sobre a linguagem, sobre texto, leitura e produção, bastante linear, logo limitada.

Ao tratar da produção textual, o Currículo da Educação Básica- EJA (2010) não menciona um trabalho voltado para os gêneros textuais. Baseia-se, apenas, na tipologia textual- a dissertação – e na redação oficial. Assim, constatamos que alguns conteúdos apresentados, nesse currículo, remetem a conteúdos que não irão contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa ou discursiva dos alunos da EJA, já que não proporcionam aos sujeitos aprendizes a utilização da língua nas diversas situações de suas vidas.

Quanto à avaliação, segundo estas orientações curriculares, o aluno deve ter 75% de frequência e realizar 50% das atividades de avaliação aplicadas pelo professor para obter o conceito A (apto), não atingindo esse percentual será considerado NA (não apto). Esses critérios revelam uma concepção discriminatória do processo de avaliação, caracterizando-se como seletiva que prioriza o produto e não o processo. Nesse sentido, acreditamos que a avaliação deve considerar o produto, mas precisa contemplar o conhecimento que se constrói, quando se focaliza o processo contínuo de aprendizagem, sendo esse direcionamento o que consideramos a forma adequada para avaliarmos o aluno.

Percebemos também que, para viabilizar essa proposta, não há nenhum investimento do governo para compra de material didático que facilite trabalhar conteúdos apresentados no currículo, como por exemplo, a intertextualidade e as escolas literárias citadas. Para o trabalho de leitura e discussão dos assuntos, o professor e o aluno deveriam poder contar, no mínimo, com um livro didático, uma vez que a biblioteca da escola não funciona no período noturno, pelo menos, essa é a realidade que constatamos nessa escola, foco de nosso trabalho de investigação.

Diante da situação em que se encontra a EJA, no ensino médio, vemos que há controvérsias entre o que se espera da Educação de Jovens e Adultos, por parte dos órgãos responsáveis pela educação no país, e o que é oferecido às escolas, aos

alunos e professores dessa modalidade de ensino. Parece-nos utopia, temos de um lado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/960) que estabelece o acesso e permanência dos educandos na escola, bem como o desenvolvimento da cidadania e preparação para o trabalho, de outro lado, vemos o total descaso do governo em relação ao ensino médio da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo de sua história, ainda apresenta poucos avanços. A carga horária reduzida e a ausência de material didático contribuem para algumas falhas no ensino-aprendizagem dos alunos. É necessário que os poderes públicos não tratem com diferença o ensino da EJA em relação ao ensino regular, afinal, a Educação de Jovens e Adultos é um direito de todos.

A EJA possui, também, em sua proposta curricular um tripé constituído por três eixos: cultura, trabalho e tempo. Esses eixos remetem à diversidade cultural dos alunos, à relação que impera entre a EJA e o desejo do aluno em ascender profissionalmente através dela, saindo da informalidade para o trabalho formal. E quanto ao tempo, este relaciona-se não somente ao tempo escolar, mas ao tempo fora da escola, no qual suas experiências de vida constituem aprendizado.

Os três eixos acima nos levam a refletir sobre a EJA em sua diversidade cultural, a heterogeneidade presente entre os alunos, suas expectativas em relação à escola, sem jamais deixar de valorizar a história de vida desses alunos, tão rica em experiência. Alunos, que, como afirma Arroio (2001) “ainda sonham que através da educação terão futuro”.

Nessa direção, acreditamos que o currículo da EJA precisa ser questionado pela escola e pelos professores, uma vez que os conteúdos precisam contemplar uma língua viva, falada e escrita, na qual o aluno da EJA possa se expressar nas mais diversas situações do cotidiano, conforme a proposta que apresentamos, que focaliza, entre outros usos da língua, através de depoimentos orais e escritos, produções textuais, com base em argumentos fundamentados na sua realidade social e cultural.

2.2 O texto como produto e como processo

Considerando que a proposta de trabalho em Língua Portuguesa, na turma de EJA, 3º ano do ensino médio (3ª etapa do 3º segmento), alunos- sujeitos de nossa

pesquisa, tem como ponto de partida e de chegada a prática da linguagem, através do uso que os sujeitos fazem da língua em elaborações textuais, precisamos trazer um aporte teórico, mesmo sucinto, sobre texto, considerando-o, assim, como objeto teórico, no campo da ciência da linguagem.

Os avanços nos estudos sobre a produção escrita modificaram a forma de se conceber a produção de textos, provocando mudanças nas propostas de ensino e aprendizagem da produção de textos. Dessa forma, a Linguística Aplicada tem exercido um grande papel de divulgadora das inovações no âmbito das pesquisas que favorecem à formação do professor.² Nesse contexto, os estudos sobre a produção escrita apresentam conhecimentos geradores dos modelos teóricos sobre a escrita que vão desde as concepções estruturalistas a concepções pós-estruturalistas de escrita, o que tem influenciado didaticamente nas salas de aula. (REINALDO, 2002).

Acerca dos modelos teóricos de escrita, a autora faz menção aos modelos estruturalistas e pós-estruturalistas, predominantes nas décadas de 60 e 70 (séc. XX), que definiam o ato de escrever como transcrição da fala, considerando alfabetizado um indivíduo que fosse capaz de traduzir para o código escrito o que falava.

Nessa perspectiva, como relata a autora, os estudos linguísticos sobre a escrita asseguravam um escritor maduro pelo fato de este desenvolver habilidades sintáticas. O ensino da escrita era pautado na sentença fora do contexto e nas estruturas linguísticas. Os livros didáticos, conseqüentemente, seguiam esse modelo teórico onde os exercícios de redação abordavam apenas segmentos linguísticos de forma descontextualizada e não o tipo de texto a ser produzido.

Com o passar dos anos, os estudiosos da língua passaram a se preocupar com o texto, observando o desenvolvimento de parágrafos e as estruturas da narração, descrição e dissertação sem nenhuma preocupação com gênero de texto, como afirma Reinaldo (2002).

Para Bentes (2001), o uso do texto corresponde a uma necessidade para os estudos acerca da linguagem. A autora relata que nem sempre a questão foi vista por este ângulo e que se passaram décadas para que se ultrapassassem os limites da frase. Nesse sentido, a autora comenta:

² KLEIMAN, Angela (org) 2001. A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP. Mercado das Letras.

Sem dúvida, o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um ou outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa. (BENTES, 2001, P. 245).

Acrescenta a autora que Koch (1994), na sua obra *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas* e Marcuschi (1998) na Conferência “Rumos atuais da Linguística Textual”, proferida no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, consideram estudos realizados por vários autores dos Estados Unidos e Europa como os precursores do estudo do texto da primeira geração que enxergava o texto como unidade para os estudos da língua.³

Na década de 70 (sec. XX), no texto “Discurso e Ideologia bases para uma pesquisa”, Denise Maldidier, Claudine Norman e Régine Robin trazem uma abordagem histórica dos estudos do discurso na França, resumindo o que abordava Barthes sobre os estudos semiológicos, Ducrot, acerca das pesquisas em torno das pressuposições e Benveniste sobre o conceito da enunciação. Todos esses esforços tinham o objetivo da construção de uma Linguística do Discurso.

Os estudos na área não aconteceram de forma homogênea. A autora os enumera em três momentos gradativos: o primeiro momento voltado para as preocupações com os fenômenos que as teorias sintáticas e/ou semânticas ainda não conseguiam explicar. No segundo momento, ocorreu a construção das gramáticas textuais e por último, o momento em que se inicia o estudo do texto não mais como um produto acabado, e sim, no contexto em que é produzido. (BENTES, 2001). Nessa direção dos estudos, como aponta Bentes (obra citada), o modo de estudar a escrita sai paulatinamente da frase para o texto.

Em relação ao modelo teórico, sob as concepções pós-estruturalistas, o texto e o discurso são os principais objetos de análise, essas concepções são influenciadas pela Linguística Textual, a Psicologia Cognitiva, a análise do Discurso e a Etnografia, cujo foco é o texto como processo ou como produto, contemplando

³ Autores que enumeraram os precursores da Linguística Textual: KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística Textual: retrospecto e perspectiva*. In: Revista Alfa, v. 42, 1999b (título original, 1994). MARCUSCHI, Luis Antônio. *Rumos atuais da Linguística Textual*. Texto e conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de S. Paulo (GEL). UNESP, São José do Rio Preto, junho 1998a.

os estudos da organização de texto escrito, focalizando também o escritor e a compreensão da subjetividade presente na escrita, nas diferentes práticas sociais. (REINALDO, 2002).

Os estudos sobre o texto como produto abriram novos horizontes para o ensino da língua, possibilitando a compreensão e organização do texto escrito, como unidade de linguagem em uso, levando em conta a estrutura e a construção de sentidos, sob o aspecto da coesão, coerência e do funcionamento do texto, no contexto de uso, esses fatores trouxeram contribuições para a avaliação da produção escrita.

De acordo com a autora, ainda sob o ponto de vista do texto como produto, os estudos realizados a partir dos anos 80 (sec. XX) têm aberto novos horizontes para o ensino da língua, inclusive, com a contribuição da abordagem dos fatores da textualidade. Nessa direção, a textualidade precisa ser observada sob os seguintes aspectos: formal, semântico-conceitual e pela pragmática. Esses fatores, representados pela coesão, coerência e o funcionamento do texto, auxiliam a avaliação de um texto escrito. (REINALDO, 2002, p.3).

Historia a autora que, a partir de 90, (sec. XX), iniciou-se a exploração da tipologia textual, observando as formas de textualização como lugar das diferenças entre as línguas e especificamente na forma como os gêneros textuais atuam no meio social. São fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa os conceitos de gênero e de tipo/sequência textual. Quanto ao gênero, este é

entendido como uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. Expressa-se em designações diversas, em princípio, conjuntos abertos, que podem ser exemplificados em textos orais e escritos como: telefonema, fofoca, piada, sermão, aula expositiva, entrevista televisa, bilhete, e-mail, carta pessoal, carta comercial, lista de compras, índice remissivo, cardápio, instruções de uso, anúncio, notícia jornalística, reportagem jornalística, horóscopo, artigo científico, relatório técnico-administrativo, a crônica, o conto, o romance, etc. (REINALDO, 2002, p. 3).

Reinaldo afirma que, no tocante ao ensino da escrita de texto, este não deve ser trabalhado de forma global, mas de forma específica, procurando atender às especificidades de cada gênero, uma vez que já foi constatado, através de estudos, que os alunos sentem dificuldades específicas, em relação a um determinado gênero textual, assim faz-se necessário análises e interpretações de vários textos do mesmo gênero para que, depois desse processo, ele venha a produzir um texto do

gênero estudado. Portanto, trabalhar o texto como produto implica relacionar sempre o conhecimento linguístico textual com o conhecimento social de quem escreve, como afirma Reinaldo (obra citada), ao situar a escrita como prática social.

Quanto ao texto como processo, enfatiza a autora, os estudos têm a finalidade de explicar o processo de produção da escrita, envolvendo a prática social do indivíduo e o conhecimento dele acerca do mundo, da língua e do tipo de texto. Segundo a autora, o ato de escrever texto como processo realiza-se em dois estágios: O estágio inicial (A) precede o momento da escrita, ele envolve processos mentais influenciados pela vivência do escritor e a sua ligação com o meio em que vive, seu conhecimento de mundo. Nessa abordagem, não se entende o ato de escrever sem que o escritor tenha uma vasta visão do assunto. O estágio (B) refere-se ao momento da produção do texto propriamente dita. Nesse processo, há avanços e recuos, em que muitas vezes o escritor inexperiente se perde e não sabe como retomar o estágio inicial. É a atividade e produção de texto, recursiva, na qual volta-se várias vezes ao estágio inicial, para então dar a tarefa por encerrada. (REINALDO, 2002).

Sobre esse modo de se conceber o ato de escrever, Reinaldo observa duas contribuições importantes: 1º - a reflexão sobre a necessidade de criar situações que proporcionem ao aluno um desenvolvimento das potencialidades cognitivas e a ampliação dos conhecimentos dele acerca do mundo, bem como da diversidade de textos, 2º - a compreensão do texto como um processo de revisões que caracteriza um escritor proficiente. Sob esse ponto de vista, a escrita passou a ser orientada pelo sociointeracionismo, onde a linguagem é centrada na interlocução. O ensino da escrita passou a ser mediado pela linguagem e pelo outro. Dessa forma, o aprendiz da escrita deverá contar com condições para observar a sua escrita e avaliá-la, saindo um pouco do papel de escritor para leitor. (REINALDO, 2002).

Sobre a possibilidade de trabalhar a produção do texto escrito, no ensino, considerando o texto como processo, e nesse caso, habilitar o aluno a experimentar esses estágios no processo de elaboração de seu texto, como condições de produção é uma abordagem que propõe Leandro (2008) como foco de uma análise teórico-crítica que faz acerca do ensino da produção de texto em sala de aula.

Considera a autora que já são bastante estáveis as pesquisas⁴ voltadas para a produção de texto escrito na escola.

Na experiência de ensino que focalizamos na nossa pesquisa e, dela geramos os dados da nossa análise, trabalhamos a carta argumentativa como texto que revela os dois aspectos da escrita: escrita como produto e como processo. Nesse direcionamento, precisamos considerar a carta argumentativa no contexto teórico da noção de gênero.

2.3 O trabalho com os gêneros na EJA

É consenso hoje que um dos mais relevantes objetivos dessa modalidade de ensino é promover, através do conhecimento, a inserção dos alunos no meio social. Defendemos que uma possibilidade de que esse processo ocorra está intrinsicamente ligada ao ensino da Língua Portuguesa, através do estudo pautado nos gêneros textuais. Nessa defesa de pensamento, destacamos o ponto de vista de Marcuschi (2008, p.160), citado a seguir:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero.

Trata-se de um ponto de vista que se identifica com o perfil dos alunos da EJA. Estes, nas mais diversas situações de sua vida, principalmente, exercendo, em sua maioria, o trabalho informal, por meio de atividades consideradas socialmente como “bicos”, meios de sobrevivência, vivenciam o uso da escrita que atendem as suas mais diversas funções sociais. O uso da escrita, nesse contexto, não requer do aluno um conhecimento mais formal da linguagem escrita, nem o conhecimento da prática do escrever textos mais complexos, como atestam os dados que relatamos à página 45 (capítulo de metodologia) em que descrevemos os usos da escrita dos nossos alunos da EJA, em suas atividades diárias.

⁴Analisando o texto como produto, sob os aspectos da textualidade, destaca a autora as contribuições de Serafini (1985/2001), Citeli (2000), Brandão (2000), Evangelista & outros (1998) Analisando o texto como processo, com ênfase na interação entre linguagem e sujeito, no momento da produção, refere-se à escrita processual que tem contribuições de Gladys Rocha e Costa Val (2003), Passareli (2001), Garcez (1998), Reinaldo (1995), Almeida (2003), dentre outros.

São produções textuais que, na maioria, não exigem o desenvolvimento do texto em sua textualidade mais complexa, quanto a sua estrutura sintático-semântica e discursiva. São anotações, listas, preenchimento de fichas, até o gênero mais existente, o texto reclamação.

Esses alunos ingressam na escola com o objetivo de serem inseridos no trabalho formal, o que exige um domínio mais profundo da língua escrita. É, então, a ausência desse domínio da língua escrita, o que responde pelas maiores dificuldades para se manterem na escola, perfil que o aluno demonstram no desenvolvimento da prática do ler e do escrever, entender e interpretar conteúdos.

Considerando essa realidade social de escrita e seu sujeito (aluno/EJA), os gêneros textuais, que circulam no seu meio social, atestam, por seu turno, como a prática da escrita está inserida na vida cotidiana do aluno da EJA, revelando a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa dialogar com essa experiência de escrita que “fale” da inserção de um sujeito social numa dada sociedade de trabalho que é exigente nas relações, hoje, de trabalho e de resposta do sujeito: hábil e competente, quanto ao uso e conhecimento da escrita na sociedade.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem ser, para esse público-alvo, fundamentais, pois através delas é possível um trabalho interdisciplinar, como atesta Marcuschi (2008 p. 155) “Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Os gêneros remetem à língua em seu cotidiano e, esta, então, é considerada uma forma de ação social, seja na modalidade oral e escrita. Para o trabalho de ensino-aprendizagem da prática de produção de textos com o aluno da EJA, trabalhar com os gêneros é associar o conhecimento de vida do aluno, às diversas situações de seu cotidiano, em que ele precisa usar os gêneros orais e saber registrá-los na forma escrita, como afirma Marcuschi (2008, p. 154):

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero assim como é impossível não se comunicar verbalmente por um texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.

Para tratar da noção de gênero, precisamos trazer alguns conceitos que têm sido referência para o ensino do texto, como a noção de *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*. Noções sobre buscamos a contribuição de Marcuschi (2008) para somarmos com a contribuição que já registramos de Reinaldo (2002), às páginas 27 a 32, ao tratarmos das noções de texto como produto e como processo. Nesse sentido, entendemos que *tipo textual* nomeia uma espécie de construção teórica que se caracteriza como consequência linguística, sendo, portanto, modelos textuais. Somam em média seis categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (MARCUSCHI, 2008).

Ao tratar dos gêneros textuais e domínios discursivos, esse autor afirma ser os *gêneros textuais*, textos que circulam em nossa vida nas formas oral e escrita em situações históricas e sociais, como o telefonema, a carta, o bilhete, lista de compras, reportagens etc. Já o domínio discursivo corresponde, no sentido bakhtiniano, à “esfera da atividade humana” e que indica “instâncias discursivas”, a exemplo de discurso jurídico, jornalístico, religioso, etc. (MARCUSCHI, 2008).

Apoiado em Bakhtin (1979), acerca do *domínio discursivo*, esse autor admite que as ações dos seres humanos estão relacionadas ao uso da língua. Para ele, o gênero não pode ser tratado fora de sua realidade social, nem das atividades humanas.

Os gêneros do discurso possuem uma heterogeneidade clara que se apresenta de acordo com os temas, composições de seus produtores, como a carta que possui variadas formas, as declarações públicas em amplo sentido, declarações sociais e os documentos oficiais. Ressalta o autor que o gênero do discurso não pode ser tratado fora de sua realidade social, nem das atividades humanas. De acordo com Bakhtin (obra citada), a língua adentra na vida por meio dos enunciados, gerando discursos concretos e através deles a vida penetra na língua.

Nessa interação entre os sujeitos, os gêneros possuem relevante força no desempenho das atividades desenvolvidas socialmente pelos sujeitos nas mais diversas situações do cotidiano. “... a apropriação dos gêneros é por isso um mecanismo fundamental de socialização, da inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, conforme atesta (BRONCKART, 1999, p. 103), caracterização de prática social da escrita em que situamos o trabalho que desenvolvemos com os alunos do 3º ano EJA- ensino médio.

Entendemos, então, que trabalhar com gênero não significa simplesmente apresentar textos variados para a classe, é preciso que o professor trabalhe em suas aulas junto com os seus alunos, as características especificadas dos gêneros, uma vez que os textos se diferenciam entre si por pertencerem a gêneros textuais diferentes, voltados para o mundo social.

Para Marcuschi (2008), todos os gêneros possuem uma forma e uma função com propósitos definidos e é justamente a função que os determina, sendo falhos os estudos acerca dos gêneros ligados apenas à forma ou estrutura do gênero. Desse modo, no contexto do ensino, nossa concepção de gênero não deve ser a de “modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (mesma obra, p.156).

Consiste, portanto, um grande desafio o trabalho do professor da EJA, quando este entende que o aluno precisa estar capacitado para lidar com as práticas sociais. Sabemos que, para essa ação, enquanto sujeito social, o aluno necessita fazer uso da leitura e da escrita no desempenho de tais práticas, daí a importância da Língua Portuguesa para o aluno da EJA, pois a partir dos conhecimentos sobre linguagem ocorrerá um elo de ligação entre a vida e o conhecimento do aluno.

As aulas de Língua Portuguesa devem ser preparadas de modo que os conteúdos correspondam a uma via de acesso que possibilite ao aluno, através do ensino da linguagem, exercer práticas de leitura e de escrita nas mais variadas situações da vida social que se apresentam no seu dia-a-dia. É justamente a linguagem que liga o conhecimento ao aluno.

Sendo assim, o papel da escola não se limita apenas a um lugar de aprendizagem, mas também a um espaço para a formação de atitudes, socialização e formação que influenciarão de forma positiva na aprendizagem dos alunos da EJA.

Nesse contexto, Oliveira (2007, p. 98) nos leva a uma reflexão sobre a organização curricular da EJA. Comenta, então:

Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam a escolarização tardia? A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito.

Ressalta a autora que o fazer pedagógico deixaria de conduzir o aluno a conhecimentos formais e contribuiria para a realização de ações concretas na vida

cotidiana. Desse modo, alguns conteúdos formais deveriam dar lugar a outros operacionais que promovessem a consciência crítica dos alunos da EJA. (p. 92)

2.4 A carta argumentativa.

Dialogando com Oliveira (2007) acerca dos conteúdos, pensando em uma escrita com significado para a vida dos alunos da EJA, acreditamos que a promoção da cidadania no ensino da EJA é um objetivo a se alcançar. A escola, nessa modalidade de ensino, tem papel primordial na construção dessa meta e, nesse caso, as aulas devem ser preparadas com propósitos definidos, tendo em vista a realidade dos aprendizes e suas perspectivas de futuro. Nessa meta, com o foco no ensino da Língua Portuguesa, a palavra falada e a palavra escrita constituem um poderoso instrumento a ser usado na defesa dos direitos.

Com o desenvolvimento da pesquisa linguística e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa, tem sido, desde os anos 90 (sec. XX), uma preocupação didático-metodológica para ensino do texto, considerando tanto a recepção quanto a produção. Nesta dissertação, o texto é o espaço linguístico-discursivo, objeto de estudo na sala de aula de EJA do ensino médio, focalizando a carta argumentativa como gênero em que o aluno pode exercer a cidadania ao confrontar opiniões e elaborar argumentos, bem como expressar o que pensa sobre determinado assunto.

Corroborando com Marcuschi (2007, p. 24) o fato de que o texto é uma entidade complexa que se materializa em algum gênero textual e o discursivo revela-se no texto, ao se manifestar em alguma instância discursiva, utilizaremos em nosso trabalho, os termos discursivo e textual como equivalentes, ao nos referirmos ao gênero.

Sarmiento e Tufano (2004) afirmam que a carta argumentativa geralmente é escrita quando alguém deseja fazer uma reclamação ou solicitar algo a uma autoridade ou a alguém do nosso convívio. Pode apresentar as mais diversas queixas ou solicitações em relação ao problema ou situações apresentadas. O remetente sugere soluções imediatas. Tem como objetivo persuadir e apresenta a seguinte estrutura: local e data, vocativo genérico, corpo do texto, expressão de despedida, assinatura.

A exposição do assunto deve ser sucinta, acompanhada de argumento, a linguagem deve ser clara e objetiva. Para convencer e persuadir é necessário argumentar de forma coerente dando sustentação ao ponto de vista utilizado, que deve revelar uma direção ideológica Koch (1987, p.19) assim define esse ato linguístico:

O ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Argumentar, assim, exige conhecimento do assunto, para elaborar argumentos pertinentes e utilizar a mesma linguagem do interlocutor. Na esfera da argumentação, as situações interativas de confronto exigem do sujeito convencer alguém ou persuadir. O ato de convencer está intrinsecamente ligado ao raciocínio lógico, para assim conseguir a aceitação de suas ideias. Por outro lado, persuadir, vem do grego e significa aconselhar, está mais ligado à emoção, atingindo os sentimentos do outro.

Convencer e persuadir são, assim, os dois domínios de discurso que orientam a leitura teórico-analítica com a qual desenvolvemos nossa pesquisa de intervenção, na sala de EJA. Tomando como referência esses dois domínios de discurso, em diálogo permanente, como princípio a orientar a análise que realizamos das produções dos sujeitos-alunos, envolvidos nessa experiência, precisamos evidenciar que critérios, do ponto de vista, da articulação-convencer e persuadir - são direcionadores da construção da textualidade dessas produções em sala de aula.

Para isso, trazemos a contribuição de Sarmento e Tufano (2004, p.405) sobre o que estes autores apresentam com uma possível tipologia no domínio do argumentar. Para eles, há os seguintes tipos de argumentos que associamos aos mecanismos da *aceitabilidade e informatividade* (KOCH, 1987).

Argumento com base em citação – citar uma frase ou pensamento de uma autoridade em certo assunto ampara o discurso em uma opinião especializada, o que confere prestígio ao texto. *Argumento com base no senso comum* – fundamentar as ideias em valores reconhecidamente partilhados pela maioria das pessoas de uma sociedade. *Argumento com base em evidências* – apresentar fatos (dados estatísticos, pesquisas, informações científicas etc.) que comprovem a tese do autor confere crédito ao texto.

Quanto aos mecanismos linguísticos da coesão, destacamos *o argumento com base no raciocínio lógico* – instituir uma relação de causa e consequência ordenada dos parágrafos e do sentido geral do texto.

Considerando o processo em que se instaurou o trabalho da produção da carta argumentativa com os alunos do 3º ano – EJA do ensino médio, processo de escrita que trata a prática do escrever na relação entre a produção oral e a produção escrita, trabalhamos com as seguintes categorias de análise:

Na textualidade, quanto ao domínio discursivo, destacamos *o argumento com base no senso comum*, cujos argumento com base nos fatores da *aceitabilidade e informatividade* (KOCH,1987 e REINALDO, 2002) fundamentam a análise da construção do(s) sentido(s), nesse domínio da esfera do argumentar, nas cartas dos alunos da EJA.

Na textualidade, quanto aos mecanismos linguísticos (KOCH,1987 e REINALDO, 2002) destacamos: *o argumento com base no raciocínio lógico*, em cuja elaboração analisamos a progressão e ordenação das ideias; a coesão referencial; a coesão conectiva: conectivos da argumentação .

São, portanto, essas categorias que orientam o modo como interpretamos o uso da língua em funcionamento pelo aluno da EJA, quando ao elaborar seu texto, seja oral ou escrito, esse aluno, utiliza a língua, conforme seu meio social, interage, opina e argumenta, de modo que, segundo Koch (obra citada) se institui e constitui o outro através da reciprocidade estabelecida entre eles.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é caracterizar a natureza da pesquisa desenvolvida, classificando-a e descrevendo o seu tipo e bases teórico-metodológicas. Descreve, também o locus da pesquisa, constituído pela escola e pela sala de aula, selecionada para o desenvolvimento da intervenção. Por fim, apresentamos o sujeito da pesquisa e a descrição do processo de geração de dados, coleta e sistematização do corpus para análises dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se insere no modelo qualitativo, que, segundo André (2008 p.17), tem como foco de investigação a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações. Investiga as características dos sujeitos e dos espaços, principalmente, aqueles, cujas descrições não podem ser feitas através de números (MOREIRA E CALEF (2008). Corresponde a presente pesquisa a um estudo de caso, cuja especificidade, segundo, André (2005 p.35) aponta para seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional como uma de suas muitas qualidades. Nesse tipo de estudo, o pesquisador interage com os sujeitos para conseguir dados que o auxiliarem na compreensão do fenômeno em estudo.

No caso específico do nosso objeto de investigação, esses dados, produzidos na interação professor / aluno em sala de aula, caracterizam-se pelo grau elevado de subjetividade que os envolve. Nesse sentido, a análise que desenvolvemos é de base qualitativa. Nessa análise qualitativa de situações sociais, como a sala de aula, é usada a observação direta durante um determinado período de tempo no qual o pesquisador interage com os atores sociais, onde objeto e sujeitos são observados e questionados simultaneamente em suas práticas e ações pelo pesquisador. Na presente pesquisa, a análise feita em relação aos dados e às perguntas feitas deixam marcas da nossa postura teórica, valores e visão de mundo o que distancia essa pesquisa da vertente positivista. (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Considerando o objeto que analisamos, entendemos que essa abordagem se situa no campo da Linguística Aplicada no contexto da Educação. Como Moita

Lopes (1994, p. 330), acreditamos que nos preocupamos com o uso da linguagem, enquanto sistema responsável pela existência do mundo social. Visamos, assim, descrever as ações praticadas pelos sujeitos, nos processos de ensino e aprendizagem da escrita e reescrita de textos. Nessa direção, a pesquisa e a análise podem ser consideradas de cunho intrerpretativista, dado que buscam a compreensão e o uso da linguagem para assim interpretá-la.

A pesquisa qualitativa pode ser aplicada ao estudo da EJA, por se tratar de um modelo de pesquisa que não se preocupa, apenas, com dados evidentes, mas também com as representações dos sujeitos envolvidos no estudo em seu dia-a-dia, e por buscar estudar os fenômenos da educação e seus sujeitos no contexto social e histórico em que estão inseridos, conforme Cunha (1989).

Essa pesquisa a sala de aula da EJA – Ensino Médio, considerando-o como espaço que proporciona aos alunos, do 3º ano, a prática da escrita, relacionada ao seu cotidiano, descrevendo os significados expressos em suas produções a partir da escrita e reescritura dos seus textos. Esse trabalho constitui-se, assim, em uma pesquisa-ação, pois envolve um plano de ação com base em objetivos, portanto, em uma intervenção. (ANDRÉ, 2008).

3.2 O contexto de investigação

O contexto que originou os dados para análise é o de uma Escola Estadual, da cidade de Esperança, Estado da Paraíba. Os participantes da pesquisa são os alunos do 3º segmento da EJA – 3ª etapa (que corresponde ao ensino médio, turno noturno) e a professora de Língua Portuguesa da turma. O período de geração dos dados compreendeu o primeiro semestre de 2013, da referida escola.

A turma era constituída de 47 alunos matriculados, 21 alunos frequentaram as aulas de forma irregular e 26 alunos frequentaram regularmente as aulas. Dentre os alunos que frequentaram regular e irregularmente as aulas, 29 pertencem ao sexo feminino e 18 ao sexo masculino, com faixa etária de 20 a 54 anos. Destes, 20 com idade entre 18 e 20 anos, 16 alunos com idade de 21 a 25 anos, 06 alunos com idade de 26 a 30 anos, 03 alunos com idade de 41 a 50 anos e 02 alunos com idade de 51 a 54 anos.

Temos uma turma em que o número de alunas é superior ao número de alunos, bem como o número de alunos jovens é superior ao número de adultos. Todos os alunos da turma possuíam idade superior a 18 anos, conforme determina a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seus artigos 37 e 38.

A professora pesquisadora era regente da turma. Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e é especialista em Linguística pela mesma Instituição. Atua como professora na referida escola há 19 anos, sendo que durante 16 anos atuou apenas no ensino médio regular tendo começado a trabalhar com turmas de EJA no ensino médio, nos dois últimos anos.

Durante o seu percurso de formação na Graduação e Especialização, não recebeu nenhuma formação para atuar em turmas de EJA, razão por que sente dificuldades no trabalho com essa modalidade de ensino, uma vez que os órgãos, à frente da educação federal e estadual, não disponibilizam material didático para EJA no ensino médio. A professora questionou em conversa extra-oficial, junto aos representantes de algumas editoras, a ausência de material didático para EJA – ensino médio. Obteve como resposta que não havia interesse do governo em realizar compra de livro didático. A demanda de compra para essa modalidade de ensino tornou-se muito baixa, provocando desinteresse por parte das editoras na publicação de material destinado à EJA.

Outra dificuldade enfrentada pela professora diz respeito à frequência bastante irregular dos alunos, chegando a frequentar um determinado grupo de aluno num determinado dia e outro grupo diferente no dia seguinte, dificultando assim a sequenciação das atividades. Alguns alunos matricularam-se no início do semestre, porém nem chegaram a frequentar as aulas. Os motivos foram vários, há alunos que residem na Zona Rural, trabalhavam na cidade durante o dia e, tomados pelo cansaço físico, acabavam por desistir da escola. Outros trabalhavam no comércio local até às 19 horas, quando o horário de início das aulas é de 18h30. Algumas alunas trabalhavam durante o dia como domésticas, diaristas, sacoleiras, etc. e, durante a noite, não tendo com quem deixar os seus filhos, algumas desistiam dos estudos e outras os traziam consigo para a escola. A violência, na cidade, também contribuiu para a evasão dos alunos.

A direção da escola foi questionada quanto ao horário de início das aulas e justificou sob a alegação da questão da violência, em razão da qual o horário passou a ser corrido, isto é, sem intervalo para que os alunos pudessem voltar para as suas casas às 22 horas.

Para suprir a ausência do livro didático e a falta da biblioteca no período noturno, a professora recorria a livros didáticos do ensino regular, revistas e internet, buscando alternativas para o trabalho de leitura e escrita, uma vez que os horários de aulas são de quarenta minutos e muitos alunos chegavam atrasados principalmente, nos primeiros horários, em virtude de suas atividades profissionais na luta pela sobrevivência. Muitos desses alunos retornavam à escola com o intuito de melhorar suas condições de vida, através da escola, alguns desejavam chegar à Universidade.

O aluno da EJA sentia-se discriminado dentro do próprio ambiente escolar, de um lado as classes de alunos do ensino médio regular, com acesso aos livros didáticos, do outro as classes de alunos do ensino médio na modalidade EJA, sem acesso aos livros didáticos. É no campo da EJA que há menos investimento por parte do governo. O preconceito dos alunos jovens contra os alunos que já atingiram a maturidade, às vezes, gerava conflitos no ambiente da sala de aula.

3.2.1 Sondagem sobre os usos cotidianos da escrita pelos alunos

Nesse item, apresentamos a descrição das etapas que constituíram o que denominamos de Intervenção didática. As duas etapas que constituem esse processo de intervenção foram organizadas conforme entendemos uma proposta didático pedagógica, à luz de Dolz e Sheneuwly (2004). Os referidos estudiosos trazem uma contribuição pertinente a esse dado, uma vez que descrevem essa proposta como “sequência didática”. Para esses estudiosos, “sequência didática é definida “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Procurando atender a essa caracterização, organizamos uma sequência de ações (as duas etapas) que culmina com a sequência didática em torno da produção escrita da carta argumentativa para essa turma do 3º ano EJA, ensino médio.

Esse processo de intervenção teve a duração de quatro semanas. Em cada semana de aula, dedicávamos à aula de Língua Portuguesa (2 horas aulas). As suas etapas assim se organizaram:

- Primeira Etapa: A sondagem (oito aulas).
- Segunda Etapa: Proposta de intervenção para a produção do texto argumentativo – carta argumentativa (dez aulas).

Nesse contexto, apresentamos a descrição das atividades do aluno no seu dia-a-dia, nas quais utilizam a escrita, seja no âmbito profissional ou em atividades diversas. Para coletar essas informações, a professora iniciou uma forma ordenada de sondagem equivalente a 08 aulas (sempre às segundas-feiras nos 1º e 2º horários com duração de 80 minutos). Partindo do oral para o escrito, a professora iniciou a aula dialogando com os alunos sobre a escrita que eles utilizavam e pediu autorização por escrito aos alunos para gravar seus depoimentos, conforme exigência do comitê de ética no “termo de consentimento livre e esclarecido”.

Foram entrevistados cinco alunos com a participação da turma que ouvia os depoimentos. Foram feitas duas perguntas para os alunos que trabalhavam e duas para os alunos que não trabalhavam. Para os primeiros: Você utiliza a escrita em seu trabalho? Em que situação? Para os alunos que não exerciam atividade profissional, a professora fez as seguintes perguntas: Você utiliza a escrita em seu dia-a-dia? Em que situação? A segunda pergunta só era feita se a resposta à primeira pergunta fosse afirmativa. Todos os alunos falaram e ouviram os que os outros falaram.

Esta atividade teve duração de duas aulas (80 minutos) e foi concluída com a professora que fez um comentário, elogiando as falas dos alunos nos depoimentos. Quem trabalha com EJA sabe que os alunos dessa modalidade de ensino possuem a autoestima muito baixa, sentem-se inferiorizados dentro do próprio ambiente escolar. Muitas vezes alguns são taxados de velhos e sofrem discriminações, como já frisamos anteriormente. Diante disso, a professora elogiava suas histórias de escrita, de modo a incentivá-los a falar e a escrever.

Na terceira aula (com duração de 80 minutos), a professora, após cumprimentar os alunos, explicou que eles iriam responder a uma entrevista de forma escrita sobre o mesmo assunto tratado nas duas últimas aulas. Sendo um tipo

de entrevista para os alunos que trabalhavam e outro destinado aos alunos que não trabalhavam. As perguntas foram as seguintes:

Para os alunos que trabalhavam: 1. Em que você trabalha? 2. Em que tipo de atividade você utiliza a escrita em seu trabalho? 3. Você sente dificuldade em realizar a escrita? 4. Você considera importante aprofundar os conhecimentos acerca da escrita? Por quê? 5. De que forma as aulas de Língua Portuguesa poderão ajudá-lo(a) a ter um melhor desempenho em suas atividades profissionais?

As perguntas realizadas com os alunos que não trabalhavam foram: 1. Você costuma escrever? 2. O que você escreve? 3. Você sente dificuldades ao escrever? 4. Considera importante aprofundar os conhecimentos acerca da escrita? Por quê? 5. De que forma as aulas de Língua Portuguesa poderão ajudá-lo(a) a ter um melhor desempenho de escrita?

A professora iniciou a quinta aula, falando sobre a aula anterior, informando que lera as entrevistas que foram respondidas de forma escrita e que as entrevistas que haviam sido filmadas iriam ser exibidas para a classe. As entrevistas que haviam sido gravadas e filmadas foram exibidas para a turma que demonstraram bastante satisfação em assisti-las. Após a exibição, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma produção da escrita que utilizavam em seu trabalho ou em situações comuns do seu cotidiano. Vinte e dois alunos participaram da atividade que perdurou até a sexta aula.

Ao iniciar a sétima aula, os alunos foram motivados pela professora a demonstrarem para os colegas como foi feita a produção da escrita, que realizavam em seu trabalho, descrevendo e demonstrando como é o processo para os que não trabalhavam. Os que não trabalhavam diziam como usavam a escrita em casa, em suas vidas. Os alunos faziam a demonstração e descrição e trocavam seus escritos entre eles para que pudessem ser observados de perto. Essa atividade teve duração de duas aulas, encerrando a sequência didática de sondagem que gerou o quadro abaixo.

Quadro II: Descrição dos usos da escrita pelos alunos do EJA (2013), constitutivos de suas atividades diárias. (Arquivo pessoal de Maria Jovelina Rocha Xavier)

SUJEITO	IDADE	SEXO	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO	TIPO DE ESCRITA QUE UTILIZA NO COTIDIANO
1	24	F	Professora Educação Infantil	Planejamento semanal, comunicado (aviso)
2	25	F	Estudante	Anotações de afazeres diários e comunicações no facebook
3	50	M	Construtor Autônomo	Reclamação
4	27	F	Estudante	Relato dos acontecimentos do dia-a-dia
5	40	F	Consultora de Beleza	Requerimento
6	54	M	Agricultor	Ofício
7	23	F	Auxiliar de Escritório	Preenchimento de contrato de trabalho
8	43	F	Dona de Casa	Lista de compras, diários, Registros, receitas culinárias.
9	18	F	Estudante	Cópia de Salmos bíblicos
10	27	F	Padeiro	Cópia de receitas culinárias
11	23	F	Costureira	Produção do Mês
12	26	F	Sacoleira	Anotações de débito dos clientes
13	33	M	Repositor	Lista de mercadoria
14	33	F	Garçonete	Pedidos
15	28	M	Vendedor	Anotações
16	34	M	Separador de mercadorias	Observações
17	20	F	Atendente de Lan house	Organização e impressão de currículos
18	19	M	Monitor	Preenchimento de relatório
19	43	F	Atendente de consultório	Preenchimento de ficha dos clientes
20	20	M	Garçon	Anotações de pedidos
21	28	F	Cabeleireira	Preenchimento de promissórias
22	19	F	Atendente de Lan house	Lista nomes de shows, cantores e filmes nas mídias

O quadro acima apresenta os sujeitos da turma pesquisada, organizados por número, idade, sexo, profissão e ocupação, bem como a escrita utilizada por eles em suas atividades diárias. Uma escrita de circulação no grupo, focalizando a relação da escrita com o trabalho, função social com utilidade, diferente da escrita da escola, cujo uso é somente escolar.

3.2.2 Intervenção didática com a produção da carta argumentativa

Após as atividades de sondagem realizadas, foi necessário pensar em um projeto de intervenção de forma a trabalhar a produção escrita de maneira

sequencial e ordenada, que pudesse dialogar com a realidade social e de trabalho na qual circulavam os sujeitos-alvo dessa pesquisa.

Em se tratando da turma da EJA em questão, oriunda das camadas populares, gente simples e humilde do interior, onde as condições de vida são precárias e o custo de vida é alto, para os que não possuem uma renda considerável, selecionamos no gênero textual, a carta argumentativa, que ainda se faz presente na vida das pessoas, mesmo nos tempos em que as novas tecnologias estão em alta.

Consideramos que o gênero escolhido, além de atender à realidade social de uso da escrita dos alunos do 3º ano EJA, também atende a nossos objetivos que estão voltados para a produção escrita.

Concordamos com Bezerra (2005), ao afirmar que o gênero textual carta pode abrir várias possibilidades de discussões sobre a sua aplicação no dia-a-dia. O primeiro passo da sequência didática que se segue foi colocar ao alcance dos alunos um número considerável de cartas. A professora frisou a questão da formalidade e da informalidade em algumas cartas. Foram colocadas ao alcance dos alunos cartas pessoais, cartas de solicitação, carta ao leitor, cartas familiares, cartas de cobrança, etc.

A nossa preocupação, nessa abordagem era trabalhar a função social do texto, fugindo um pouco da prática de se trabalhar o gênero apenas com objetivos voltados para o trato com as questões coesivas e gramaticais. Buscamos o trabalho com a escrita, de modo que esta expresse sentido em seu contexto e possa ser utilizada pelos alunos em diversas formas.

3.3 – Sequência didática com carta argumentativa.

Fundamentando os objetivos de ensino na contribuição teórica sobre gênero textual carta e sequência didática, passamos a descrever a intervenção didática, quanto aos objetivos e às condições de produção oferecidas.

Objetivos:

Geral: Desenvolver argumentos convincentes em torno do objeto focalizado, nas situações apresentadas, de forma a construir sentido, compreendendo que o gênero

sofre mudanças na estrutura e contexto discursivo, dependendo de para quem ele está sendo destinado.

Específicos: Possibilitar aos alunos através das atividades:

1. Ativar o conhecimento anterior acerca do gênero carta;
2. Identificar diversos modelos de carta e caracterizar esse gênero considerando estrutura e função social;
3. Desenvolver a prática argumentativa no aspecto oral e no escrito;
4. Identificar expressões típicas da oralidade e adequá-las ao modo de escrever;
5. Construir, através do processo de reescritura, versões possíveis de uma produção textual, de modo a favorecer:
 - a aquisição de saberes;
 - o domínio adequado de conhecimentos específicos;
 - o domínio da sua prática de escrita do texto-argumentativo.

Condições de produção oferecidas em sala de aula.

Nesse item, segue a descrição da sequência didática desenvolvida, progressivamente, nas atividades relacionadas a seguir. Essas atividades procuravam trabalhar articuladamente os conhecimentos textuais, linguísticos e pertinentes ao gênero carta argumentativa, durante as aulas.

Primeira aula

Leitura de cartas diversas, destacando a função social, estrutura textual, conteúdo, conforme o sujeito (interlocutor), o tempo, o contexto social e a história a que remetiam;

Comparação das cartas entre si, tomando como critério, o tempo (cartas de ontem x cartas de hoje).

Segunda aula

Introdução do trabalho com produção oral e escrita da argumentação;

Narração de uma notícia de jornal da tv globo;

Discussão do fato narrado: violência doméstica;

Debate com posicionamento dos alunos acerca do fato narrado: contrário e / ou a favor.

Terceira aula

Apresentação, nessa aula, de uma proposta de produção escrita para ser desenvolvida pelos alunos. (v. Apêndice, p. 76);

Leitura (individual e coletiva) da proposta descrita acima;

Análise da proposta de produção (professor e alunos);

Orientação de como trabalhar essa proposta;

Apresentação do enunciado escrito para a produção;

Nova orientação coletiva, sobre a proposta, para a turma. (Enunciado escrito para a elaboração da produção de texto argumentativo. (v. Apêndice p. 77);

Elaboração da primeira versão escrita.

Quarta aula

Início do processo de reescritura;

Apresentação, para a turma, de quatro produções dos alunos, duas para a irmã e duas para o cunhado;

Primeiro exercício coletivo de análise dos textos (respectivamente, um de cada vez): em questão, a visão do outro na produção escrita;

Identificação de aspectos linguísticos e discursivos na elaboração dos argumentos;

Discussão, levantando alternativas com explicações para as possibilidades de substituição, mudanças no texto.

Quinta aula

Distribuição do primeiro bilhete, produção da professora, para os alunos. Este bilhete contém um diálogo escrito com informações, através das quais a professora sugere ao aluno a releitura de seu texto;

Leitura do bilhete pelo aluno;

Reescritura da primeira versão dos alunos;

Observação: houve alguns casos de orientações individuais.

Sexta aula

Simulação de uma visita à Caixa Econômica Federal para esclarecimento de dúvidas;

Formulação de perguntas orais, através de um financiamento pelos alunos acerca da compra de uma casa;

Esclarecimento de dúvidas sobre o assunto;

Reescritura da 2ª versão das cartas pelos alunos.

Sétima aula

Continuação do processo de reescritura;

Leitura, pela professora, da 2ª versão das cartas produzidas pelos alunos;

Distribuição do 2º bilhete, produzido pela professora, para os alunos.

Oitava aula

Solicitação da reescritura das cartas, tendo em vista as observações contidas nos bilhetes escritos pela professora;

Atendimento individual aos alunos sobre problemas de ordem microestrutural apresentados nas cartas produzidas.

Nona aula

Distribuição das cartas argumentativas, produzidas pelos alunos, sala de aula;

Circulação das cartas na sala de aula;

Leitura das cartas pelos alunos.

Décima aula

Culminância da sequência didática;

Entrevista com os alunos sobre as produções escritas;

Avaliação oral das produções, identificando avanços e a relação destas com as versões anteriores no processo de produção das cartas argumentativas.

3.4 Sistematização do corpus

Para a constituição do corpus restrito, selecionamos os textos de cinco alunos, produções elaboradas com base na proposta expressa na sequência didática. Cada um desses alunos denominamos de sujeito 1, 2, 3, 4 e 5. Como cada um deles produziu, em média, entre um número de oito versões, sobre a carta argumentativa, constatamos que havia um volume de textos a considerável. Em virtude dessa condição, optamos por um estudo de caso (ANDRÉ, 2005). Desse conjunto e sujeito de pesquisa, já selecionado em relação à turma do 3º ano da EJA, destacamos o sujeito (1), a estudante (v. quadro à p. 45) elegendo S2 como nosso sujeito de pesquisa. (v. referência à p. 39). Selecionamos, então, todas as produções do sujeito 2, uma aluna componente dessa turma-alvo de nossa investigação.

Portanto, na tentativa de situar sócio-historicamente a prática da escrita dos sujeitos envolvidos nessa intervenção, selecionamos como corpus a constituir a análise, os seguintes dados, referentes ao sujeito- aluno (sujeito 2):

Depoimento gravado (sondagem) sobre o uso da escrita no cotidiano da aluna;

Entrevista escrita sobre o uso da escrita no cotidiano do sujeito-aluno (S2);

Cartas argumentativas para os interlocutores (I irmã e II cunhado).

- Versão intermediária I da carta para os interlocutores I e II, (reescritura I: duas versões);
- Bilhetes (da professora);
- Versão intermediária II da carta para o cunhado (reescritura II: duas versões);
- Produção final de carta argumentativa (duas).

Necessário esclarecer que todos os dados selecionados têm como referência o sujeito-aluno, escolhido como representação do perfil desenvolvido pela turma. O critério que nos orientou nessa escolha foi atender a uma condição de natureza sócio-histórica: uma aluna que evidenciava pouco contato com a escrita no seu dia-a-dia e nenhum conhecimento sobre o tema em questão.

CAPÍTULO 4

O TEXTO NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE UM SUJEITO

O presente capítulo tem como objetivo analisar o processo de construção da escrita na sala de aula do 3º ano, ensino médio, EJA, tomando como referências as condições dadas, descritas na sequência didática que apresentamos no capítulo de metodologia, desta dissertação, elegendo, como foco, a carta argumentativa escrita. Essa análise seleciona dados que caracterizam a pesquisa, em cujo contexto, optamos por um estudo de caso. Nesse sentido, destacamos o trabalho de escrita de uma aluna da referida turma, caracterizada como S2.

Tomando como referência as condições dadas, analisamos o processo de construção da escrita a partir dos textos coletados, observando a construção dos argumentos, avanços e recuos por parte da aluna, sujeito da pesquisa, e seu modo de evoluir no processo da produção escrita.

Conforme os dados que coletamos, organizamos o trabalho de análise em dois sub-itens: o primeiro (4.1) tem como título “A prática cotidiana da produção escrita do aluno”. Através de depoimentos, entrevistas, o aluno revela o uso que faz da escrita nas suas atividades diárias. A análise, portanto, procura evidenciar o modo como argumenta (oralmente) acerca da importância do uso da escrita, bem como revela a natureza, a estrutura e a função social do texto escrito que, de modo geral, circula na vivência desse aluno, seja no trabalho seja em casa. O sub-item (4.2) focaliza “O diálogo professor/aluno na evolução da escrita”. Essa etapa da análise objetiva refletir acerca do desenvolvimento do domínio da argumentação no texto escrito.

4.1 A prática cotidiana da produção escrita de um sujeito

Nesse primeiro momento, analisamos o depoimento realizado pela aluna durante o processo de sondagem, acerca do uso que faz da escrita em seu cotidiano.

Ex. I – Depoimento de S2

Bom, eu escrevo no meu dia a ...eu escrevo nas minhas coisas que eu faço em casa... escrevo aqui na escola... escrevo também no facebook Só isso. Bom, eu escrevo, eu... eu converso... assim com meus amigo, eu uso mais a escrita pra escrever aqui no colégio

Em seu depoimento oral sobre o tipo de escrita utilizada em seu cotidiano, S2 ao informar “Bom, eu escrevo no meu dia a dia-a-dia... eu escrevo nas minhas coisas que eu faço em casa...” revela a presença da escrita em sua vida, mas não esclarece em que situações escreve. Utiliza a coesão lexical pelo mecanismo da reiteração através de um nome genérico “coisas” para denominar suas atividades. Mais adiante afirma escrever na escola, relacionando a escrita às atividades escolares das diversas disciplinas, provavelmente, os exercícios escolares. Salienta, por outro lado, a sua inserção no mundo digital e afirma “Escrevo também no facebook... eu converso... assim com meus amigo”. Ao referir-se à escrita pela conversa com os amigos por meio do facebook, o sujeito revela um entendimento de escrita como transcrição da fala, o que sugere quando aproxima escrever e conversar, que são ações bem diferentes, como se fossem uma só. Contudo, vale ressaltar que, ao escrever “conversando”, essa escrita se realiza porque há uma compreensão por parte de S2, isto é, revela uma atividade cognitiva, como afirma Marcuschi (2008), chamada de compreensão. Concluindo seu depoimento, afirma: “Eu uso mais a escrita pra escrever aqui no colégio”.

Nessa última informação, percebemos nas colocações de S2 que a sua visão de escrita está relacionada às tarefas escolares, cópias de exercícios, respostas aos exercícios, e não à produção de texto escrito.

O Sujeito 2 tem vinte e cinco anos de idade, pertence ao sexo feminino, não exerce atividade profissional, vive com os pais. Durante alguns anos, ficou longe da escola pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Em seu trabalho cotidiano, jamais utilizou qualquer tipo de escrita, conforme atesta na entrevista realizada em sala de aula. (v. apêndice1, p. 75). Na época em que realizamos a pesquisa, encontrava-se desempregada. Ingressou na EJA com o intuito de concluir o ensino médio e conseguir melhorar de vida através dos estudos.

Além do depoimento sobre escrita que utiliza em sua vida cotidiana, apresentamos outra atividade de escrita que ela realizou com um amigo no bate-papo do facebook. Vejamos:

Ex. II - Bate-papo no facebook.

*Di tu vai pro sítio hoje
Nos combinamos de ir a santome
Tua mãe vai tal
Ata agente combina*

Ao demonstrar o uso que faz da escrita no seu cotidiano, S2 revela a(s) função(ões) social(is) de que se reveste o texto escrito, pelo menos, para esse grupo de alunos (v. quadro II, p. 45, cap. metodologia). São gêneros textuais que, de caráter instrumental, utilitário nas atividades cotidianas, de modo geral, recebem influências da linguagem oral informal. Vejamos alguns recortes desse diálogo:

“Di tu vai pro sítio hoje” (v. anexo, p. 81). Nessa prática de escrita de S2, observa-se, então, um modo de escrever com bastante proximidade com a oralidade informal, do gênero bate-papo, típico da cultura oralizada a que o sujeito pertence. S2 faz parte de um grupo social desprovido de riquezas materiais, oriundo de famílias, cujos pais pouco leram e pouco escreveram no percurso de suas vidas.

Ao refletirmos sobre este modelo de escrita, conforme Marcuschi (2008), admitimos que, ao escrever desta forma, não significa que o sujeito possui menor capacidade cognitiva, mas pouco conhecimento e domínio de escrita mais elaborada cuja relação com a fala não é de transcrição, pois a fala corresponde ao lugar do pensamento concreto, enquanto a escrita constitui o pensamento abstrato.

Essa oralidade informal presente na escrita de S2 remete à predominância dessa prática no cotidiano dos alunos EJA, conforme atesta S2 quando afirma que “eu uso mais a escrita pra escrever aqui no colégio”. Ou seja, a escrita é considerada como atividade escolar. O sujeito que possui um modelo de escrita, marcado pelos padrões da informalidade, sente-se impotente para habitar em dois mundos distintos: sua comunidade ou grupo onde está inserido e a escola, ambos falando línguas diferentes, dentro da mesma língua. E o aluno percebe que precisa enriquecer seus conhecimentos de escrita, pois como afirma Machado (2011, p.61), “a língua que usam acaba representando uma poderosa barreira a todo tipo de ascensão social que depender de capacidade verbal”.

Continuando o diálogo no facebook, S2 escreve: “nos combinamos de ir asantome”. Ocorrem nesta situação duas interlocuções: a primeira entre S2 e Di, em que percebemos haver entendimento, mesmo sem acesso às respostas do interlocutor “Di. E a outra interlocução é entre o leitor e o autor desse texto, mesmo

sem nós, leitores sabermos do que se trata, ou sobre o que eles estão falando. Olhando por este aspecto, Koch (1991) comenta que, quando o dizer de um sujeito faz sentido para o outro, o diálogo soa como coerente. Faz-se necessário lembrar que, mesmo sendo escrito, esse bate-papo, apresenta características do diálogo falado face- a- face, pois o ambiente virtual em que é produzido proporciona esse movimento.

Essa situação está ilustrada quando S2 afirma: “ata agente combina”. “Esse “ata”, que se refere a um “está certo, ou está bem”, demonstra que há um perfeito entendimento entre eles. A nossa responsabilidade como professor se torna mais evidente. Estamos tratando nesse corpus (depoimento e entrevista escrita) da relação linguagem oral e linguagem escrita na construção dos textos produzidos por nosso sujeito da pesquisa, pois a compreensão do que ocorre nessas produções é ponto de referência para compreendermos o que acontece na produção escrita de S2, na elaboração de texto mais complexo, como a carta argumentativa.

Observemos, em seguida, as respostas escritas envolvendo o mesmo assunto, a escrita no cotidiano dos alunos, através de entrevistas realizadas com a turma. Abaixo, destacamos as respostas de S2, nessa entrevista escrita:

Ex. III – Entrevista

Você costuma escrever?

S2: Sim.

O que você escreve? Para quê?

S2: Eu uso a escrita para escrevatividadesi casa E auso principalmente na escola.

Você sente dificuldades ao escrever?

S2: comcerteza muitas

Considera importante aprofundar os conhecimentos acerca da escrita? Por quê

S2 : Sim, porque com a escrita também se pode chegar longe.

De que forma as aulas de Língua Portuguesa poderão ajuda-lo(a) a ter um melhor desempenho em suas atividades de escrita?

S2: de forma importantese de grandes expontaneidade.

(S2, 2013 – sondagem)

Nessa entrevista escrita, nosso sujeito de pesquisa reforça a ideia de que escrever está inteiramente ligado às atividades escolares. Importante, evidenciar, nesse texto – entrevista- o modo como a construção argumentativa já se insinua na textualidade e o modo como a escrita é elaborada.

Observemos a seguinte resposta de S2, referentes à questão “Considera importante aprofundar os conhecimentos acerca da escrita? Por quê? Sim, porque

com a escrita também pode se chegar longe.” Sugere essa resposta que S2 vê o domínio de escrita como instrumento de valor na sociedade, pois “se pode chegar longe” Esse dizer pode significar que o sujeito letrado pode ter mais oportunidade de ascender socialmente. A escrita, então, é esse objeto de valor social. Essa concepção parece-nos derivar de argumentos do senso comum, produzidos pelas pessoas de nossa realidade social, sobre o valor da escrita para “abrir portas” ao sujeito, nessa sociedade de trabalho, evidentemente competitiva.

Assim, entendemos que esse movimento de elaboração do sujeito a favor desse argumento, seu dizer na resposta final da entrevista a essa questão: “De que forma as aulas de Língua Portuguesa poderão ajudá-lo (a) a ter melhor desempenho em suas atividades de escrita? de forma importantes e de grandes espontaneidade”, confirma esse entendimento.

Observando como a língua escrita se apresenta nessa textualidade, vemos que há uma heterogeneidade de formas de elaboração linguística: em presença bem marcada de uma elaboração bem próxima da oralidade, como em “Eu uso a escrita para escrevê-la em casa e uso principalmente na escola”, ao mesmo tempo a presença de um conhecimento mais elaborado de regras da escrita formal, como em “E uso principalmente na escola”. Apesar de S2 elaborar de forma oralizada, provocando a junção de duas unidades morfológicas “a uso” em “uso”, o conhecimento desse mecanismo coesivo referencial merece destaque, nessa leitura que procuramos fazer dessa relação linguagem oral e linguagem escrita no texto escrito, que nossos alunos, de modo geral, da EJA, 3º ano, ensino médio, apresentam.

Observando as respostas escritas pelo sujeito e o que relatou em seus depoimentos orais, podemos perceber as características dos sujeitos pesquisados, quanto à escrita utilizada por eles em suas vidas, os seus hábitos e suas perspectivas quanto à aprendizagem da escrita.

4.2 O diálogo professora/aluna na evolução da escrita

Nesse item, a análise tem como objetivo evidenciar os movimentos do sujeito S2, na evolução de sua escrita, quando produz cartas argumentativas, segundo as condições dadas.

Nesse percurso, analisamos a textualidade desses textos considerando os conteúdos para o desenvolvimento da argumentação e os critérios dos mecanismos linguísticos que nos dão suporte (v. p.37 e 38, cap. 2) Concomitantemente, procuramos, também analisar os efeitos dos diálogos da professora com a aluna como condição favorável para a evolução da escrita e reescrita do texto.

Nessa etapa, o corpus que expomos para a análise constitui-se nas cartas de S2 dirigindo-se à irmã, e ao cunhado, personagens fictícios da situação criada para a produção em sala de aula. (v. p. 76, apêndice 2 - proposta de produção). Para efeito de análise, organizamos a apresentação do corpus, atendendo a seguinte sequência a produção, tendo como interlocutor (I) “a irmã” e em seguida, a produção escrita, tendo como interlocutor (II) “ o cunhado”.

4.2.1. Carta argumentativa ao interlocutor I

Analisaremos nesse item, as cartas escritas pelo sujeito interlocutora irmã, tendo em vista as informações contidas na proposta de produção. Observaremos a construção de argumentos, bem com o registro linguístico empregados pelo sujeito ao escreveras cartas.

Ex. IV – Produção inicial: Interlocutor I

Analisamos a seguir a primeira versão da carta argumentativa que S2 escreveu para a sua irmã com base na proposta apresentada (v. p. 76, apêndice2).

Para minha irmã:

*Eu gostaria de lhe fazer uma proposta para que você consiga, realizar o seu sonho que é o de comprar uma casa, aonde você vai conseguir criar os filhos que um dia você vai ter, mas para isso você vai precisar de um redimento juntando as economias que você vem guardando. no seu cofrinho dou essa Sugestão a você por que você é a mia irmã querida quero que você tenha o maiorconforto morando numa casa aonde se sinta bem aonde você morar vai se sentir a vontade com bastante Espaço.
(S2, 2013 – texto original).*

Nessa primeira versão da carta para a sua irmã, S2 demonstra as dificuldades que possui em relação à leitura. Essa ausência da prática de leitura resultou na incompreensão de determinadas informações essenciais para o entendimento da proposta (comando de produção).

Assim, quanto à elaboração do argumentar, podemos destacar dois aspectos importantes nessa primeira versão. Sabemos que a situação criada deveria envolver os três moradores da casa: o sujeito que se enuncia (o irmão), a sua irmã e seu cunhado, uma vez que o sonho da casa própria seria de todos. Nessa primeira elaboração, o enunciador (irmão), ao escrever para a irmã, diz “Eu gostaria de lhe fazer uma proposta para que você consiga, realizar o seu sonho que é o de comprar uma casa”. A elaboração dessa primeira versão da carta recupera apenas alguns dados informativos apresentados no comando de produção. Ao dizer “Eu gostaria de lhe fazer uma proposta para que você consiga realizar o seu sonho que é o de comprar uma casa”. Esse dizer evidencia que S2 não entendeu que, conforme a proposta, a compra da casa era o maior sonho dela própria, no entanto, se exclui em seu dizer e trata como se o sonho fosse apenas de sua irmã.

Nessa direção, outro dado a considerar é que, S2 não consegue elaborar argumentos que aprofundem os mecanismos da persuasão ou convencimento. Apenas utiliza um argumento de base emocional, quando, ao apresentar sua sugestão para a irmã, sobre como ela poderia sonhar com a casa, justifica a sua sugestão dizendo à irmã “dou essa Sugestão a você por que você é a minha irmã querida”. Modo de expressar a compreensão da situação exposta na proposta que revela, como já frisamos, conhecimento limitado para lidar com a articulação das ideias nesse gênero de texto, em particular, a carta argumentativa, objeto-alvo de prática de escrita em que estavam envolvidos os alunos dessa turma, 3º ano EJA.

Quanto ao registro linguístico, salientamos que a produção em destaque apresenta um desenvolvimento textual considerável, se compararmos com o que costuma escrever S2 no seu dia-a-dia. A elaboração escrita, em termos de mecanismos coesivos e gramaticais, mantém muitos aspectos próximos à oralidade informal: o modo de introduzir, sem contextualizar, como se estivesse falando face-a-face, o encadeamento dos enunciados, com o uso da pontuação, de modo não adequado à escrita “vem guardando. No seu cofrinho” as relações coesivas com emprego não adequado como o “ aonde” entre outras.

Ex. V - Bilhete I

Após a leitura dessa versão I, a professora escreve o primeiro bilhete:

Parabéns pelo texto.

Veja, em seu texto para a irmã, você se exclui como parte interessada na compra da casa e escreve como se o sonho fosse apenas da sua irmã e passa a ideia de que quer que sua irmã compre a casa e não vocês três, isto é, você, sua irmã e seu cunhado.

Acha mesmo que ela sozinha, apenas com as economias do cofrinho poderá comprar a casa? Reveja o texto de apoio. Dê uma olhada no emprego das palavras rendimento e aonde.

Abraço,

A professora.

A professora intervém através do referido bilhete para S2, inicialmente, elogiando a produção escrita pelo sujeito, para incentivá-lo, uma vez que os alunos da EJA se sentem inseguros ao escrever, por fazerem parte de uma cultura predominantemente oral, sendo vistos, na maioria das vezes, como alguém que carrega o estigma de inferioridade. Por esse motivo, dentro do curto período de tempo escolar, destinado aos alunos da EJA, estes necessitam de um incentivo maior para se expressarem através da escrita. Para Ruiz (1998), os elogios feitos aos alunos pelo professor, nas correções, revelam afetividade entre professor e aluno.

Podemos observar que a carta de S2 apresenta problemas microestruturais, contudo, a preocupação da professora, como observamos no bilhete acima, está voltada para a compreensão da proposta, para que a carta de S2 faça sentido. A professora busca, através do bilhete, um modo de correção interativa, na qual se coloca como interlocutora, estabelecendo um diálogo com S2.

Finalizando o seu diálogo com a aluna, escreve: “Acha mesmo que ela sozinha, apenas com as economias do cofrinho poderá comprar a casa? Reveja o texto de apoio.” Desse modo, a professora faz com que a aluna reflita sobre o texto que escreveu, utilizando esse modo de intervenção, sem escrever ou marcar o texto da aluna. A professora procura se distanciar do modelo de correção resolutiva que oferece a solução para o “erro”, mas pretende fazer com que o aluno pense numa possível solução (Ruiz, 1998).

Ex. VI - 1ª Reescritura para o interlocutor I (irmã)

Para minha irmã: Eu gostaria que você pensasse, na proposta que vou lhe fazer com os 400 que você ganha pode realizar o seu sonho que é o de comprar a casa própria. Como vigia eu posso te ajudar juntando o meu salário que é 1000 líquido,

conseguiremos realizar este sonho que não é so seu. Juntas você e eu conseguiremos no meu bairro a casa custa em média 60 mil isto é menos que o valor do salário em que eu venho ganhando, o sonho de sua irmã é o de ser mãe no entanto com a casa que deseja comprar vai ter o espaço desejado que o filho dela irá precisar poriso é Bom para ela que deseje a comprar da casa própria que vai realizar o sonho desejado. Eu sei que juntas com as nossas economias conseguiremos.

Verificamos que a aluna, ao voltar ao texto de apoio e ao seu próprio texto para realizar uma releitura, consegue pequenos avanços na atividade de revisão do próprio texto.

Podemos, então, perceber que a aluna já compreende que o sonho da casa própria é também dele (irmão, enunciador). Não obstante, podemos ver que o grau de informatividade usado por S2 é baixo porque ela ainda não desenvolveu o domínio do mecanismo da argumentação. Em sua carta, comete uma certa distorção lógica, quando afirma; “juntas você e eu conseguiremos no meu bairro a casa custa em média 60 mil isto é menos que o valor do salário em que eu venho ganhando”. Essa informação condiz com a proposta em parte (60 mil), mas não é um valor menor em relação ao salário. A aluna não consegue trabalhar os dados que e não tem poder de persuasão para o outro, isto é o interlocutor, por falta do domínio do argumentar.

Além dessa informação que apresenta distorção lógica, há também em outro aspecto a se considerar na construção dos mecanismos referenciais: o sujeito irmão que se enuncia pelo lugar do escritor (aluno) não percebe que volta a se excluir na argumentação, ao se dirigir à irmã, reafirmando que “o sonho de sua irmã... é bom para ela que deseje comprar...”

O sujeito que escreve (S2, aluna) não consegue se envolver com as várias posições que essa argumentação propõe, coloca-se como “o irmão” que se dirige à irmã, numa situação fictícia de elaboração da narrativa argumentativa. Esse movimento pode evidenciar a ausência de uma prática de escrita que poderia dar condições para o sujeito que escreve internalizar esses mecanismos referenciais.

Quanto aos mecanismos linguísticos, S2 utiliza em seu dizer um recurso linguístico de coesão textual, a conjunção “no entanto,” que nos dá a ideia de adversidade. Vejamos: “O sonho de sua irmã é o de ser mãe no entanto com a casa que deseja comprar vai ter o espaço desejado que o filho dela irá precisar poriso é Bom para ela que deseje a comprar da casa própria que vai realizar o sonho desejado”. Ao utilizar tal recurso, demonstra reconhecer a existência dos conectivos,

embora o mais adequado seria a conjunção “e” que remete soma ou continuidade. Prosseguindo, S2 faz uso do conectivo “porisso” mostrando um certo esforço para construir um argumento.

Em relação a essa questão, Sarmento e Tufano (2004) afirmam que é preciso atenção na escolha do conectivo adequado para unir e organizar todas as partes de um texto. Consideramos que o uso adequado dos conectivos numa construção argumentativa depende não só de atenção, mas de conhecimento quanto ao sentido e função sintática, inserido em uma prática efetiva de uso do texto escrito argumentativo.

Tendo em vista os objetivos que nortearam a proposta para produção do texto em sala de aula (saber construir argumentos, uma vez que a vida em sociedade exige do sujeito a capacidade de defender seu ponto de vista em relação a determinado assunto), a professora escreve a 2ª versão do bilhete, após a leitura da 2ª versão da carta de S2.

Ex. VII – Bilhete II

Parabéns pelo texto. Continue se esforçando.

Veja a possibilidade de colocar para a sua irmã o motivo pelo qual está escrevendo e desde cedo utilize argumentos que ao longo do texto possa convencê-la a realizar junto com você e seu cunhado a compra da casa. Que bom que você percebeu que não se trata de um sonho da sua irmã, mas que é um sonho seu primeiramente. Já se incluiu e isso é bom, contudo precisa repensar algumas colocações que escreveu como por exemplo “Como vigia eu posso te ajudar juntando o meu salário...”. Você não já fez isso por oito anos? Acha mesmo que pode juntar a cada mês todo o seu salário? Como faria então para se manter? Tem certeza que o valor da casa é inferior ao seu salário? Prosseguindo, o texto fica um pouco confuso. Você escreve: “o sonho de sua irmã...” A irmã não é sua? Você está escrevendo para ela, não é mesmo? Ah, procure incluir o seu cunhado. De que forma ele poderá participar da compra junto com vocês.

Assim como fez ao elaborar a versão I, a professora já inicia o bilhete alertando a aluna para que ela deixe claro o motivo da carta, quando escreveu o seguinte: “Veja a possibilidade de colocar para a sua irmã o motivo pelo qual está escrevendo e desde cedo utilize argumentos”.

Ao analisarmos o bilhete da professora, podemos observar que, através desse movimento de escrita entre a aluna e a professora por meio de bilhetes, ocorre um processo de correção interativa de base dialógica, no qual a professora exige muito da aluna. Observando a sequência de informação que são passadas para S2, nesse bilhete exposto, verificamos que há a enumeração de muitos dados de caráter

argumentativo e necessários para a construção de sentido do gênero em questão. Importante verificar, na sequência das ações, se a aluna vai demonstrar uma compreensão leitora mais exigente e mais cuidadosa, colocando-se como leitora participativa e construtora desse processo dialógico.

Ex. VIII – 2ª Reescritura

Para minha irmã

Minha irmã querida, como estamos sem tempo para nós. o corre-corre da vida nos separa, mas estou sempre pensando em nossa família e é por isso que lhe escrevo essas linhas. Estive pensando na nossa situação, pagar aluguel, água, luz, gás, comprar feira tem deixado a nossa vida muito apertado e sem graça.

Olha só o que proponho a você. Durante oito anos venho juntando um dinheirinho com muito esforço. Para que possamos comprar uma casa, você sabe que eu só trabalho não tenho tempo para me divertir e quando tenho folga vou descansar e vê televisão. Tudo que pego é para as despesas da nossa família, assim como você e meu cunhado. Conseguir juntar 38.000 na poupança, você tem aquelas economias no cofrinho que deve ter no máximo uns mil reais, mas meu cunhado tem a moto, do jeito que as coisas estão, a moto dele vai se acabar naquele beco do vizinho exposta a chuva e ao sol. Ele poderia vendê-la e nós juntávamos tudo e comprávamos uma casa.

Já especulei, tem uma ótima casa bem perto de nós ser vendida pela caixa, fica por 60.000, nós damos uma boa quantia e ficamos pagando o restante, você poderá ter seu filho com bastante conforto e a cada ano a casa terá mais valor. Pagando aluguel nunca mais veremos o dinheiro de volta, o aluguel aumenta, as parcelas do financiamento são fixas e no final a casa será nossa pense nisso.

Chau.

Verificamos que S2 apresenta avanços significativos ao se justificar acerca do porquê está escrevendo para a irmã, avançou consideravelmente ao usar a língua através de argumentos com base em fatos reais (conforme a situação de cada um envolvido, fundamentando as ideias apresentadas em seu dizer, baseando-se em informações partilhadas pelas pessoas envolvidas nas situações comuns como: “Estive pensando em nossa situação, pagar aluguel, água, luz, gás, comprar feira tem deixado nossa vida muito apertado e sem graça”.

Esse modo de associar a escrita à experiência cotidiana, confirma o que Bronckart (1999) afirma ao tratar da produção escrita como algo que sofre influência de outros universos, como o lugar em que o texto é produzido, o momento da produção, o modo de interação em que se produz o texto, seja na família, escola, etc.

Percebemos, também, que S2 constrói argumentos com base no raciocínio lógico, pois já consegue progredir e ordenar as ideias, também institui relação de causa e consequência, conforme podemos constatar em: “Do jeito que as coisas

estão, a moto dele vai se acabar naquele beco do vizinho exposta a chuva e ao sol”. “Pagando aluguel nunca mais veremos o dinheiro de volta, o aluguel aumenta, as parcelas do financiamento são fixas e no final a casa será nossa pense nisso”.

Partilhando desse avanço no domínio da textualidade no argumentar, há, também, o trabalho dos recursos linguísticos na conexão referencial como a conexão sequencial, realizada por elementos como no exemplo: “o corre-corre da vida nos separa, mas estou sempre pensando em nossa família e é por isso que lhe escrevo essas linhas”. Percebemos uma elaboração escrita com menos interferência da elaboração do texto oral informal.

Ex. IX – Produção final

Após a 2ª reescritura da carta para a irmã, a professora pediu que os alunos dessem corpo à carta. Em virtude do final de período, a pressa em conseguir os dados para a pesquisa e ao mesmo tempo dar conta do término do semestre na escola, não houve tempo para mais orientações. Em sua produção final, S2 acrescenta apenas o local e a data, como podemos observar abaixo.

Esperança, 18 de junho de 2013

Querida irmã

Minha irmã querida, como estamos sem tempo para nós. O corre – corre da vida nos separa, mas estou sempre pensando em nossa família e é por isso que lhe escrevo essas linhas. Estive pensando na nossa situação, pagar aluguel, água, luz, gás, comprar feira tem deixado a nossa vida muito apertada e sem graça.

Olha só o que proponho a você. Durante oito anos venho juntando um dinheiro com muito esforço. Para que possamos comprar uma casa, você sabe que só trabalho não tenho tempo para me divertir e quando tenho folga vou descansar e vê televisão. Tudo que pego é para as despesas da nossa família, assim como você e meu cunhado. Conseguir juntar 38.000 na poupança, você tem aquelas economias no cofrinho que deve ter no máximo uns mil reais, mas meu cunhado tem uma moto, do jeito que as coisas estão a moto dele vai se acabar naquele beco do vizinho exposta á chuva e ao sol. Ele poderia vende-la e nós junávamos tudo e comprávamos uma casa.

Já especulei, tem uma ótima casa bem perto de nós ser vendida pela caixa, fica por 60.000, nós damos uma boa quantia e ficamos pagando o restante, você poderá ter seu filho com bastante conforto e cada ano a casa terá mais valor. Pagando aluguel nunca mais veremos o dinheiro de volta o aluguel aumenta, as parcelas do financiamento são fiscais e no final a casa será nossa pense nisso.

Considerando que uma das condições apresentadas na proposta de produção para a turma da EJA, 3º ano, foi que o aluno escreveria para dois interlocutores, segue abaixo a segunda produção, na sua versão primeira, para o segundo interlocutor.

4.2.2 Carta Argumentativa ao interlocutor II

Nesse item, analisaremos as cartas argumentativas de S2 ao interlocutor II (cunhado) com base na proposta de produção (v. apêndice, p. 76).

Ex. X – Produção inicial

Para meu cunhado

Você é um homem capaz de com seu ganho comprar uma grande casa, com espaço legal para vocês a casa própria traria muitos benefícios sem contar que com a sua capacidade você terá muitas ofertas disponíveis para se aproveitar, E para atribuir os seus serviços Eu vou lhe retribuir a um aumento que provavelmente irateajudar e muito realizar o grande sonho teu e da sua família que é ter a casa própria.
(S2, 2013- texto original)

Ao escrever para o cunhado, S2 apresenta informações relativas às condições descritas na proposta de compra da casa, com dados que demonstram não ter compreendido essa proposta, o que evidencia, como já salientamos, as mesmas limitações de leitura. Continua se excluindo como principal interessado na compra da casa, entre outros pontos. Mas inicia argumentando, mesmo sem entender a proposta. S2 busca elaborar argumentos, dizendo: “Você é um homem capaz de com seu ganho comprar uma grande casa, com espaço legal para vocês a casa própria traria muitos benefícios sem contar que com a sua capacidade você terá muitas ofertas disponíveis para se aproveitar”.

Como podemos observar, S2 só consegue formular argumentos de forma linear, com base emocional, sem poder de persuasão, sem conseguir convencer o interlocutor, isto é, o seu cunhado, que ganha pouco como salário e, ao ler a carta, não compreenderia o que estava se passando, pois não era condizente com sua situação, conforme a proposta de produção.

Percebemos que S2 sabe da existência de regras em relação ao uso de maiúsculas, já que realiza esse uso em sua carta, contudo a aluna não consegue utilizá-la de forma coerente. Constatamos essa limitação quando escreve no meio de uma sentença: “você terá muitas ofertas disponíveis para se aproveitar, E para atribuir os seus serviços Eu vou lhe retribuir a um aumento”. Consideramos que essa forma de elaborar a escrita, revela, como já frisamos, uma influência do texto oral, informal, bem como ausência de uma prática de escrita, com desconhecimento do

sentido do verbo “retribuir.” Utiliza, por outro lado, um recurso linguístico coesivo, o conectivo “E” para unir orações, criando uma unidade textual.

Após a leitura do texto de S2 para o cunhado, a professora dialoga com a aluna, através do seguinte bilhete:

Ex. XI – Bilhete III

Parabéns pelo texto.

Veja, você diz em seu texto para o cunhado que ele tem capacidade de com o que ele ganha comprar uma grande casa. O que informa o texto de apoio em relação ao que ele ganha como salário? Você também informa em seu texto que irá conceder um aumento ao cunhado. Repense suas colocações e veja se faz sentido com a proposta apresentada.

Numa situação real, as cartas escritas por S2 não alcançariam a compreensão dos destinatários. Desse modo, percebendo que S2 poderia não entender os bilhetes, a professora buscou a orientação individual junto à aluna. Analisou com a aluna as informações presentes no bilhete: o questionamento acerca de dados que não são comprovados na proposta enunciada, como o salário do cunhado, o aumento do salário, uma vez que não há informação de que o cunhado trabalhava para o enunciador, como empregado. Na análise desses dados, a professora referiu-se às informações não condizentes com a situação social de cada um, envolvido na trama argumentativa enfraquecem o poder argumentativo de persuasão. O modo de elaborar por escrito precisa revelar o domínio do funcionamento da argumentação, considerando que é possível inferir das condições apresentadas.

Nessa sequência de movimento de leitura e reescrita, vejamos a reescritura I para o cunhado.

Ex. XII - 1ª Reescritura

Para o meu cunhado

Caro cunhado você é um homem trabalhador assim como eu, É por esse motivo que esto lhe escrevendo esta proposta para você pensar um pouco no seu sonho que é o da casa própria. Com o ganho seu E com minha ajuda de vinanciamento podemos fazer um grande levantamento tenho guardado no meu cofrinho uns 38 mil Reais ai juntando com o que você tem que sei que não é pouco poderíamos realizar Este grande Sonho. Sei que você trabalha de virgia e tem uma moto em vez de deixala-lâesposta ao sol e a chuva pode vemder e com o dinheiro comprar uma boa casa. Que lá no meu bairro não custa muito na rua das neves 155 que fica próximo ao centro.

Ao analisarmos a primeira reescritura da carta de S2 ao cunhado, podemos perceber, logo no início do texto, um dos fatores da textualidade, que é a intencionalidade, fator pelo qual o produtor deixa claro o que pretende ao escrever a carta. Observemos: “É por esse motivo que esto lhe escrevendo esta proposta para você pensar um pouco no seu sonho que é o da casa própria”, mas nesse contexto das condições para a produção, o enunciador parece se excluir do sonho da casa própria. No entanto, vemos que desenvolvendo a argumentação, apresentando os fatos para o cunhado, com propostas, evidencia que S2 não se exclui como parte interessada na compra da casa, pois sugere que “Com o ganho seu E com minha ajuda de financiamento através do uso do conectivo “e” para unir orações: “Com o ganho seu E com minha ajuda de financiamento”.

Percebemos, no dizer de S2 acima, que há a tentativa de trabalhar um processo de persuasão. Além da ajuda que apresenta, o enunciador traz dados da proposta, referentes à situação do cunhado, ao falar da moto, quando diz: “Sei que você trabalha de virgia e tem uma moto em vez de deixa-la esposta ao sol e a chuva pode vender e com o dinheiro comprar uma boa casa”. Podemos verificar uma das finalidades da carta argumentativa, que é a de persuadir e apresentar soluções imediatas, como demonstrado no exemplo acima.

Por outro lado, nessa elaboração não atenta o enunciador expressa um equívoco quando faz referência ao emprego do cunhado, pois ele, o enunciador, é quem trabalha como vigia, conforme a proposta. Esses movimentos da aluna, enquanto escreve, evidenciam as dificuldades de trabalhar com as várias conexões referenciais, diferentes nesse texto e nessas condições que lhe são apresentadas.

Após a leitura da primeira reescritura da carta de S2 para o cunhado, a professora escreve:

Ex. XIII – Bilhete II

Parabéns pelo texto. Continue escrevendo.

Releia o que você escreveu e em seguida volte ao texto de apoio. Quem realmente vem sonhando em comprar uma casa? Tem certeza que juntou os 38.000.00 no cofrinho? Utilize argumentos mais convincentes. O que acha de negociar valores com o seu cunhado?

A interlocução escrita da professora busca favorecer o desenvolvimento da argumentação. Através de questionamentos pretende fazer com que S2 perceba

detalhes da proposta, como por exemplo, o enunciador juntou realmente 38.000, mas não no cofrinho. Ao produzir a segunda reescritura da carta para o cunhado, já percebemos alguns avanços na carta escrita por S2. Vejamos:

Ex. XIV - 2ª Reescritura

Caro cunhado

Você é um homem trabalhador assim como eu e por este motivo não temos tempo disponível para conversar então resolvi escrever esta proposta para você.

Há muito tempo que venho sonhando em comprar uma casa para nossa família, sei que você e minha irmã também devem ter o mesmo sonho para realiza-lo estou a oito sofridos anos poupando. Poupar não é fácil precisei deixarde fazer muitas coisas como viajar e sair com os amigos. Conseguir juntar uma quantidade de 38,000, a minha irmã tem ums mil reais guardado. Para comprar de um enxoval de um filho que pretende ter mas a casa que moramos não comporta uma criança, você possui uma moto que está se desvalorizando com o tempo e sem contar que está se acabando no beco onde fica guardada, levando sol e chuva. O beco não é um lugar totalmente seguro e você pode ate ficar sem ela.

Minha proposta é que você venda a moto e nós juntamos aos meus trinta e oitomil, com os mil da minha irmã os sete que consegui siguirá vender a moto, nós juntamos tudo, e comprarmos pela caixa, fiquei sabendo que o valor de uma casa nesse bairro-m sala, quarto quartos, garagem e conzinha custa mais ou menos 60,000, assim sendo vamos financiar apenas um quarto do valor e seremos proprietários de um exelente imóvel é um negocio de futuro.

Ao analisarmos a 2ª reescritura de S2 para o seu cunhado, vemos claramente os avanços alcançados. A carta escrita por S2 já não se apresenta moldada pela oralidade, mas aproxima-se de uma escrita valorizada socialmente, isto é, mais próxima da escrita semi-formal (que circula em gêneros reconhecidos nas revistas). Também podemos observar o surgimento de parágrafos após a segunda reescritura para os dois interlocutores. É perceptível o uso de conectores como: mas, e, assim sendo, etc. para construir argumentos mais elaborados como em “assim sendo vamos financiar apenas um quarto do valor e seremos proprietários de um excelente imóvel”. Vemos, nesse dizer de S2, uma linguagem própria da persuasão da propaganda. Como em “e seremos proprietários de um excelente imóvel é um negócio de futuro”. Também podemos constatar a progressão e articulação argumentativa mais elaborada. O enunciador analisa, reflete, procura convencer, persuadir em sua carta, por exemplo: “...você possui uma moto que está se desvalorizando com o tempo e sem contar que está se acabando no beco onde fica guardada, levando sol e chuva...”.

Ao dar corpo à carta, S2, conforme a produção final para a irmã, apenas acrescenta local e data, ocultando a saudação final.

Ex. XV - Produção final

Esperança, 18 de junho de 2013

Caro cunhado

Você é um homem trabalhador assim como eu e por este motivo não temos tempo disponível para conversar então resolvi escrever esta proposta para você.

Há muito tempo que venho sonhando em comprar uma casa para nossa família, sei que você e minha irmã também devem ter o mesmo sonho para realizar-lo estou a oito sofridos anos poupando. Poupar não é fácil precisei deixar de fazer muitas coisas como viajar e sair com os amigos. Conseguir juntar uma quantidade de 38,000 a minha irmã tem uns mil reais guardado. Para compra de um enxoval de um filho que pretende ter mas a casa que moramos não comporta uma criança, você possui uma moto que está se desvalorizando com o tempo e sem contar que está se acabando no beco onde fica guardada, levando sol e chuva. o beco não é um lugar totalmente seguro e você pode até ficar sem ela.

Minha proposta é que você venda a moto e nós juntamos aos meus trinta e oito mil, com os mil da minha irmã os sete que conseguir revender a moto, nós juntamos tudo, e compramos pela caixa fiquei sabendo que o valor de uma casa nesse bairro, com sala, quatro quartos, garagem e cozinha custa mais ou menos 60,000, assim sendo vamos financiar apenas um quarto do valor e seremos proprietários de um excelente imóvel é um negocio de futuro.

Ao argumentar para o cunhado, S2 tenta sensibilizá-lo quando escreve da seguinte forma: “para realizar-lo estou a oito sofridos anos poupando”. Ao usar a linguagem dessa forma, S2 valoriza o dinheiro que conseguiu juntar através do adjetivo “sofridos” tentando, convencer cunhado. Nas duas situações de produção descritas e analisadas pela aluna, sujeito de nossa pesquisa, destinadas para os dois interlocutores irmã e cunhado, podemos perceber avanços em relação à escrita da aluna; como a constituição de argumentação, textos com mais sentidos e mais poder de convencimento no ato de argumentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade profissional do professor já corresponde em sua natureza a um ato reflexivo. Percebemos que, nesse sentido, durante o percurso dessa investigação, refletir sobre a escrita dos sujeitos alunos da Educação de Jovens e Adultos passou a constituir fator essencial da proposta de ensino de Língua Portuguesa, que desenvolvemos nessa modalidade de ensino. Essa reflexão por parte do professor abriu horizontes em torno da ação docente. Acreditamos que essa experiência possa contribuir para que as pessoas que estão à frente dos órgãos públicos possam também refletir acerca dessa modalidade de ensino e possam abrir caminhos para que a EJA faça realmente do corpo da Educação e não seja considerada “algo a parte”.

Nesse contexto de reflexão, ao investigar a escrita do cotidiano dos alunos do 3º segmento da EJA, 3ª etapa (3º ano do ensino médio) de uma escola estadual da cidade de Esperança - Paraíba, percebemos a possibilidade de se desenvolver uma proposta de produção escrita com esses alunos, cujo processo em que se instaurou a prática da escrita pudesse estabelecer um diálogo entre professora e aluno, cujos efeitos seriam observados nos avanços em relação às competências voltadas para o domínio da textualidade da carta argumentativa, desde a primeira produção até a produção final.

Nessa trajetória, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: De que modo as condições de produção podem interferir no grau de informação, de forma que esse texto tenha sentido para o próprio aluno?

Constatamos que as condições de produção podem, sim, interferir de forma positiva no processo da construção do texto do aluno, quando estas atendem às necessidades. Por outro lado, pudemos perceber as dificuldades do aluno da EJA em absorver as informações contidas na proposta de produção da intervenção por causa das suas limitações em relação à leitura. Temos, na realidade da EJA, alunos que pouco dominam a leitura, dificultando a compreensão de textos, enunciados, etc. Nesse sentido, para que o aluno produzisse um texto com resultados produtivos durante a intervenção, foi necessário oferecer-lhe ao a oportunidade de voltar a proposta para relê-la e repetir o processo quantas vezes fosse necessário. Só a partir da compreensão da proposta, o aluno, absorvendo as informações precisas

para escrever, pôde produzir um texto que tivesse sentido para ele. Verificamos que as condições ofertadas devem contemplar algo que desperte o interesse do aluno da EJA, para que ele se sinta motivado a produzir seu texto, no nosso caso específico, a carta argumentativa.

O nosso trabalho de investigação, teve início com a sequência didática de sondagem. Através dela, o aluno da EJA expressou como faz uso da escrita, bem como as dificuldades que sentia ao realizar um ato de escrita. Em depoimento, o nosso sujeito de pesquisa revelou como era a sua prática diária acerca do uso da escrita. Para a aluna, o uso da escrita está mais relacionado às atividades que desenvolve na escola. Contudo, acreditava que a escrita poderia mudar sua realidade social, quando em entrevista afirmou que com a escrita poderia chegar longe. Nesse sentido, o nosso trabalho se tornou mais desafiador. Era necessário desenvolver um trabalho no qual a escrita não se resumisse a cópias de exercícios apenas, mas que a escrita fosse um espaço de colocação de ideias, de opiniões de construção de argumentos.

Durante esse percurso, uma das maiores dificuldades da aluna foi a compreensão dos dados informativos referentes à proposta apresentada. A professora interveio através de bilhetes para provocar reflexão acerca do seu desempenho. Constatamos também a valorização do trabalho escrito da aluna, quanto mais incentivado, mais estímulo produzia. Podemos verificar isso, desde as primeiras produções escritas pelo sujeito pesquisado. Ao escrever no bate-papo do facebook e na entrevista de sondagem, não investe no texto como faz nas primeiras produções das cartas, levando-nos ao entendimento de que o fato de escrever uma carta tenha despertado o interesse da aluna.

O trabalho de intervenção realizado comprovou avanços significativos em relação à escrita de S2 que, com o desenrolar das aulas, já buscava sua própria trajetória de convencimento, usando uma maneira de escrever para o cunhado apostando na sua capacidade e, ao escrever para a irmã, escrevia com uma certa intimidade.

Para o desenvolvimento da proposta, a nossa preocupação era com o sentido do texto e com a construção de argumentos. Esses objetivos foram sendo alcançados paulatinamente, através do diálogo estabelecido entre a professora e a aluna de forma que o texto fosse preservado de qualquer marca de correção. Mas as

colocações realizadas pela professora tanto no atendimento individual, quanto na interlocução da professora através de bilhetes tinham a finalidade de fazer com que a aluna pudesse pensar, observar a sua carta e refletir sobre sua produção escrita.

A título de conclusão, podemos dizer que, mesmo num pequeno espaço de tempo destinado aos alunos da EJA, o nosso sujeito de pesquisa conseguiu alguns avanços em relação ao argumentar. Outro fator digno de registro é o conhecimento da escrita nas cartas. Estas demonstravam não estarem mais tão marcadas pela oralidade, sempre mais elaborada, mais próxima do registro formal que caracteriza a escrita de valor social.

Apesar de serem inúmeros os desafios existentes na EJA, e termos consciência da necessidade de outros trabalhos de pesquisa voltados para escrita dos alunos da EJA, podemos afirmar que houve contribuição dessa experiência para o ensino de Língua Portuguesa voltado para essa modalidade de ensino. Consideramos, portanto, que a pesquisa nos trouxe dados novos sobre a formação do professor de Língua Portuguesa que atua na Educação de Jovens e Adultos. É importante destacarmos o Mestrado em Formação dos professores como responsável, por excelência, por nos proporcionar um novo olhar para o objeto Língua Portuguesa, para o sujeito aluno, para o processo de ensino e para o profissional. A formação profissional tornou-se mais eficaz, pois trouxe a escola, o aluno e o próprio professor para a teoria.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso, em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Alfabetização e Cidadania, nº 11, abril de 2007, p.9-20.

BAKTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BENTES, Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes (orgs). **Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, Mª Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P., Machado, A.R. BEZERRA, M.A (orgs) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____, Mª Auxiliadora. Por que cartas de leitor em sala de aula? In: DIONÍSIO, In: DIONÍSIO, A.P., Machado, A.R. BEZERRA, M.A (orgs) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília. MEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2010.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 p. 31 a 49, 91 a 105, 218 a 240.

CARDOSO, Heloana; CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. **Objetivos de ensino de língua materna: ainda temos que pensar nisso?** In: Cadernos do CNLF, vol XV, n. 5. t.3. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011.

CUNHA, Mª Isabel da. A Pesquisa Qualitativa e a Didática. In: Oliveira, M. R. N. S. (orgs), **Didática, Ruptura, Compromisso e Pesquisa**. São Paulo, Papirus Editora, 1995.

DOLZ, J, Noverraz, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. E SHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, p.95-128, 2004.

GERALDI, J. Vanderley. Linguagem e Trabalho linguístico. In: **Portos de Passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, ANGELA B. **Os Estudos do letramento e o professor de língua materna**. Linguagem em (Dis) - LemD, v. 8, n. 3, p.487-517, set./dez.2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **As diferentes concepções de linguagem. A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LEANDRO, Maria de Lourdes da Silva. **Discurso e Construção da Subjetividade: os movimentos discursivos do aluno e do professor**. Tese de Doutorado (Inédita). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

_____, Maria de Lourdes da Silva. Produção de texto: Teoria e ensino - Um possível diálogo. In: **Pesquisa em língua portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

MACHADO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.2. São Paulo. Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A questão do gênero e ensino. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.P., Machado, A.R. BEZERRA, M.A (orgs) **Gêneros textuais & ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOITA LOPES, L. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, vol 10, n. 2, 1994.

MOREIRA E CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____, Inês Barbosa de. **Reflexões a cerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Revista Educar, Curitiba, nº 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em <http://dx.doi.org/101590/50104>.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. IN: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. F. de (orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: Oliveira, Inês Barbosa. PAIVA, JANE. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP e A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adulto: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. sd. Disponível em <http://dpe.ufv.br/nead/docs/ejabrasil.doc>, acessado em: 29/09/2013 às 16h59min.

REINALDO, Maria Augusta G. M. **Teorias de escrita: Implicações para o ensino-aprendizagem de produção**. (Artigo Digitalizado – UFCG, Letras, 2002).

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo. Universidade de Campinas, 1998. Disponível em: www.editoracontexto.com.br-corrigerredações-naescola.html. Acessado em: 28/10/2013 às 23h41min.

SARMENTO, Leila Lauar & TUFANO Douglas. **Português, literatura, gramática, produção de texto**. Volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

SENNA, Luis Antônio Gomes. “O problema epistemológico da educação formal - a educação inclusiva”. In: **Letramento – princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, Paula Santos da; SENNA, Luis Antônio Gomes. **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas**. In: Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado: Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

STRELHOU, Thieles Borcate. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR – On-line. Acessado em: 31/10/2013 às 10h07min.

TEIXEIRA, Cassia Regina. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua portuguesa. In: **Cadernos do CNLF**, VOL. XV, n.5, t.3. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática/ Luiz Carlos Travaglia**. 12. ed. São Paulo: CORTEZ, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA

1. Você costuma escrever?

Sim.

2. O que você escreve? Para quê?

Em uso a escrita para escrever atividades de casa e aduso principalmente na escola. -

3. Você sente dificuldades ao escrever?

com certeza muitas

4. Considera importante aprofundar os conhecimentos acerca da escrita? Por quê?

Sim, porque como escritor também se pode chegar longe.

5. De que forma as aulas de Língua Portuguesa poderão ajuda-lo(a) a ter um melhor desempenho em suas atividades de escrita?

de forma importante de grande importância.

APÊNDICE 2

Quadro III: A condição de produção - Descrição de uma proposta – situação problema – para motivar e orientar o processo de produção de texto escrito, argumentativo, direcionado a uma turma de 3º ano EJA, do Ensino Médio, 2013. (Arquivo de Maria Jovelina Rocha Xavier, 2013).

Você mora com sua irmã e seu cunhado na mesma casa e dividem o aluguel de 400,00 reais e as demais despesas. O seu maior sonho é um dia conseguir comprar uma casa. Há anos que você vem juntando na poupança, mesmo recebendo um pequeno salário de 1.000,00 reais, como vigia numa empresa de material de construção. Na verdade, esse sonho não é só seu, é também o sonho de sua irmã que trabalha como doméstica, sai às 6 horas da manhã, momento em que você ainda não tem voltado do trabalho e retorna às 18h quando você tem saído para trabalhar. O seu cunhado trabalha numa fábrica de calçados das 14 às 22 horas. A família não consegue se encontrar, pois os horários de trabalho variam entre o dia e a noite. O que você fará para convencer sua irmã e seu cunhado para juntos com você realizarem a compra de uma casa? Atente para o seguinte: uma casa no bairro onde vocês moram custa em média 60 mil reais, isto é, o equivalente a cinco anos de seu salário. Você ao longo de oito anos conseguiu juntar 38.000,00 reais renunciando a muitas coisas, como o lazer, por exemplo. Sua irmã tem um cofrinho onde junta algumas economias para a compra do enxoval de um filho que ela pretende ter um dia. Seu cunhado não costuma sonhar. Acredita que jamais terão condições de comprar uma casa ganhando tão pouco e morando na casa onde moram não há espaço para pensarem em ter filhos. Ele possui uma moto que deve custar uns sete mil. Comprou-a quando recebeu as contas do emprego anterior. Sendo a casa que moram bastante pequena de apenas três cômodos, ele guarda a moto na casa de um vizinho, numa espécie de beco, ficando exposta a chuva ou ao sol. O vizinho cobra uma quantia de 50,00 reais mensal pelo aluguel do beco. Sua irmã deseja muito ser mãe, no entanto, a casa onde moram não comporta mais uma pessoa, e em si tratando de uma criança não haveria espaço para ela correr, brincar ou pedalar bicicleta. Pagando aluguel, a renda da família torna-se menor e as possibilidades do sonho de ser mãe vir a se tornar realidade diminui consideravelmente. Seu cunhado é um homem que não gosta de contrair dívidas, acredita que jamais terão condições de comprar uma casa ganhando tão pouco. Quais seriam os benefícios que a casa própria traria a essa família? De que forma eles poderiam comprar uma casa?

APÊNDICE 3

Quadro IV: O contexto de orientação didática - Enunciado escrito para a elaboração de produção do texto argumentativo.

Após a leitura, os alunos concordaram que iriam assumir o lugar desses personagens nessa situação criada. Leram, em seguida, a orientação, a qual foi discutida por todos.

Tendo em vista que a família não consegue se encontrar para dialogar e mediante as informações acima, escreva dois textos argumentativos, sendo um para a sua irmã e outro para o seu cunhado utilizando argumentos que possam convencê-los a efetuar a compra da tão sonhada casa própria. Mostre os benefícios que esta compra trará para toda a família e de que forma eles, junto com você poderão comprar a casa.

APÊNDICE 4

BILHETES

Bilhete I

Parabéns pelo texto.

Via, em seu texto para a irmã, você se inclui como parte interessada na compra da casa e escreve como se o sonho fosse apenas da sua irmã e passa a ideia de que deseja que a sua irmã compre a casa e não vocês três, isto é, você, sua irmã e seu cunhado.

Acha mesmo que ela sozinha, apenas com as economias do capincho poderá comprar a casa? Reveja o texto de apoio. Dê uma olhada no emprego das palavras rendimento e arrend.

Abraço.
A professora.

Bilhete II

Parabéns pelo texto. Continue se esforçando.

Via a possibilidade de colocar para a sua irmã o motivo pelo qual está escrevendo e desde então utilize argumentos que ao longo do texto possa convencê-la a realizar junto com você e seu cunhado a compra da casa. Que bom que você percebeu que não se trata de um sonho da sua irmã, mas que é um sonho seu primeiramente. Já se incluiu e isso é bom, contudo precisa repensar algumas colocações que escreveu como por exemplo: "Como viajei eu posso te ajudar juntando o meu salário...". Você não fez isso por oito anos? Acha mesmo que pode juntar a cada mês todo o seu salário? Como faria então para se manter? Tem certeza que o valor da casa é inferior ao seu salário? Prosseguindo, o texto fica um pouco confuso. Você escreve: "O sonho de sua irmã...". A irmã não é sua? Você está escrevendo para ela, não é mesmo? Ah, procure incluir o seu cunhado. De que forma ele poderá participar da compra junto com vocês.

Bilhete III

Parabéns pelo texto.

Veja, você diz em seu texto para o cunhado que ele tem capacidade de com o que ele ganha comprar uma grande casa. O que informa o texto de apoio em relação ao que ele ganha como salário? Você também informa em seu texto que irá conceder um aumento ao cunhado. Repense suas colocações e veja se fazem sentido com a proposta apresentada.

Bilhete IV

Parabéns pelo texto. Continue escrevendo.

Pela o que você escreveu e em seguida volte ao texto de apoio. Quem realmente vem pensando em comprar uma casa? Tem certeza que juntou os 38.000 no cofrinho? Utilize argumentos mais convincentes. O que acha de negociar valores com o seu cunhado?

ANEXOS

ANEXO 1 - SONDAGEM

Escrita do cotidiano da aluna



ANEXO 2 – PRODUÇÃO INICIAL INTERLOCUTORA I (IRMÃ)

DATA _____

Minha irmã:

Eu gostaria de lhe fazer uma proposta para que você canteira, realize o seu sonho que é o de comprar uma casa, onde você vai conseguir criar os filhos que um dia você vai ter, mas para isso você vai precisar de um dinheiro juntando as economias que você vem guardando no seu trabalho. Então esta sugestão é feita por que você é a minha irmã querida e quero numa coisa apenas tal simão bem, com o seu poder vai se sentir a vontade de com bastante espaço.

1ª REESCRITURA

Para a minha irmã

Eu gostaria que você pensasse na proposta que vou lhe fazer com os 400 que você ganhou para realizar o seu sonho que é comprar a casa própria. Como você já sabe eu posso te ajudar juntando o meu salário que é 1000 líquidos, conseguimos realizar este sonho que não é só seu. Juntos você e eu conseguimos no meu salário a casa custa em média 80 mil isto é menos que o valor do salário em que eu venho ganhando, o sonho de sua irmã é o de ser mãe no entanto com a casa que deseja comprar vai ser o esposo desejado que o filho da vida pre-ator porisso é Bom para ela que deseja a compra da casa própria que vai realizar o sonho desejado. Eu sei que juntos com os nossos economias vamos conseguir.

2ª REESCRITURA

Para minha irmã

minha irmã querida, como estamos sem tempo para nós. O carrê - carrê da vida nas separa, mas estou sempre pensando em nossa família e é por isso que ela está vo estas linhas. Estive pensando na nossa situação, pagar aluguel, água, luz, gás, comprar feira e em deixar a nossa vida mais apertada e sem graça.

Olha só o que proponho a você. Eu tenho oito anos tenho juntado um dinheirinho com muito esforço. Para que possamos ir pra um casa, você sabe que eu sou Malucho não tenho tempo para me divertir e quando tenho fadga vou descansar e ver televisão. Tudo que peço é para as despesas da nossa família, assim como você e meu cunhado. Com algum juntar 38.000 na poupança, você tem aquelas economias no caixinha que dá até 12 no máximo uns mil reais, mas meu cunhado tem a moto, do jeito que as coisas estão, a moto dele vai se acabar naquela hora da vizinha exposta de churrasco e o sal. Ele poderia lhe dar a e nós juntaríamos tudo e compraríamos uma casa.

Já esperei, tem uma ótima casa bem perto do meu vizinho pela  caixa, fica por 10.000, mas damos uma boa quantia e ficamos pagando o resto, você poderia ter seu filho com bastante conforto e a cada ano a casa terá mais valor. pagando aluguel nunca mais verá mas o dinheirinho de volta, e aluguel aumentará, as parcelas de financiamento são fiscais e no final a casa será nossa própria.

Cham,

PRODUÇÃO FINAL

Esperança, 18 de junho de 2013

Querida irmã

minha irmã querida, como estamos sem tempo para nós. O carro - carro da vida. Bem separa, mas estou sempre pensando em nossa família e por isso gostaria de escrever esses minutos. Estou pensando na nossa situação, pagar aluguel, água, luz, gás, comprar feira tem deixado a nossa vida muito apertada e sem graça.

Olha só o que estou pensando a você. Durante este ano vendi juntamente um dinheirinho com muito esforço. Para que pudesse comprar uma casa, você sabe que do trabalho não tenho tempo para me divertir e quando tenho folga vou descansar e ver televisão. E você que paga e para as despesas da nossa família, assim como você e meu casamento. Comsegui juntar 38.000 na poupança, você tem algumas economias no trabalho que deve ter no máximo uma mil reais, mas meu casamento tem uma mão, do jeito que as coisas estão a mão dele vai se alar naquela casa do vizinho e exposta à chuva e ao sol. Ele poderia vendê-lo e não juntar mais nada e comprar uma casa.

Já esperarei - tem uma última casa - bem perto de nós - se vendida pela caixa, fica por 60.000, mas damos uma boa quantia e ficamos pagando o resto. Tanto, você poderia ter seu espaço com bastante conforto e cada ano a casa terá mais valor. pagando aluguel numa casa mais velha o dinheiro do volta o aluguel aumenta, as parcelas do financiamento não fixas e no final a casa não nos dá prazer nenhum.

PRODUÇÃO INICIAL PARA O INTERLOCUTOR II (CUNHADO)

Para meu cunhado:

- Você é um homem capaz, de cam o seu gen
- No campo uma grande casa, com a poça
- Elgas para você a casa própria trazia muitos
- benefícios sem a entã que com a sua ca
- paciãde você fez muitos alertas disporáveis
- para se apressar, e para atriluir o
- seu serviços eu vou lhe retriluir a um
- momento que provavelmente vai se equ
- dar e muito a realizar o grande sonho
- de ter a sua família que é ter a
- casa própria.

1ª REESCRITURA

para meu cunhado

caro cunhado você é um excelente trabalhador e estar assim com eu, é por esse motivo que estou lhe escrevendo esta proposta para você pensar um pouco no seu sonho que é o da casa própria. Com o ganho que eu e com a minha ajuda de virmos também podemos fazer um grande investimento de mais guardado no meu calçadão uns 38 mil reais e juntando com o que você tem que sei que não é pouco poderíamos realizar este grande sonho. Sei que você trabalha em virgínia e tem uma moto em 1/3 de deixada - lá a estrada do sol e a curva pode vender e com o dinheiro comprar uma boa casa, que lá no meu bairro não custa muito na rua dos meses 155 que fica próximo ao centro.

2ª REESCRITURA

Como cunhado,

Você é um homem trabalhador e assim como eu e por este motivo não tenho tempo disponível para cumprir então resolvi escrever esta proposta para você.

Há muito tempo que penso em comprar um imóvel para minha família, sei que você e minha irmã também devem e é o mesmo sonho para realizá-lo está a alta dos preços para comprar não é fácil preciso deixar algumas coisas como viajar e sair com os amigos. Com o intuito de juntar uma quantidade de R\$ 39.000, a minha irmã tem um milhão e quatrocentos para comprar um imóvel e um milhão e meio que pretendo comprar para a casa que mamãe não tem por ter uma viagem, você possui um milhão que está se desvalorizando como tempo e sem contar que está se avaliando no mercado e fica guardada, sendo assim é claro. O dinheiro é um lugar totalmente seguro e você pode ficar tranquilo.

Minha proposta é que você venda a moto e me dê o dinheiro e assim como a irmã e o resto que conseguir também. Mas não juntas as duas, a compra mas pela caixa, figurei a ideia que vale a pena de uma casa com 2 dormitórios, sala, cozinha, garagem e um quintal com churrasqueira e piscina, com um quarto de sala, e piscina privativa. É um investimento para o futuro.

PRODUÇÃO FINAL

Exposição, 18 de junho de 2013

Caro conhecido

Você é um homem trabalhador assim como eu e por este motivo não tem o tempo disponível para caminhar então resolvi escrever esta proposta para você.

Há muito tempo que venho pensando em comprar uma casa para nossa família, sei que você é minha irmã também e você tem o mesmo sonho por realizar - se estão a esta situação ambas pensando. comprar não é fácil. preciso deixar de fazer muitas coisas como viajar e sair com os amigos, se conseguis juntar uma quantia de R\$ 38.000, a minha irmã tem um mil reais guardados para comprar um enxoval de um filho que preferiu ter mais a casa que marmanha não compra uma criança, você possui uma mata que está se desvalorizando com o tempo e além disso que está se alienando no preço onde fica guardada, ele vende-se e compra. o preço não é um lugar tão bom mil reais e você pode até ficar sem ele.

minha proposta é que você venda a mata e não junte as com meus R\$ 10 mil, com os R\$ 10 mil da minha irmã e R\$ 18 mil que conseguiremos vender a mata, não juntamos tudo, e compramos pela caixa e iguê ficando que o valor de uma casa nessa região com sala, quatro quartos, garagem e cozinha custa mais ou menos R\$ 10.000, assim sendo tomamos financiamento apenas um quarto do valor, e seremos proprietários de um excelente imóvel e um belo lar para a família.