



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)

VIVIANE DE ARAÚJO NASCIMENTO

**ENSINO DA ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção do título em
curso de Mestrado Profissional em
Letras da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira

Seropédica, 2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

372.623

N244e

T

Nascimento, Viviane de Araújo, 1978-

Ensino da escrita e retextualização no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos / Viviane de Araújo Nascimento. - 2015.

191 f.: il.

Orientador: Marli Hermenegilda Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional.

Bibliografia: f. 143-146.

1. Língua portuguesa - Escrita - Teses. 2. Língua portuguesa - Escrita - Estudo e ensino - Teses. 3. Letramento - Teses. 4. Ensino supletivo - Teses. 5. Oralidade - Teses. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional. III. Título.

**ENSINO DA ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VIVIANE DE ARAÚJO NASCIMENTO

Dissertação defendida em 08 de julho de 2015.

Aprovada em ___/___/_____.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

ORIENTADOR

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vargas Alencar (UNIRIO)

MEMBRO EXTERNO

Prof. Dr. Gerson Rodrigues (UFRRJ)

MEMBRO INTERNO

Prof.^a Dr.^a Patrícia Ferreira Neves Ribeiro (LETRAS/UFF)

MEMBRO EXTERNO (SUPLENTE)

Prof^a Dr^a. Mikaela Roberto (DLC/UFRRJ)

MEMBRO INTERNO (SUPLENTE)

*Dedico esta dissertação a
minha filha amada, Letícia, e
a todos os meus familiares e
amigos que me apoiaram
durante as etapas de
realização desta pesquisa.*

“... talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa o seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”

(Moita Lopes)

AGRADECIMENTOS

A *Deus* que me ampara e é minha força em todos os momentos.

À minha filha *Letícia* por ser minha melhor amiga e sempre me encorajar.

À minha mãe e minha irmã, *Leila e Laís*, por todo amor e carinho e por compreenderem minha ausência pelo trabalho e estudo.

À minha querida *turma 801* pela dedicação e por todo trabalho desenvolvido.

Ao meu aluno *Leonardo Felinto* por colaborar com a edição do vídeo.

Ao animador cultural da escola, *Nilton*, que compôs uma música para o projeto implementado.

À aluna *Rayane* do 7º ano que emprestou sua voz para a canção composta.

Às minhas chefes da Secretaria Municipal de Educação de Queimados, a subsecretária *Rosemary Silveira* e a coordenadora *Bianca Lessa*, por todo apoio oferecido para a finalização do trabalho.

Às minhas excelentes amigas representadas por *Christiane Lima, Antonia Curty e Nelma Silva* por serem minhas companheiras constantes.

À minha maravilhosa amiga, *Lygia Maria*, com quem compartilhei dias e noites de estudos, momentos de aflição e de boas gargalhadas também.

Aos meus colegas de trabalho professor *Luciano*, professor *Welton* e professor *Lúcio Mauro* que gentilmente participaram da banca para a escolha da carta do leitor.

Ao professor *Ronaldo* e a professora *Dilcelina* por me incentivarem no estudo e na profissão. Ao excelente coordenador do curso, Professor *Gerson Rodrigues*, pela dedicação quase exclusiva ao Profletras e pelo apoio, atenção e disponibilidade em ajudar aos alunos e professores durante todo o período do mestrado.

À minha querida orientadora *Dra. Marli Pereira* pela magnífica orientação e pela participação constante em todas as etapas da minha pesquisa.

À *banca qualificadora*, composta pelo professor *Gerson Rodrigues* e professora *Patrícia Vargas*, que muito contribuiu com sugestões para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* que, pelo investimento realizado, contribuiu para a concretização desta pesquisa. À *Coordenação do laboratório LINEPE* que, pelo empréstimo do equipamento de gravação, tornou possível o registro por foto, áudio e vídeo durante as etapas do trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Início do debate sobre o tema a ser pesquisado.....	71
Figura 2	Encerramento do debate com a escolha do tema a ser desenvolvido nas Produções.....	72
Figura 3	Elaboração da primeira produção escrita feita pelos grupos de trabalho.....	84
Figura 4	Grupos de trabalho desenvolvendo a retextualização da produção oral.....	85
Figura 5	Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1	86
Figura 6	Retextualização do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2.....	87
Figura 7	Retextualização do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3.....	88
Figura 8	Retextualização do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4.....	89
Figura 9	Retextualização do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5.....	90
Figura 10	Retextualização do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6.....	91
Figura 11	Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 8.....	92
Figura 12	Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 9.....	93
Figura 13	Retextualização do depoimento escrito 1 para a carta do leitor 1.....	121
Figura 14	Retextualização do depoimento escrito 2 para a carta do leitor 2.....	122
Figura 15	Retextualização do depoimento escrito 3 para a carta do leitor 3.....	123
Figura 16	Retextualização do depoimento escrito 4 para a carta do leitor 4.....	123
Figura 17	Retextualização do depoimento escrito 5 para a carta do leitor 5.....	124
Figura 18	Retextualização do depoimento escrito 6 para a carta do leitor 6.....	125
Figura 19	Retextualização do depoimento escrito 8 para a carta do leitor 8.....	126
Figura 20	Retextualização do depoimento escrito 9 para a carta do leitor 9.....	127
Figura 21	Professora Marli Pereira presente no evento de encerramento.....	136
Figura 22	Aluno apresentando relato sobre o desenvolvimento do trabalho.....	137
Figura 23-	Professores que formaram a banca para a escolha da carta do leitor.....	138
Figura 24-	Momento da entrega dos livros aos componentes do trabalho.....	139
Quadro 1-	Quantitativo de alunos por turma na Educação de Jovens e Adultos.....	52
Quadro 2-	Perfil dos alunos da turma 801 da Educação de Jovens e Adultos.....	52
Quadro 3-	Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Scheneuwly e Dolz (2004)	59
Quadro 4 -	Apresentação da proposta de trabalho aos discentes.....	69

Quadro 5- Características das modalidades falada e escrita.....	70
Quadro 6 - Norma de transcrição com base no projeto NURC.....	74
Quadro 7- Transcrição do depoimento oral 1.....	76
Quadro 8- Transcrição do depoimento oral 2	76
Quadro 9- Transcrição do depoimento oral 3.....	77
Quadro 10- Transcrição do depoimento oral 4	77
Quadro 11- Transcrição do depoimento oral 5.....	78
Quadro 12- Transcrição do depoimento oral 6	78
Quadro 13- Transcrição do depoimento oral 7.....	78
Quadro 14- Exemplo de depoimento escrito extraído da revista <i>Atrevida</i>	81
Quadro 15- Exemplo de depoimento escrito extraído da revista <i>Atrevida</i>	81
Quadro 16 - Comparativo das características da produção oral transcrita e dos elementos contidos nos exemplos de depoimentos escritos.....	82
Quadro 17 – Modelo de depoimento escrito produzido pela turma 801.....	82
Quadro 18 – Retextualização do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7	92
Quadro 19 – Modelo de carta do leitor elaborado pela turma 801.....	119
Quadro 20 – Versão final da carta do leitor 1.....	129
Quadro 21 – Versão final da carta do leitor 2.....	130
Quadro 22 – Versão final da carta do leitor 3.....	130
Quadro 23 – Versão final da carta do leitor 4.....	131
Quadro 24 – Versão final da carta do leitor 5.....	131
Quadro 25 – Versão final da carta do leitor 6.....	132
Quadro 26 – Versão final da carta do leitor 7.....	132
Quadro 27 – Versão final da carta do leitor 8.....	133
Quadro 28 – Versão final da carta do leitor 9.....	133

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	15
2.2	LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
2.3	MODELOS DE LETRAMENTO	27
2.4	ENSINO DE ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO	30
3.	REVISÃO DA LITERATURA	42
4.	METODOLOGIA	47
4.1	ÁREA E TIPO DE PESQUISA	47
4.2	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	50
4.3	INSTRUMENTOS E OBTENÇÃO DE DADOS	55
5.	ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
	ANEXOS	148

NASCIMENTO. V. A. Ensino de escrita e retextualização no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos. 191fl. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Seropédica, RJ: UFRRJ, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral implementar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências escritoras dos estudantes, através do processo de retextualização, na transformação da produção oral para o texto escrito. Teve como objetivos específicos: conceituar gêneros textuais e estabelecer sua relação com ensino de língua portuguesa; apresentar os conceitos de retextualização e de sequência didática e refletir sobre o processo de letramento de alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Os agentes desta pesquisa foram alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, estadual, localizada no município de Nova Iguaçu. Foi elaborada uma sequência didática nos moldes formulados pelos autores Schneuwly e Dolz (2004), composta por oficinas que tiveram como produção inicial o *depoimento oral*, cujo tema envolveu “Os problemas do bairro”. O depoimento oral foi transcrito e passou por etapas de ajustes e reescrituras com intervenções da professora pesquisadora até chegar à produção final no gênero *carta do leitor*. O desenvolvimento desta proposta didática foi extremamente relevante tendo em vista a grande deficiência em habilidades de escrita apresentada pelos discentes da EJA. Objetivou-se verificar se as atividades desenvolvidas na sequência didática promoveram o desenvolvimento das habilidades de escrita de jovens e adultos. Dada a relevância de o ensino de Língua Portuguesa ser baseado em uma metodologia que tenha como enfoque central o trabalho com gêneros textuais em eventos de letramento como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscou-se amparo teórico nos estudos de autores como Bakhtin (1992), Marcushi (2001; 2008), Dell’isola (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Koch e Elias (2014), Soares (2002), Kleiman (1995) dentre outros que abordam o tema. Como aporte metodológico, o trabalho foi fundamentado numa abordagem qualitativa e, como tipo de pesquisa a pesquisa-ação, uma linha de investigação que nos leva a examinar as relações sociais e obter transformações em atitudes e comportamentos dos sujeitos.

Palavras chave: ESCRITA, ORALIDADE, LETRAMENTO, REXTEXTUALIZAÇÃO, GÊNEROS TEXTUAIS.

ABSTRACT

This research aimed to implement and develop a proposal for a pedagogical intervention focused on the development of the writers skills of students through retextualization process, the transformation of oral production to the written text. The research has some specific objectives: conceptualize genres and establish some relations between them and the Portuguese-speaking education; to present the concepts of retextualization and didactic sequence and to reflect about the process of literacy education of young students and adults (EJA). The agents of this research were students of the 8th grade of elementary school of Youth and Adult Education in a public, state school, located in Nova Iguaçu. A didactic sequence was based on methods from the authors Schneuwly and Dolz (2004), consisting of workshops which had as initial production an oral testimony about "The neighborhood problems". The oral testimony was transcribed and passed through stages of adjustments and rewriting with interventions of the teacher researcher to reach the final production in the genre reader's letter. The development of this didactic proposal was extremely important in view of the great deficiency in writing skills presented by students of the EJA. The objective was to verify if the activities developed in the didactic sequence promoted the development of youth and adult writing skills. Based on the importance of the Portuguese Language teaching be developed by a methodology that has the central focus the work with genres in literacy events as proposed by the National Curriculum Parameters (PCN), we sought theoretical support in the studies of authors such as Bakhtin (1992), Marcushi (2001; 2008), Dell'isola (2008), Schneuwly and Dolz (2004), Koch and Elias (2014), Soares (2002), Kleiman (1995) among others that study this theme. As a methodological support, the work was based on a qualitative analyses, and "action research" as the type of research, a line of investigation that leads us to examine social relationships and obtain changes in attitudes and behaviors of the subjects.

Keywords: WRITING ORALITY, LITERACY, REXTEXTUALIZAÇÃO, GENDER TEXTUAL.

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade letrada como a nossa, a escrita é mais que uma técnica, vai além de um ato comunicativo, ela constitui um sistema linguístico pelo qual nos orientamos. A escrita nos serve também como assentamento histórico (memória) e permite a constituição de conhecimentos não condescendentes pela língua oral. Sendo assim, esse código converteu-se em um bem social imprescindível para lidar com o dia a dia.

Partindo do conceito de que esse é um tema de relevância social, entende-se que aprender a escrever resulta de um processo de aprendizagem que envolve, segundo Mary Kato (1987), fatores como o contexto da tarefa, a nossa memória, as regras prescritivas, além das regras de funcionalidade. Assim, concebemos a escrita, não apenas como um instrumento de codificação, mas como mecanismo de compreensão do ambiente circundante. Portanto, o uso da escrita está inserido em diversos contextos sociais como na família, na escola, na prática intelectual, entre outros.

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 2001, p.19)

Dada a relevância da escrita em nossa sociedade, seu domínio é essencial, por isso, o foco deste trabalho é o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade para discentes jovens e adultos. Esta pesquisa tem como finalidade desenvolver e analisar habilidades de escrita, através da prática da retextualização, dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual, localizada no município de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, e está inserida na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS). Para o alcance desse objetivo geral, procedemos aos seguintes objetivos específicos: conceituar gêneros textuais e estabelecer sua relação com ensino de língua portuguesa; apresentar os conceitos de retextualização e de sequência didática e refletir sobre o processo de letramento de alunos da educação de jovens e adultos (EJA).

Para este trabalho, adotamos uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, e como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa pretende implementar alguma ação que acarrete uma melhoria para o grupo de participantes, partindo de um problema definido pelo grupo, se apropriando de técnicas e métodos necessários para o aprofundamento da questão através de estratégias que ofereçam como resultado o conhecimento e envolvimento da sua própria realidade, almejando assim transformá-la.

Buscamos, nesse estudo, subsídios em pesquisas de autores como Bakhtin (1992), Marcushi (2001; 2008), Dell’Isola (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Koch e Elias (2014), dentre outros, que abordam o tema para o embasamento e efetivação de tal tarefa.

Acreditamos que o processo de retextualização é um excelente recurso para o ensino da escrita, principalmente para jovens e adultos, já que possibilita partir de um gênero textual, o depoimento oral, modalidade conhecida pelos alunos, para a produção escrita desse depoimento e desse para a produção do gênero Carta de leitor. Levando em conta a grande deficiência em habilidades específicas da competência escritora, apresentada pelos alunos da Educação Básica (Fundamental e Médio), principalmente os discentes da EJA, esta pesquisa nos conduz a um direcionamento com vistas a ações mais eficientes que solucionem ou amenizem as dificuldades encontradas nas produções escritas, partindo da metodologia de ensino de línguas com base na sequência didática desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004).

O recente levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, divulgada em setembro de 2013, constatou que o índice de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi aferido em 8,7%, o equivalente a 13,2 milhões de analfabetos no país (MEIRELES, 2014). O estudo também verificou os principais desafios da educação. Dentre esses desafios, a pesquisa da Unesco, em relação ao Brasil, aponta a falta de atrativos nas aulas como um dos maiores problemas para a crise na aprendizagem, e isso envolve a falta de preparo dos professores para lecionarem em turmas de Educação de Jovens e Adultos, já que a modalidade ainda não é respeitada pelas suas especificidades, sendo organizada, na maioria das vezes, com o arcabouço do ensino regular.

Esses índices apontam para a necessidade de o professor de Língua Portuguesa se

apropriar de novas práticas nas aulas com a utilização de mecanismos significativos para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e é nesse ponto que o roteiro didático proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e as operações de retextualização formuladas por Marcuschi (2001) nos oferecem significativas contribuições.

Assim, este trabalho justifica-se pela acuidade do produto dessa tarefa, no sentido da transformação, não especificamente dos aspectos de textualidade, mas na possibilidade de alternância dos gêneros e da modalidade oral para o texto escrito. Compreende-se a contribuição das atividades de retextualização no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, na aquisição e desenvolvimento de habilidades de explanação oral e em produções escritas, bem como na formação de cidadãos capazes de se apropriarem de competências linguísticas que os levarão “à aquisição do capital cultural (isto é, da cultura considerada legítima), [...] para uma mais ampla participação política”. (SOARES,1986, p.76).

Desse modo, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, incluindo esta introdução e a conclusão. Os pressupostos teóricos correspondem ao segundo capítulo que dispõe de temas que envolvem os gêneros textuais, o ensino de escrita, o processo de retextualização, os eventos de letramento na Educação de Jovens e Adultos e um panorama histórico da modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos – expondo os motivos para o seu surgimento e a sua importância para aqueles que não concluíram os estudos na idade apropriada. O capítulo também ressalta os programas destinados a essa modalidade, desde sua origem até os dias atuais.

O terceiro capítulo nos oferece a revisão da literatura, assim, temos nessa seção estudos desenvolvidos na mesma temática, voltados para o mesmo campo de estudo e que apresentaram resultados satisfatórios ao final da pesquisa.

O quarto capítulo trata da metodologia, expondo a área e tipo da pesquisa desenvolvida, o local e os sujeitos participantes e também os instrumentos utilizados e a obtenção dos dados.

O quinto capítulo apresenta a análise da proposta de intervenção didática, que explicita as apreciações feitas a partir dos dados coletados e as constatações advindas do desenvolvimento das ações pertinentes à proposta de ensino desenvolvida neste trabalho.

O sexto e último capítulo trata das considerações finais, ou seja, apresenta a conclusão obtida do trabalho realizado. Para além dos capítulos temos, ainda, as referências e os anexos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta, como embasamento teórico, as investigações de estudiosos do campo da Linguística Textual que promovem um direcionamento para o ensino de Língua Portuguesa com enfoque nos gêneros textuais, nos processos de retextualização e letramento, como também, as abordagens que analisam as contribuições da adoção de uma metodologia pautada na sequência didática elaborada por Schneuwly e Dolz (2004) para um ensino efetivo no que tange o desenvolvimento da escrita dos alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

As pesquisas sobre gêneros textuais no Brasil, há algumas décadas, vêm se concretizando de forma a se tornarem intrínsecas na metodologia do ensino de línguas. Os estudos sob essa ótica, dentro da Linguística Textual, há cerca de vinte anos, têm se voltado para a construção de uma abordagem teórica propícia à aplicação em ambientes de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem, enquanto orientação pedagógica, a prática com os gêneros textuais no ensino de língua materna.

Marcuschi (2008) expõe algumas correntes teóricas de estudo dos gêneros que se destacam e se reproduzem no panorama nacional. De um modo geral, tem-se: uma linha bakhtiniana, alicerçada pela perspectiva sociointeracionista que segundo o autor:

...preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-históricamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade... (MARCUSCHI, 2008, p.34)

Tendo em vista que os gêneros textuais passam a ser o objeto central de ensino-aprendizagem em língua portuguesa, é importante apresentar a definição basilar desse conceito. Para tanto, Marcuschi (2008), valendo-se das observações de Bakhtin

(1979/1992), assim define gênero textual:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo um princípio de listagem aberta. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Como visto, Marcuschi (2008) aponta para uma diferenciação entre gêneros textuais e tipologias textuais. Os gêneros são fundamentados pelas efetivações textuais empíricas que estabelecem funções em situações sociocomunicativas de acordo com as várias possibilidades do arcabouço textual. Receitas, cartas, recibos, bula de remédio, palestras, seminários, *e-mails* são exemplos de gêneros. Os tipos textuais estão pautados nas características intrínsecas da língua, numa formatação teórico-abstrata, demarcada por fatores sintáticos, lexicais, estilísticos etc. Descrição, narração, argumentação, injunção e dissertação, tudo isso engloba a classificação restrita das tipologias que, em si mesma, não demonstra uma situação de uso da língua.

Os gêneros são ferramentas de influência mútua entre sujeitos falantes de uma mesma língua ou usuários de um mesmo código de linguagem e, como tal, carecem de ser compreendidos, ampliados, determinados e levados a apreciar seu pormenor. Mais do que isso, esse conceito congrega meios de caráter social e histórico, pois contempla a situação de produção, em que período histórico, em que processo, com que intuito, finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, sua opinião ideológica, entre outros.

Nesse sentido, os gêneros não são estáticos no tempo, eles avançam e progridem conforme o desenvolvimento tecnológico, ou seja, sua abrangência chega à cultura eletrônica através da TV, do gravador, do rádio, do telefone e do computador. Entretanto, deve-se também ponderar a própria escrita alfabética enquanto um aparato tecnológico, que originou novos gêneros.

De acordo com Koch e Elias (2013, p. 102), “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, à medida que se envolvem nas diversas práticas sociais.” A autora prossegue afirmando que: “... é

essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os dominemos...” (idem). Sobre a competência metagenérica, Bakhtin (1992) afirma que os indivíduos podem desenvolvê-la o que lhes possibilita interatuar de forma adequada ao grau em que se envolvem as diversas práticas sociais permitindo a produção e compreensão de gêneros textuais e até mesmo que os regulemos, o autor apresenta seu ponto de vista de modo implícito e nos faz constatar que:

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. (...) aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 301-302)

Desse modo, Koch e Elias (2013, p. 109) enfatizam que “do ponto de vista da composição dos gêneros deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e dos elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”. Ainda segundo as autoras, do ponto de vista do conteúdo temático, temos:

Na poesia a expressão dos sentimentos do sujeito, sujeito esse que fala de si e dá vazão a emoções, constituindo-se, preponderadamente, na primeira pessoa. Por sua vez, no artigo de opinião, veiculado em revistas ou jornais, o conteúdo, geralmente, consta de acontecimentos de ordem política, econômica, social, histórica ou cultural, e acontecimentos e vivências pessoais. Por último na tirinha o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos. (KOCH E ELIAS, 2013, p.110)

Sendo assim, no processo de leitura e construção de significados dos textos, consideramos que escrita/fala fundamentam-se em estruturas padrões e relativamente estáveis de elaboração e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são inúmeras as vezes em que não somente lemos textos variados, como também elaboramos ou ouvimos expressões, tais como: “li a receita”, “recebi um e-mail”, “gostei do resumo” entre outros. Compreendemos, então, que há uma infinidade

de gêneros textuais e que esses, como práticas comunicativas, se apresentam de forma dinâmica e sofrem variações na sua composição, resultando em processos de transmutações que acarretam outros gêneros, novos gêneros como é o caso do *e-mail* e do *blog* que surgiram a partir da carta e do diário, respectivamente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com as diretrizes para o ensino fundamental de Língua Portuguesa, aponta-se que a leitura e a produção de textos, tanto orais como escritos, são práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna. Tendo em vista que esses documentos estão abalizados essencialmente na conjectura dos gêneros textuais, propõe-se um trabalho levando em conta a utilização e a apropriação de práticas discursivas, tanto orais quanto escritas, visando ampliar o conhecimento dos sujeitos integrantes desta pesquisa, possibilitando que os mesmos moldem suas atividades no processo de estruturação dos enunciados. Sobre isso, conclui Lerner (2002):

É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão – que abordam aspectos também sem conexão com os conteúdos – e as crianças têm oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo (LERNER, 2002, p.23).

Além disso, esse conceito de as atividades nas aulas de Língua Portuguesa envolverem práticas discursivas parte do entendimento de texto como um construto social, constituído dentro de um gênero determinado pela atividade social. De acordo com os PCN (1999, p.21): “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

É nesse contexto teórico que os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, partindo do desígnio de que o texto é fruto da interação social e que esse proporciona diversas formas conforme seu escopo social.

O professor de Língua Portuguesa deve desenvolver uma prática de ensino que privilegie o questionamento dos comportamentos linguísticos de acordo com a

diversidade social e comunicativa. Para tanto, fundamental é o trabalho envolvendo as diferentes formas de realização da linguagem na sociedade, a fim de possibilitar aos sujeitos participantes no processo de aprendizagem se comunicar eficazmente nos grupos sociais em que estão inseridos. Assim, os PCN (1999, p.33) de Língua Portuguesa propõem para o ensino fundamental uma prática de ensino que torne os alunos capazes de:

Utilizar-se da linguagem na escrita e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Ainda sobre essa temática, Lerner (2002) declara que:

O desafio (...) é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros. (LERNER, 2002, p. 27)

Entendemos, deste modo, a importância do trabalho pedagógico no ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que permita a leitura de mundo, o contato com os mais variados gêneros textuais, promovendo competências para se expressar oralmente, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e reescrita de textos. Para Schneuwly e Dolz (1999, p.10):

[...] toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprenderem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero que é transferível para outros gêneros.

Com isso, o presente trabalho, também, preocupou-se com a assimilação de teorias e estudos voltados para técnicas e métodos educativos para alunos do ensino fundamental da EJA que possibilitassem a integração da variedade de textos em diversos contextos no âmbito escolar, tendo em vista a importância da intervenção pedagógica do professor e sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, na promoção de troca de experiências aliadas a uma metodologia capaz de desenvolver competências nos educandos proporcionando o manejo com os diferentes gêneros

textuais, sanando os problemas de escrita apresentados pelos alunos. Deste modo, entende-se que a articulação dos estudos dessa natureza é primordial para os professores de Língua Portuguesa dessa modalidade e nível de ensino ajustar e reavaliar os recursos utilizados no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e mecanismos de retextualização, em sala de aula, possibilitando um aprendizado mais eficaz na formação de sujeitos participantes, protagonistas do seu processo de aprendizagem e conhecedores de sua realidade e identidade.

2.2 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da trajetória humana, as formas e os modos de manifestação da Educação na sociedade têm sido múltiplos. De maneira formal ou informal, presenciamos no cotidiano a Educação em suas várias facetas. Ao se analisar cada uma das modalidades educacionais, nota-se que há uma clientela que apresenta uma complexidade maior devido às suas características: a Educação de Jovens e Adultos ou EJA.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL, 1996, p.28). Dessa forma, A Educação de Jovens e Adultos, a EJA, tem como objetivo atender a jovens e adultos, como trabalhadores, donas de casa, aposentados e pessoas que por vários motivos tiveram que abandonar os estudos para ajudar na renda familiar, oferecendo a garantia de entrar na escola novamente. Porém uma grande parte desses alunos, mesmo tendo fracassado na escolarização infantil e retornado à escola tardiamente, vivencia novamente esse fracasso escolar.

Soares (2002, p.39) diz:

[...]são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

A Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar força na década de 40, período em que o Estado começa a se mobilizar a fim de possibilitar a escolarização àqueles que eram, por motivos pessoais ou sociais, impossibilitados de frequentar a escola. Haddad¹ (1991) enfatiza que essa década foi o período em que o Estado realizou ações, possibilitando a escolarização dos excluídos, como declara:

No Brasil, a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década que começou a tomar corpo, iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. (HADDAD, 1991, p.22)

Conforme esclarecido por Haddad, a partir da década de quarenta, muitas providências foram tomadas em prol da educação de adultos. Dentre as ações realizadas nesse período, temos a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário onde os recursos eram destinados ao Ensino Supletivo (1945), o Serviço de Educação de Adultos, criado pelo Ministério da Educação, a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, campanha estabelecida pelo Governo Brasileiro em 1947, destinada a alfabetizar a população, tendo inicialmente dez mil classes de alfabetização em todo país e a Campanha de Educação Rural, criada em 1952. Essa empreitada uniu especialistas de várias áreas, a fim de debater o problema populacional rural tendo como objetivo pesquisar as condições gerais dessa população e preparar profissionais educadores para atender a essa clientela, melhorar sua condição econômica e seus padrões educativos, sociais, cívicos e morais. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos (realizado em 1958) teve como marco a participação de Paulo Freire, e deu ênfase ao problema da alfabetização de adultos no Brasil. Essas foram algumas das mudanças que beneficiaram essa esfera da educação nas décadas de 40 e 50.

Da década de 40 à década de 70, muitas iniciativas foram tomadas, sendo o mais importante o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos², que era eficiente, porém permaneceu por pouco tempo. Em 1969, foi criado pelo governo Federal o Movimento

1 Pesquisa realizada por Sérgio Haddad em sua tese de doutorado e apresentada a Universidade de São Paulo no ano de 1991, sob o tema “O Estado e a Educação de Jovens e Adultos”.

2 O programa Nacional de Alfabetização era um programa planejado por Paulo Freire, que visava à alfabetização de acordo com o paradigma freireano. Aprovado em 1964, pelo Decreto 53.465, previa a instalação de 20 mil círculos de cultura e a alfabetização de dois milhões de pessoas.

Brasileiro de Alfabetização³ (MOBRAL), programa cujo objetivo era alfabetizar os adultos, mediante um imenso controle federal, de acordo com as exigências das campanhas de alfabetização da década de 60, e, de acordo com Haddad (1991, p.38):

Sendo concebidas como ações que se extinguíram após resolver o problema do analfabetismo, tinham baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pôde servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964.

Na ditadura militar, ao longo da década de 70, as ações educativas de alfabetização e pós-alfabetização dirigidas aos adultos foram retomadas, constituindo referências para muitos dos atuais movimentos de educação, segundo Haddad (1991, p. 31):

As novas ideias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil [...] renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida.

Em 1971, segundo a Lei de Diretrizes e Bases⁴ nº 5692/71, o Ensino Supletivo uniu-se ao MOBRAL com o objetivo de escolarizar nos moldes da Educação Básica, e essa característica continuou na legislação vigente, Lei nº. 9394/96⁵.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e em seu lugar surgiu a Fundação Educar que repassava recursos financeiros para auxiliar na alfabetização de adultos, adquirindo os materiais didáticos necessários e fornecendo ajuda de custo aos educadores que participavam do projeto, e foi criada com a atribuição de “fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, prevendo apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações de sociedade civil” (BEISIEGEL, 1997, p.42). No final de 1987, o Ministro da Educação, Carlos Alberto Chiarelli, cortou verbas da Fundação Educar, causando sua extinção. Tanto os grupos que estavam iniciando o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos como os que haviam expandido sua atuação viviam uma situação muito complicada em virtude da falta de recursos para manter os projetos.

3 O MOBRAL foi um projeto, criado e mantido pelo regime militar, através da Lei nº 5.379, que visava à alfabetização de adultos e a integração desses à comunidade.

4 BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/1971.

5 BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

Em 1988, a Constituição Federal⁶ garantiu avanços importantes no segmento da EJA. O artigo 208 assegura a educação como direito de todos e define metas para a erradicação do analfabetismo. Mais tarde, o Projeto de Lei nº 92/96 altera o artigo 208 da Constituição Federal, mantendo a gratuidade de educação pública para jovens e adultos, possibilitando “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, porém destituindo a obrigatoriedade do Poder público em oferecê-la, mantendo como obrigatória a escola regular.

O governo de Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, a saber: o Programa de Alfabetização Solidária, que “foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo” (MACHADO, 2001, p.92); e a proposta de Educação a Distância. E, recentemente, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o “Brasil Alfabetizado”, um programa com propostas específicas para a alfabetização de Jovens e Adultos e que está em vigência nos dias atuais.

Tal trajetória histórica nos faz compreender a necessidade de colocar em prática métodos que partem do conhecimento de mundo dos indivíduos e, desse modo, considerando essa bagagem, propor ações que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de escrita desses educandos para que possam interagir numa sociedade culturalmente grafocêntrica.

É sabido que os jovens e adultos da EJA pertencem a determinadas esferas sociais, raciais e culturais das camadas populares, isto é, a educação de jovens e adultos abrange “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização” (ARROYO, 2006, p.28):

[...] Desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente

6 BRASIL, Constituição da República do Brasil, 1988.

negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006, p. 28-29)

Assim, quando falamos em letramento na Educação de Jovens e Adultos, devemos considerar as especificidades desse público, articulando o ensino e a aprendizagem da escrita com

suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia [...] do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares (ARROYO, 2005, p. 30).

Podemos afirmar, então, que o letramento como expressão formal são “os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática nos seios das comunidades, para fins diversos...” (MOLLICA e LEAL, 2009, p.12), ao utilizar a escrita e a leitura, “levando-os a transformar a realidade em que vivem” (SOARES, 2004, p.36). Além disso, o letramento social pode ser visto funcionalmente, sob uma perspectiva revolucionária, através de processos sociais mais amplos que visam questionar a realidade presente nos contextos sociais, o que caracteriza uma prática nos moldes de Paulo Freire, pois contribui para a formação da cidadania dos alunos, levando-os a ter uma visão crítica da atualidade e a contribuir para melhorar a qualidade de vida e para a transformação social. De acordo com Soares (2004, p.29):

...só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Nesse sentido, o conceito de letramento adotado aqui se fundamenta na formação dos alunos em cidadãos atuantes através de atividades escolares que priorizem práticas sociais envolvendo leitura e escrita, de apropriação do texto e nos objetos a serem lidos. Essa perspectiva é apoiada por Kleiman (1995, p.21):

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida.

Street (2006, p.466), assim como Kleiman, reconhece a existência de vários letramentos, e esclarece que

o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Podemos entender que, apesar de não serem suficientes para atender as demandas das diversas práticas sociais, as competências restritas de leitura e escrita, como é o caso de uma grande parte dos alunos que frequentam a EJA, certamente têm alguma serventia para quem as possui, principalmente para aquele aluno que só sabe assinar o próprio nome, esse saber, que para muitos é insuficiente, ainda pode ser valioso, pois pode ter funções bem práticas no dia a dia, como por exemplo, livrá-lo do constrangimento de assinar documentos utilizando as impressões digitais. E o professor deve partir justamente das habilidades limitadas que o aluno possui, utilizando-as com o propósito de ampliar suas possibilidades. De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p.36):

Ao discutir e compor argumentos com base nas experiências de leitura, o aluno vai ganhando controle sobre a ação de escrever: vai-se tornando capaz de mobilizar recursos linguísticos e vozes alheias, significativas para construir um dizer mais crítico e vigoroso.[...]Ao participar do referendo, como uma prática que veicula linguagem, o aluno passa a ver o fato histórico –o referendo – não como algo distante e abstrato, mas como fruto da ação dele mesmo, enquanto sujeito sócio-histórico, que ele deve ler e escrever.

Muitas vezes, por conta de práticas tradicionais inadequadas, os alunos da EJA ficam desmotivados devido às dificuldades em aprender a ler e escrever, por isso se esse processo não for planejado pelo professor de forma a realizar a fusão da leitura e escrita com o cotidiano dos alunos, é possível que eles abandonem os estudos. Desta forma, surge a necessidade de o professor ouvir o aluno, utilizando suas vivências a favor de seu aprendizado, apresentando ações pedagógicas capazes de desenvolver competências reflexivas e discursivas que possibilitem o preparo do aluno para práticas de cidadania de forma autônoma e participativa, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade. Conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p.35) afirmam:

[...] ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristezas, alegrias, sucesso, incertezas).

Além disso, as autoras falam da importância da interação na modalidade falada,

através de discussões e debates, salientando que esses

Favorece[m] não só a troca de informações, assim como a partilha de saberes, fornecendo, adicionalmente, subsídios para a prática da escrita. Isso apenas ocorre se pensarmos leitura e escrita como atividades complementares: não há leitura sem textos (escritos ou não), da mesma forma que não se imagina escrita sem atos de leitura. Afinal, ler e escrever são ações que se dão em resposta a textos lidos, ouvidos, imaginados e vividos. (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2011, p.35)

Considerando esse fato, a instituição de ensino deve trabalhar com o aluno sempre numa concepção de autonomia, visto que no Brasil é latente a questão do analfabetismo, inclusive dos considerados analfabetos funcionais que frequentaram a escola num período de menos de quatro anos de estudo, sendo que muitos nem chegaram a sentar nos bancos escolares.

Seguindo essa linha de raciocínio, o trabalho de Alves (2013) apresenta propostas para a apropriação de uma prática pautada na organização da oralidade em sala de aula em etapas que devem ser elaboradas na tentativa de clarificar e acolher o conhecimento de mundo do estudante de EJA oportunizando, assim, o desenvolvimento das habilidades de escrita para que essas sejam utilizadas nas práticas cotidianas e conforme as necessidades sociais, ou seja, para que possam ser utilizadas na rotina do trabalho e na vida em sociedade.

Por isso, esses atores da EJA necessitam de textos e temas geradores dessa reflexão crítica. Nesse sentido, a ordem do dia não é mais saber se as pessoas conseguem ler e escrever, desenhar o próprio nome ou ler uma placa. A questão é: as habilidades de leitura e escrita têm propiciado ao cidadão interagir com independência diante do conhecimento que lhe é apresentado? (...) A alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da língua escrita, e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetismo e analfabeto x alfabetizado, não bastam mais. O que hoje se faz necessário é saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, tendo em vista o aprimoramento da cidadania e do letramento. (ALVES, 2013, p.182)

No entanto, para a aquisição da escrita, o aluno da EJA deve sentir a sala de aula como um espaço onde os motivos para escrever são densamente vividos, entendendo assim as infinitas maneiras de uso da escrita, e essas maneiras podem se tornar um hábito após sua apropriação. Ao fazer uso de técnicas para a construção do texto, o escritor poderá ou não desconstruí-las ou refazê-las, compreendendo que o processo de

desenvolvimento da escrita passa por etapas de aprimoramento, tais como contextualização, estruturação textual, editoração entre outras, em face de sua influência na sociedade.

Faz-se necessário melhorar a qualidade do ensino para esse público, efetivando o real letramento, que, segundo Soares (2002), é um processo diferente do visto atualmente no quadro da EJA:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês) ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. [...] (SOARES, 2002, p.36).

Dessa forma, há a necessidade de se refletir sobre o letramento em uma perspectiva mais ampla, não apenas como um processo de codificação e decodificação, pautado pelas práticas escolares, mas de se alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever considerando a realidade social do aluno, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo letrado e alfabetizado.

2.3 MODELOS DE LETRAMENTO

Inicialmente, o conceito de letramento era puramente acadêmico. Tinha, entre outros objetivos, separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre alfabetização. Todavia, também acompanhou a expansão do uso da escrita decorrentes do desenvolvimento social em meados do século XVI, desenvolvimento esse que resultou em mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas.

Nessa direção, os estudos sobre letramento foram desenvolvidos com o objetivo de descrever as condições de escrita relacionadas às práticas sociais e culturais que a utilizavam. Assim, a alfabetização era vista como uma prática determinante na

utilização e na assimilação da escrita. Sobre esse aspecto, Kleiman (2001) salienta que diferente de outros ambientes de letramento, como igreja, família e o meio social onde o indivíduo está inserido, a escola, enquanto importante agência de letramento, valoriza o processo de aquisição de códigos (a alfabetização), necessário para a evolução do indivíduo na escola, o que seria um processo equivocados, de acordo com muitos pesquisadores. Um desses pesquisadores, Street (1984), apresentou uma concepção de letramento chamada Modelo Autônomo. Essa consiste em afirmar que o letramento só pode ser desenvolvido de uma única maneira, estabelecendo uma relação de causa com o progresso, a civilização e a mobilidade social. O Modelo Autônomo de letramento define a aprendizagem como questão individual, onde o próprio indivíduo assume a responsabilidade pelo resultado de seu aprendizado, tendo como agravante a atribuição do fracasso e a responsabilidade de aprender aos grupos socialmente marginalizados. É importante considerar que essa concepção de letramento é, no momento, a prevalente em nossa sociedade e vigente desde o século passado. Kleiman (2001, p.20) define esse modelo autônomo de letramento como:

... É o modelo autônomo de letramento que considera aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente das considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria texto tipo ensaio.

A esse Modelo Autônomo, Street contrapõe o Modelo Ideológico, que consiste em afirmar que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pelo aspecto social, logo, a escrita e sua significação dependem dos contextos e das instituições nas quais elas foram adquiridas. O Modelo Ideológico de letramento prega, assim, a pluralidade das práticas letradas, o dinamismo entre descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita, a saber: conhecer as funções linguísticas, compreender seu modo de funcionamento e suas regras e praticar esses princípios utilizando como base um referencial cultural.

Partindo do princípio de que o modelo ideológico de letramento considera a leitura e a escrita como práticas sociais, surge a importância de propor, dentro desse conceito, atividades que visem a um propósito a ser alcançado. Segundo Kleiman

(2001), essas atividades devem ser elaboradas de forma que as práticas sociais possam ser discutidas, analisadas, pensadas, com o propósito de fazer com que os alunos tragam para o ambiente escolar suas experiências cotidianas, seus pensamentos e suas vivências.

Embora o modelo ideológico privilegie a pluralidade e as várias culturas, não devemos entendê-lo como uma oposição às práticas individuais e específicas do Modelo Autônomo de letramento. Porém, o modelo ideológico de letramento, permite que o professor utilize aquilo que ele considera confiável dentro dos seus conhecimentos de cultura letrada, ou seja, a prática de letramento pode mudar de acordo com o contexto inserido.

Retomando a concepção autônoma de letramento, um dos pressupostos mais duradouros que podemos notar diz respeito às consequências cognitivas de alfabetização, visto que, nesse modelo de letramento, o aluno está inicialmente alheio às práticas de aquisição da escrita. Segundo Kleiman (1991), as falhas no processo de letramento mencionadas acima não se apoiam apenas na falta de cultura letrada do professor, e sim num currículo falho, que não prepara adequadamente os professores para essa concepção de ensino. Desse modo, nota-se a necessidade do resgate da cidadania para esses grupos socialmente marginalizados, através da transformação das práticas escolares que desconstruam as práticas de letramento dominantes.

Ao entendermos o processo de escrita como um processo paralelo ao letramento, podemos afirmar que a instituição que prioritariamente introduz o indivíduo no mundo da escrita é a família, visto que é lá que a criança começa a ter suas primeiras noções dos signos, através de práticas coletivas e da colaboração, tendo a leitura como elemento significativo nessas interações.

Concluindo, os modelos de letramento apresentados, bem como as condições em que esses ocorrem, são elementos potenciais de transformação da prática escolar. É essencial a análise das práticas discursivas observadas dentro da sala de aula, a fim de desconstruir a ideia de letramento dominante, o modelo autônomo. Só haverá um processo de construção da oralidade e da escrita completo quando for adotada uma

prática discursiva que contemple não só as capacidades cognitivas, mas também as sociais e culturais. Nesse sentido, Freire afirma:

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1991, p.68)

Enfim, considerando que queremos atingir um resultado de ensino pautado numa prática pedagógica que tenha como degraus principais a relevância cultural e crítica, com vistas à pluralidade e à diferença, é fundamental que se construa um programa de ensino essencialmente voltado ao modelo ideológico de letramento, pois esse é o melhor caminho para que se trabalhe visando a essas concepções pedagógicas.

2.4 ENSINO DE ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

O ensino de produção textual é uma tarefa complexa para nós, educadores, que entendemos que algumas práticas utilizadas não são suficientes para solucionar os problemas da escrita e da leitura na escola. Assim, buscamos, no presente estudo, a apropriação de técnicas para o ensino da escrita como recurso para sanar as dificuldades constatadas nos textos escritos dos alunos, disponibilizando suporte para a melhoria do desempenho dos educandos para que desenvolvam suas habilidades nas práticas de leitura e escrita.

A metodologia para o desenvolvimento das habilidades escritoras dos alunos da EJA deve contemplar o aprendizado de práticas sociais de escrita comuns em seu cotidiano, ou seja, de diversos gêneros que circulam socialmente para que eles possam exercer plenamente a sua cidadania. De acordo com a Declaração de Hamburgo (1999, p.20):

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo,[...] deverão desenvolver [...] a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que encontram à frente.

As atividades iniciais que promoveram a pesquisa e apontamentos dos problemas do bairro, para que assim pudessem desenvolver a produção textual, fizeram com que o aluno apresentasse um interesse maior na resolução das questões levantadas, tomando para si a responsabilidade de gerar transformações na localidade. Nesse aspecto, a escrita foi uma ferramenta imprescindível para que fossem evidenciadas as necessidades do lugar. Assim, foi compreendido também que cada gênero tem características e propósitos distintos e, conseqüentemente, que a escrita não tem natureza restrita ao âmbito escolar, mas sim um caráter social, porque, através dos gêneros, possibilita uma ação interventora por parte do educando acerca de determinada questão ou problema decorrente da escola ou da sociedade.

Diante disso, constatamos que o uso da modalidade escrita, como proposto no plano de trabalho, insere o aluno em práticas de cidadania, pois desenvolve o posicionamento crítico mediante aos fatos e acontecimentos do cotidiano, possibilitando uma participação social, até mesmo política e de atuação comunitária mais efetiva.

[...] a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. (GENTILI,2000, p.154)

Compreende-se, então, que o papel da escola e do professor é desenvolver um trabalho com ações transformadoras, contextualizadas, capazes de possibilitar uma série de competências a partir delas.

Ao depreendermos que a escrita é uma atividade bastante complexa, faz-se importante concebê-la como um processo cognitivo e linguístico, e não motor e mecânico já que diversos tipos de conhecimentos são acionados quando se parte para o ato de escrever. Conhecimento esses que dependem muito do contato que o aluno teve e tem durante toda a sua vida com atividades que, conforme dito anteriormente, exigem leitura assim como o exercício da escrita. O conhecimento sobre aquilo que se pretende escrever é essencial, e a leitura é o caminho que nos leva ao conhecimento. Sendo assim, a influência dessa prática é fundamental para o escritor.

Um dos fatores cruciais para o sucesso no ensino da escrita decorrerá mediante o interesse do professor em ampliar seus conhecimentos nesse aspecto, buscando elencar abordagens e concepções relevantes para desenvolver um trabalho de leitura e escrita

que seja conduzido de forma contínua e sistemática.

Em se tratando das concepções existentes para o ensino da língua escrita, os PCN dão visibilidade à concepção interacional (dialógica) da língua que pode ser evidenciada em trechos como:

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.
[...]

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.
(BRASIL,1998, p.48-50)

Esse conceito é de extrema relevância para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. De acordo com Koch e Elias (2014, p.34) é:

(...) uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Tal concepção contrapõe-se a percepções anteriores em que a escrita era vista como apropriação de regras da língua e produto das ideias e intencionalidade do produtor. A concepção *interacional da língua* envolve a relação escritor-leitor tendo em vista os intuítos daquele que faz uso da língua para alcançar a sua finalidade sem, entretanto, rejeitar os conhecimentos do leitor e sua participação nessa ação.

Dentro dessa perspectiva, Beaugrande (1997) *apud* Koch e Elias (2014, p.34) esclarece que: “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (...)”. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O sentido da escrita se dá nessa interação e não apenas pela utilização do código linguístico e muito menos, somente, pelas intenções do produtor. Sendo assim, o ensino de escrita, nessa abordagem, está pautado no intercâmbio que ocorre na produção do

texto que tem como base os elementos linguísticos e sua forma de organização exigindo a mobilização de um vasto conhecimento por parte do escritor como também por parte do leitor, ambos os sujeitos integrantes desse artifício.

De acordo com Koch e Elias (2014), dentro do processo de escrita estão envolvidos os tipos de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, conhecimentos de textos e conhecimentos interacionais. Esses, por sua vez, depois de armazenados na memória sofrem alterações em razão da atualização de nossas práticas sociais.

No *conhecimento linguístico*, o ato de escrita demanda, por parte do produtor, noções de regras da língua como ortografia, gramática e do léxico. Tais regras são assimiladas durante a vida nas inúmeras atividades comunicativas na qual interagimos ativamente e de forma sistematizada em sala de aula.

(...)Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH E ELIAS, 2014, p.37)

Sem dúvida alguma, conhecer as palavras e como devem ser grafadas corretamente, segundo a convenção escrita, é um aspecto importante para a produção textual e para o alcance da meta desejada, por esse motivo recorreremos ao dicionário, durante a tessitura do texto, na busca de sanar dúvidas quanto à escrita de certos vocábulos.

No *conhecimento enciclopédico*, apelamos para uma espécie de enciclopédia internalizada, que é um conjunto de conhecimentos que temos sobre as coisas do mundo que fica registrado em nossa memória, é constituído de forma personalizada, com base em conhecimentos que já ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas. Ao ativar esse tipo de conhecimento, o escritor pressupõe que as mesmas informações façam parte da lembrança do leitor.

Já o tipo de conhecimento que envolve os *conhecimentos de textos* leva o produtor a ativar padrões que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, tendo em vista elementos que entram no modo de organização, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação. Tais padrões podem sofrer alterações com o passar do tempo. Cabe lembrar que o conhecimento textual também se

relaciona à contribuição dada por um texto ou mais a outro. A interferência de um texto em outro é denominada como intertextualidade, e dentro desse processo um texto é produzido em resposta a outro, entendendo a escrita como uma ação de retomada a outros textos de acordo com a finalidade da interação comunicativa.

O produtor, baseado nos *conhecimentos interacionais*, introduz na escrita o seu intuito, selecionando a variante linguística apropriada, realizando a adequação do gênero textual conforme a situação comunicativa, permitindo ao leitor conhecer o objetivo ambicionado no quadro interacional e determinando a quantidade de dados necessários, num evento comunicativo concreto preparando-o para captar o desígnio da produção textual, fazendo uso de estratégias linguísticas através de atividades de formulação e construção textual que garantem a compreensão da escrita e a aceitação do leitor quanto ao propósito almejado.

... a escrita pressupõe sempre o leitor e, na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer. (KOCH E ELIAS, 2014, p.52)

Dessa forma, é fundamental que o trabalho de compreensão da escrita seja realizado de forma a levar à reflexão acerca das diferenças e especificidades da linguagem. Para isso é necessária a comparação entre textos falados e escritos, a fim de que o aluno se conscientize quanto às diferenças entre essas modalidades de textos e compreenda a diversidade de situações comunicativas que os mesmos representam, diferenciando e aplicando de forma correta as marcas de oralidade nas situações necessárias. (ELIAS, 2014, p.35)

É necessário ressaltar a importância da escolha correta dos materiais quando falamos em trabalhar o texto oral em sala de aula. Não adianta utilizar um texto pronto; o objetivo do trabalho deve estar pautado na realidade do aluno e ter origem dentro da sala de aula. O professor, ao desenvolver essa tarefa, deve ter em mente que grande parte dos alunos que frequentam a EJA tem pouco contato com a leitura e a escrita. Com isso, se faz necessário que o trabalho se realize de forma cuidadosa, inter-relacionando as tarefas pertinentes ao âmbito escolar com as atividades exercidas pelo estudante fora da escola.

É função da escola preparar o aluno para que se saia razoavelmente bem em uma

prática social da qual depende sua sobrevivência.

É possível integrar os elementos teórico-pedagógicos próprios do contexto escolar (como, por exemplo, ensinar gêneros textuais, tipos textuais, regras gramaticais, escolha do vocabulário, prosódia mais adequada, recursos paralinguísticos e extralinguísticos) para que correspondam às exigências do mundo do trabalho e da cultura. (ELIAS, 2014, p. 37)

Sendo assim é possível concluir que o espaço escolar necessita de transformações profundas ao tratarmos do processo de leitura e escrita, porém, para que as condições ideais sejam atingidas, é necessária uma análise mais precisa das reais necessidades, para que as possibilidades possam ser discutidas.

Podemos afirmar, então, que o ensino da leitura e da escrita na escola é uma tarefa árdua, visto que, entre outras razões, esse processo ainda é desenvolvido com a finalidade puramente didática de transmitir saberes já prontos, o que destoia totalmente da real função da leitura e da escrita, que é a comunicação mútua, o conhecimento de mundo, a reflexão crítica, segundo Lerner (2002, p.73):

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.

Desse modo, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa prima pelo distanciamento de tarefas opacas em sala de aula que acarretam o insucesso nas produções desenvolvidas de forma assistemática, elaboradas com a sugestão de temas clássicos, sem um trabalho com aprofundamento da leitura de textos relacionados e, conseqüentemente, sem debate prévio, baseados na improvisação, com formatação estática, numa única versão. Essa prática é justificada por muitos professores pelo grande número de alunos em turmas o que, por conseguinte, provoca maior enfoque no ensino da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, deixando, como prática secundária, atividades que desenvolvam a produção textual de forma a treinar apenas aspectos formais da escrita. Assim, ao ponderarmos em ações mais produtivas para que os alunos tenham um bom desenvolvimento nas produções textuais é que nos reportamos ao trabalho com processos de retextualização como mecanismo para o ensino de escrita.

O termo retextualização é difundido, no Brasil, através da obra de Marcushi (2001), em seu livro “Da fala para a escrita, atividades de retextualização”. Segundo o autor, retextualização é a passagem do texto falado para o texto escrito e envolve

operações complexas “ [...] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”. (MARCUSCHI, 2001, p.46)

Marcuschi (2001) aponta para os diferentes mecanismos de retextualização, numa perspectiva sociointeracionista que marca a relação nos processos de fala e escrita, deixando de postular a dicotomia entre tais modalidades. O autor levanta as diferenças entre transcodificação e transcrição, como também assinala algumas variáveis consideráveis para a efetivação da técnica de retextualização. O autor define transcodificação como o propósito ou objetivo da retextualização e ainda aponta para a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Entre outras abordagens, o autor enfatiza que tanto a fala quanto a escrita se dão em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais e na linha das características específicas de cada modalidade. Sendo assim, fala e escrita variam pelas condições de produção nos mais diversos domínios discursivos se entrelaçando em muitos aspectos, contribuindo para a constituição de domínios mistos. O autor afirma que é imprescindível a eliminação da dicotomia estrita e propõe uma diferenciação da fala e da escrita de forma gradual ou escalar, considerando a língua como realização heterogênea e variável e não como sistema único e abstrato.

Marcuschi (2001) apresenta um modelo para o desenvolvimento do processo de retextualização composto por nove operações e esclarece que o modelo foi construído com o objetivo de encontrar soluções para um problema, tendo em vista que não é um método tão rígido ao ponto de oferecer resultados categóricos e nem tão impreciso ao ponto de não se poder atuar com ele eficientemente. As nove operações são agrupadas em dois grandes grupos. O primeiro conjunto envolve operações que seguem regras de regularização e idealização e compreende as operações de 1 a 4 contendo aspectos textual-discursivos de eliminação, completude e regularização. Já o segundo conjunto, comporta os mecanismos que seguem regras de transformação, operando com atividades de acréscimo, substituição e reordenação. Esse grupo envolve as operações de 5 a 9 e as operações especiais.

Vejamos, então, os itens a seguir que dizem respeito às operações textual-discursivas na passagem do oral para o texto escrito propostas por Marcuschi:

- 1ª OPERAÇÃO - eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações

e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística). Ex. Ah..., né..., entendeu.

Aqui, na primeira operação, são extraídas também observações metalinguísticas sobre o desenvolvimento dos falantes no ato do discurso.

- 2ª OPERAÇÃO - introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

Nessa operação, a compreensão do texto poderá variar mediante ao emprego dos sinais de pontuação que dependerá do entendimento do retextualizador quanto aos fenômenos prosódicos contidos na produção oral.

- 3ª OPERAÇÃO - retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes (estratégias de eliminação para uma condensação linguística).

São eliminadas informações fornecidas anteriormente e que aparecem no texto reduplicadas desnecessariamente.

- 4ª OPERAÇÃO - introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

Ocorre a estruturação do parágrafo de modo a “disciplinar” o texto dando-lhe a aparência mínima da escrita.

Até o momento, foram apresentadas operações de idealização linguística. As operações seguintes são voltadas para a transformação do texto.

- 5ª OPERAÇÃO - introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação e explicitude).

Reformulação que visa à explicitação de aspectos físicos através da verbalização que apresente informações suficientes para resgatar o contexto situacional.

- 6ª OPERAÇÃO - reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

É nessa operação que se encontra o peso maior de regularização da escrita. As expressões com sugestão de envolvimento interpessoal direto e misturas pronominais são eliminadas e os enunciados são reorganizados sintaticamente.

- 7ª OPERAÇÃO - tratamento estilístico com seleção de novas estruturas

sintáticas e opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

Essa etapa de retextualização requer um grande domínio cognitivo e exige do retextualizador uma maior variedade vocabular. Essa operação envolve complementação informacional, substituição vocabular, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos.

- 8ª OPERAÇÃO - reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

Essa etapa do processo se dá em produções mais complexas em que a argumentação predomina ou em textos para os quais se propõe uma retextualização mais global sem priorizar aspectos voltados para as informações.

- 9ª OPERAÇÃO - agrupamentos condensando as ideias (estratégias de condensação).

As estratégias apresentadas nessa operação buscam manter o mesmo volume de informações contidas no texto oral, porém realiza-se, nessa etapa, um processo para eliminar os elementos típicos da oralidade sem interferir nos dados contidos na produção falada. Trata-se, então, da efetiva transformação do texto e não de resumí-lo, já que resumir implica a seleção de conteúdos e eliminação de informações secundárias. As duas estratégias, transformar e resumir, são retextualizadoras, no entanto, apresentam objetivos diferenciados. Em suma, a 9ª operação intenciona a regularização linguística com a redução de elementos característicos da fala sem prejuízo do conjunto de informações que compõe o texto-base.

- OPERAÇÕES ESPECIAIS - readaptação dos turnos (nos diálogos) para formas monologadas ou dialogadas.

Faz-se uso dessas operações para a realização das técnicas de manutenção dos turnos em que há a introdução de elementos contextualizadores e referenciais metalinguísticos, como também de transformação dos turnos em situação de fala com a possibilidade de citação da fala conhecida como discurso direto e a transformação dos turnos em citação de conteúdo em que ocorre a interferência conhecida como discurso indireto.

Nesse modelo, antes de apresentar as operações, o autor ressalta o texto base: uma produção falada que pode ser monologada ou dialogada, como ponto de partida. No caso deste trabalho, temos uma produção falada monologada, já que o texto base

trata-se de um *depoimento oral*. O estudioso esclarece que se pode partir de qualquer operação para o texto-alvo, produção escrita proveniente do processo de retextualização. Desse modo, o modelo proposto pode também nos servir como “um aferidor da maturidade linguística do retextualizador quanto à consciência das diferenças da relação fala-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.76). O modelo nos serve ainda para dar juízo de valor às etapas da proposta verificando o que foi feito e o que ainda há para fazer. Hipoteticamente, essa relação forneceria um índice que produziria um valor para a relação fala-escrita. No entanto, não se pode presumir sequências lineares já que não há parâmetros seguros para determinar o que pode ou não constar no texto falado a fim de garantir níveis toleráveis das marcas de oralidade na escrita. Assim, as operações representam uma espécie de “continuum” em que as estratégias sugeridas desenvolvem as habilidades de escrita paulatinamente à medida que as atividades estão sendo desenvolvidas.

Marcuschi (2001, p.47) esclarece que não devemos entender o processo de transformação do texto oral para o escrito como “a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito)”. O texto oral está em conformidade na sua formulação e não apresenta problemas para compreensão. A transformação de uma modalidade a outra vai receber interferências mais ou menos acentuadas que irão depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala constituída de modo insatisfatório. Portanto, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2001, p.47).

Dell’Isola (2007) amplia a noção de retextualização e ressalta a necessidade da abordagem de diferentes gêneros por meio da retextualização no ensino de Língua Portuguesa, método que, segundo a autora, envolve a mutação de uma modalidade textual em outra, um texto escrito de um gênero a outro gênero, preservada a base informacional da substância do texto de origem. A autora afirma que, no ensino com gêneros textuais, não se deve ter uma ideia equivocada dos gêneros, considerando-os como composições fixas e imutáveis, mas que sejam observadas sua finalidade comunicativa, o campo discursivo de onde se originam, o contexto sócio-histórico de produção e circulação. A partir do ponto de vista de gêneros textuais, a estudiosa oferece uma visão ampla acerca da retextualização: a de que ela abrange operações que

comprovam como a linguagem labora socialmente, e, por isso, nessa tarefa, devem ser apreciadas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá espontaneamente no nível dos métodos de textualização, é um mecanismo que abrange intervenções intrincadas que intervêm tanto no código como no significado e demonstram uma cadeia de aspectos nem sempre bem apreendidos da relação entre a fala e a escrita. Dell'Isola (2007, p.36) afirma que:

Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Os gêneros textuais servem aos propósitos discursivos dos usuários da língua e, nesse contexto, a produção textual não é uma unidade autossuficiente e independente em si mesma, há sempre a interdependência de um texto específico em relação a outros já construídos ou que estão em produção, textos orais ou escritos.

Nesse sentido, praticamos ações linguísticas de grande complexidade, mas não voltamos nossa atenção para esse fato e repassamos a outro o que nos foi comunicado por alguém, refletindo acerca dessas ações como algo banal, porém, o fato é que tais ações são pouco analisadas e estudadas. Nesse processo ocorre uma atividade comumente ignorada e de uma importância imensa, a ação cognitiva chamada de compreensão, e a finalidade principal dessa pesquisa é desenvolver esses aspectos: compreensão de textos e habilidades de escrita nos alunos, através do processo de transcodificação de um gênero para outro e do texto oral para o escrito. Tal desígnio nos leva a lançar um olhar mais acurado quanto às condições em que os alunos constroem significados em contato com materiais linguísticos em sala de aula e com quais objetivos e recursos o fazem:

Precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome. Os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a 'realidade' social. A retextualização conduz a uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita [...] (DELL'ISOLA, 2007, p.40-41)

No entanto, algumas vezes, nos deparamos com práticas educativas e métodos adotados que revelam um distanciamento das diversas formas de o aluno construir significados. Essa indiferença tem origem no conceito construído sobre quem o são, o que desejam e como aprendem os educandos antes mesmo de uma análise prévia dos mecanismos de subjetividade, não oportunizando aos aprendizes interferirem, modificarem ou transformarem de forma estrutural ou semanticamente os textos propostos para a tarefa em sala de aula, e é nessa barreira que teremos maior enfoque, visto que este trabalho prioriza o aluno como protagonista sujeito atuante no processo de retextualização ou transformação dos gêneros orais para os textos escritos. No entanto, por entendermos que a oralidade, para muitos jovens e adultos da EJA, seja o único instrumento de comunicação ao ingressarem na escola, o trabalho para o desenvolvimento da escrita desses alunos deverá tomar como base as relações dialógicas em sala de aula em que o professor lançará mão de conteúdos e técnicas que priorizem o debate acerca da realidade do aluno. A valorização quanto ao conhecimento de mundo do jovem ou adulto da EJA possibilitará que os mesmos se percebam como participantes no processo de ensino e aprendizagem, como também como construtores do próprio conhecimento.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, verificamos alguns trabalhos que apresentam estudos desenvolvidos sobre oralidade e produção escrita com a apropriação dos processos de retextualização. A revisão de pesquisas realizadas envolvendo tais abordagens nos permite analisar os efeitos advindos das aplicações dos recursos e estratégias de retextualização, do oral para o escrito ou de um gênero a outro gênero, quando são utilizados no ensino de língua portuguesa.

O trabalho de Ribeiro (2002) apresenta resultados de uma experiência desenvolvida com alunos de duas turmas do primeiro período de Engenharia, da Computação e de Materiais, em uma instituição pública de Minas Gerais com abordagens dos conceitos que geraram a reflexão sobre as modalidades oral e escrita da língua por meio da prática de retextualização. O propósito das atividades foi o de possibilitar o contato dos alunos com produções falada e escrita em contextos midiáticos variados, proporcionando a percepção das diversas nuances relacionadas à multimodalidade⁷ e aos suportes e modos de circulação. Com base nos estudos realizados, a professora implementa um plano de trabalho com etapas de preparação do material, sua apresentação aos alunos, solicitação de tarefas a serem cumpridas com a quantidade de aulas planejadas, discussão das análises em sala de aula, resolução das tarefas em casa, envio do *link* para a professora e entrega do material impresso e avaliação coletiva das soluções propostas.

A professora selecionou um trecho da locução, de aproximadamente 15 minutos, de uma rádio, para que os alunos pudessem transcrevê-lo de forma a preservar, dentro das possibilidades, a integridade do texto falado. A turma dividida em dupla fez a análise da transcrição.

Foi solicitado aos alunos que acessassem, através do endereço eletrônico fornecido pela professora, o *podcast*⁸ que fazia a simulação de uma transmissão de rádio

⁷ O conceito de multimodalidade envolve vários modos de linguagem (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) que interagem na construção dos significados.

⁸ Uma ferramenta virtual que permite aos usuários a transmissão de arquivos multimídia na internet que pode servir também como um *blog*, mas em vez de escrever, pode-se transmitir músicas ou mesmo expor opiniões utilizando a oralidade.

FM com músicas de fundo. Eles acessaram a rádio virtual e tiveram que registrar as ideias extraídas ao terem contato com o mesmo texto em outra modalidade, no caso, mídia. Após o contato com a transmissão, os alunos tiveram que retextualizar o texto oral em variados gêneros. A turma de Engenharia de Materiais precisou ajustar o texto adequando-o a notícias de jornal impresso numa espécie de jornal do bairro. Já os alunos da Engenharia de Computação necessitaram produzir uma versão *web* do texto, além da versão impressa.

Com esse trabalho, a pesquisadora concluiu que a utilização do processo de retextualização para o desenvolvimento das tarefas acionou tipos de letramentos que não dizem respeito somente à escola e que, portanto, as escritas são variadas e definem-se pela adequação a funções, suportes e modalidades. A realização dessas atividades trouxe como resultado a reflexão quanto à utilização da linguagem e desencadeou a atenção dos estudantes para as diversas formas de expressarem informações, igualmente interessantes e eficazes, e fez com que eles concluíssem também que a escolha pela produção através da imagem, da palavra ou do som se dá a partir dos conhecimentos sobre comunicação e linguagem. A interação entre estudantes que não conheciam as diferentes formas de representar determinada informação com aqueles familiarizados com as redes sociais e sabedores das peculiaridades entre linguagens, suportes e condições de produção foi importante para a construção de novos conhecimentos e contribuiu significativamente para que o produto da pesquisa atendesse às expectativas.

Já o estudo de Silva e Matencio (2012) mostra os efeitos dos processos de retextualização aplicados no gênero *resenha* em práticas discursivas acadêmicas e as contribuições advindas dessa atividade para a formação do professor que envolve o agir nessas práticas, a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos e a seleção de estratégias de textualização para o desenvolvimento do projeto discursivo. Por conter um caráter polifônico, a resenha acadêmica expõe um diálogo com a obra resenhada, evidenciando a alternância das vozes entre enunciadorees e o ponto de vista do resenhista e autor resenhado. O trabalho desenvolvido com atividades de retextualização em textos acadêmicos possibilitou constatar o desconhecimento dos graduandos em relação a diferentes abordagens de pesquisa e sobre a importância e função da exposição do paradigma científico adotado pelo autor, modo de designação, descrição e delimitação de objetos de discurso; configuração e funcionamento dos

gêneros e da situação de enunciação em que se inscrevem; normas sociais de produção da linguagem.

Porém, ao prosseguir na análise, foram verificados avanços nos alunos tanto na busca por autonomia quanto na construção de conhecimentos teórico-conceituais. Desse modo, o trabalho realizado por Silva e Matencio revela que é importante, na formação de professores, trabalhos que possibilitem aos futuros docentes um envolvimento mais intenso na prática com gêneros acadêmicos, e é nesse aspecto que as tarefas de transformação de um texto são extremamente enriquecedoras, porque é a partir delas que ocorre a fusão dos discursos, a troca de ponto de vista, o misto das vozes. Assim, constata-se que a retextualização é um processo bastante eficaz que leva a um maior dinamismo com o texto trabalhado de forma a impulsionar a quem irá transformá-lo a adquirir estratégias de refacção para que se tenha como produto um outro determinado gênero.

Reiterando a eficácia do processo de retextualização para o ensino de escrita, a pesquisa de Silva e Torres (2012) divulga a eficiência dessa estratégia didática também com alunos do Ensino Fundamental. Os autores elaboraram uma proposta de trabalho, com turmas do primeiro e do segundo anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando o processo de retextualização partindo da leitura de uma *fábula*, feita pelo professor que também utilizou recursos multimídias para dinamizar a apresentação, com o objetivo de que os alunos produzissem um texto escrito. Através dessa atividade, foi possível notar as dificuldades apresentadas por alguns alunos na execução da tarefa.

Foi apontado pelos pesquisadores que o texto selecionado do 1º ano apresentou marcas da oralidade, dificuldades quanto ao emprego dos sinais de pontuação, problemas ortográficos e gramaticais. Porém, os autores esclareceram que foi levada em consideração a imaturidade dos alunos desse período de escolaridade no que se refere à produção de texto, por estarem, ainda, no início do processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades escritoras. Um aspecto importante foi o conhecimento que os alunos explicitaram quanto aos gêneros textuais, no uso das expressões “Era uma vez” e “viveram felizes para sempre”, evidenciando uma afinidade com textos narrativos, mesmo sem ter sido realizado um trabalho prévio com a apresentação das características do gênero *fábula*, porque a finalidade desse trabalho não era que os educandos aprendessem a estrutura de determinados gêneros, mas que pudessem

desenvolver suas habilidades linguísticas.

O texto selecionado do 2º ano, considerado um dos melhores da turma, apresenta uma maturidade maior em relação ao texto analisado anteriormente, perfeitamente compreensível, já que o estudante pertence a uma série mais elevada. Fazendo um contraponto com o texto anterior, a produção apresenta uma extensão maior, contendo assim mais informações, entre elas algumas que não foram expostas. Observou-se, na análise desse texto, uma estruturação mais aproximada da modalidade escrita, com a organização dos parágrafos e o estabelecimento das relações semânticas, criando um elo entre as partes do texto com a utilização de conectivos. O aluno também utilizou recursos característicos do texto narrativo, como a presença do narrador onisciente, a utilização de dêiticos que fazem com que o texto apresente uma ordem temporal. Essa produção, do mesmo modo que a anterior, apresenta desajustes de ordem gramatical e ortográfica, mas que não afetam a construção de sentidos dentro do texto. Também são fortes as marcas da oralidade.

O resultado desse trabalho apresentou a oralidade como aspecto crucial para o desenvolvimento de competências escritoras quando se trata do trabalho com a língua materna. Compreende-se, então, a necessidade de se propor, de forma constante, atividades que vinculem as duas modalidades, falada e escrita, sem tratá-las como dicotômicas ou dissociadas uma da outra, almejando, desse modo, o sucesso dos estudantes nas tarefas de produção textual, para que assim tornem-se participantes efetivos nas práticas de linguagem nos diversos âmbitos sociais.

Finalmente, a pesquisa de Gago e Vieira (2006) envolve práticas sociais de leitura e escrita comuns no dia a dia através de estudos sobre a utilização do processo de retextualização com o gênero *fábula*, semelhante ao trabalho anterior, porém, nessa pesquisa, a aplicação ocorreu com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Findado o projeto, os pesquisadores concluíram que a proposta feita pelos PCN, sobre o ensino de língua materna, direcionado ao trabalho com gêneros textuais, é adequada e possível de ser executada. Constataram também, a eficácia do processo de retextualização que, durante as atividades, gerou benefícios aos alunos para a compreensão de como ocorre a elaboração das produções faladas e escritas, suas diferenças e semelhanças. Verificaram, ainda, que a partir da produção oral, os alunos construíram conhecimentos sobre a estruturação e funcionamento dos diversos gêneros

textuais escritos.

É possível, então, mediante recorte feito sobre os trabalhos investigados, constatar os impactos decorrentes da aplicabilidade dos recursos de retextualização nas atividades que envolvem oralidade, escrita, gêneros textuais e que promovem benefícios nas práticas desenvolvidas, no ensino de Língua Portuguesa, ocasionando resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Tais constatações, como mencionado anteriormente, são oriundas das pesquisas aqui expostas e nos apresentam a possibilidade de obter efeitos positivos no uso de técnicas já experienciadas e nos atestam também a utilização das mesmas abordagens para o presente trabalho a serem assimiladas e vinculadas a novas projeções com outras perspectivas.

4 METODOLOGIA

4.1 ÁREA E TIPO DE PESQUISA

Este trabalho está pautado numa abordagem qualitativa visando, entretanto, constatar as contribuições dadas pela prática de retextualização no processo de desenvolvimento da escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos e os aspectos subjetivos envolvidos nesse processo. Objetiva, ainda, penetrar no universo conceitual dos sujeitos participantes dessa pesquisa para compreender o modo de desenvolvimento desses na construção textual e o tipo de sentido que eles dão e formulam no andamento das ações e nas interações que ocorrem durante o curso dessa empreitada, bem como verificar as transformações advindas do trabalho efetivo com a retextualização que podem incidir no amadurecimento das habilidades oral e escrita e cooperar para a formação dos alunos como sujeitos-leitores e produtores de texto.

Partindo de uma investigação, a princípio, de natureza empírica, buscou-se além dos conhecimentos teóricos na área da Linguística Textual no que se referia a gêneros textuais, instaurar-se no campo da Linguística Aplicada, pois se trata de uma linha de investigação de cunho mediador, pautada na linguagem de natureza processual, o que implica a capacidade de os estudos, nesse ramo, se articularem de forma dialógica, criteriosa e eficaz, dando um melhor direcionamento para a presente pesquisa, envolvendo saberes de referência necessários à compreensão, interpretação e resolução de problemas linguísticos de práticas sociais específicas. Conforme Moita Lopes (1996, p.19-20):

...trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica.

O problema encontrado no uso da linguagem foi a dificuldade de aquisição/consolidação da escrita por parte de alunos jovens e adultos, e a tentativa de resolução encontrada foi utilizar o recurso da retextualização de textos orais para textos escritos, através da prática com a utilização de gêneros textuais.

Assim, compreende-se que o ensino de Língua Portuguesa tem que deixar de ser

fragmentado, dividido em leitura e compreensão, gramática, produção textual e estudo da literatura. A escola deve permitir ao aluno atingir o desenvolvimento linguístico, desfazendo-se de ações, na prática, que levam à segmentação do ensino como, por exemplo, ler e interpretar primeiro, e, depois, analisar a língua. Essas atividades efetuadas em ocasiões distintas comprometem a ampliação da capacidade linguística.

Vale a pena ressaltar que a Linguística Aplicada contribui com nossos estudos apresentando os conceitos de dialogia e axiologia que são inerentes às relações discursivas e oferecem um maior suporte na realização do trabalho para a organização de situações de aprendizagem que tenham por base a utilização dos gêneros textuais, tendo em vista que, no cotidiano, as pessoas estão expostas à vasta diversidade de textos, e a escola, nesse aspecto, é o lugar apropriado para promover eventos que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais de modo que aprendam a produzi-los e a utilizá-los em contextos específicos. A decisão de se trabalhar com gêneros exige uma metodologia adequada e precisa, tendo em vista o texto como forma flexível, mutável e passível de circulação por diversos domínios discursivos.

Partindo-se dessa premissa, a compreensão plena das variáveis que compõem a construção e circulação dos gêneros textuais possibilita aos indivíduos participarem ativamente da sociedade, integrando-se em um processo cultural mais amplo, sendo capazes de ressignificar as práticas sociais desses sujeitos que, vivendo em condições restritas, social e economicamente, quase sempre contam com a escola como única agência de letramento. Nesse sentido, a Linguística Aplicada tem muito a oferecer no que concerne o entendimento de como o discurso e a interação são construídos em contextos profissionais, já que as possibilidades de inadequações causadas pelo mau uso da linguagem na comunicação são muitas e de graves consequências, sendo esses problemas e dilemas reais e que necessitam de soluções.

Desse modo, o tipo de pesquisa que utilizamos no trabalho desenvolvido é a pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2009, p.9), é um tipo de pesquisa que envolve “diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.” Essa linha de investigação nos leva a examinar as relações sociais e obter transformações em atitudes e comportamentos dos sujeitos.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p.16)

De acordo com a definição do autor, entendemos que a pesquisa-ação é um processo que envolve a definição de uma cadeia de ações que necessitam ser delineadas e postas em prática pelos integrantes da pesquisa e devem ser metodicamente sujeitas à observação, análise e alteração. Esse estudo baseia-se num roteiro de pesquisa orientado para uma proposta de intervenção, recolhimento de dados de modo sistemático, apreciação fundamentada na literatura pertinente e descrição dos resultados. Ainda dentro dessa concepção, a pesquisa-ação visa sempre executar alguma ação que suceda em um avanço para o grupo de participantes, partindo, assim, de um problema traçado pelo grupo, utilizando de ferramentas e técnicas para avaliar esse problema. Esse tipo de pesquisa abarca sempre um plano de ação que se fundamenta em objetivos, em métodos de acompanhamento e controle da ação delineada nas etapas concomitantes desse processo.

A pesquisa-ação também é conhecida como intervenção. E neste trabalho, a intervenção ocorre em todas as etapas do roteiro didático que é elaborado com o intuito de amenizar as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos do 8º ano da EJA, e que tem o objetivo de melhorar o desempenho e ampliar a competência escritora dos educandos nas atividades de produção textual para que entendam a função social da escrita.

O roteiro apresentado neste estudo exhibe as características da pesquisa-ação com base na sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) que se inicia com um texto oral, no gênero depoimento, produzido individualmente, a partir de um tema de interesse comum da turma “Os problemas do bairro Jardim Corumbá”, onde a escola fica situada. A escolha do tema surgiu de um debate em sala de aula entre alunos e professora. Após, iniciaram-se os preparativos para a primeira produção que partiu do depoimento oral. Para tanto, alunos e professora realizaram um levantamento sobre os problemas da localidade. A produção inicial, o depoimento oral, sofreu alterações através do processo de retextualização, passando pela transcrição, até chegar ao depoimento escrito, que, por sua vez, passa por outras adequações, novamente pelo

processo de retextualização, adotando assim as características do gênero *carta do leitor*. Grupos com no máximo três alunos elaboram o texto escrito, observando toda a estrutura textual, assim como os aspectos gramaticais da língua que foram estudados durante as aulas. A professora pesquisadora, enquanto sujeito atuante e participante, expõe as observações feitas, auxilia no desenvolvimento e transformação do texto, orienta no decorrer das etapas de produção, realiza anotações e coleta os dados. Os alunos juntamente com demais professores da escola definem num evento de encerramento do trabalho, organizado também para apresentação e exposição das produções, a carta do leitor que segue para a publicação em jornal, revista ou *blog*.

4.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A Unidade Escolar onde foi desenvolvida a pesquisa fica situada no bairro Jardim Corumbá, Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro e a equipe técnico-pedagógica é composta por uma diretora geral, uma diretora adjunta, a secretária escolar e a Agente de Apoio à Gestão Escolar (AAGE) que realiza assessorias periodicamente.

A escola localiza-se em uma área urbana, com características rurais, já que está cercada de verde por todos os lados e animais que pastam livremente como bois e vacas. A Unidade Escolar funciona em horário misto: manhã, tarde e noite. Durante o dia disponibiliza o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio regular. No período noturno, oferece a Educação de Jovens e Adultos, da fase VI à fase IX do Ensino Fundamental e o Ensino Médio também na modalidade EJA.

Sua clientela é composta por moradores da comunidade local e de bairros vizinhos. São, na maioria, filhos de assalariados, trabalhadores rurais e desempregados. A renda familiar é de baixo poder aquisitivo, sendo poucos alunos de classe média. Alguns alunos da EJA trabalham na fábrica do bairro, a Niely, e no comércio local. O bairro possui transporte coletivo precário, somente uma empresa que atende aos moradores, e nos horários em que esse transporte não circula, os moradores contam com o transporte alternativo: motos e vans.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a unidade tem como proposta desenvolver um trabalho integrado, eficaz, crítico e criativo que desperte nos seus envolvidos o senso de responsabilidade na execução das suas atribuições. A função social da escola está comprometida com o exercício da cidadania, sendo necessária a transparência dos processos educacionais no interior do estabelecimento com a colaboração da comunidade e equipe escolar: alunos, pais, professores, demais funcionários da escola e moradores do local. Ainda conforme o PPP, será importante conhecer e considerar a realidade de vida dos alunos para a orientação de pais e responsáveis quanto à necessidade do respeito à criança, ao adolescente e ao adulto, sendo papel da escola, assegurar aos educandos a participação democrática e o direito de ser respeitado por todos e de ter ciência do processo pedagógico. Para tanto, a escola apresenta seu processo pedagógico construído a partir de encontros e debates com a equipe de gestão, profissionais que atuam na unidade escolar, moradores do bairro e também através de pesquisas realizadas com todos os sujeitos integrantes do processo educativo.

Como descrito anteriormente, a escola atende aos três turnos. Pela manhã funcionam doze turmas, das 7 horas às 11 horas e 30 minutos; o turno da tarde mantém três turmas, a partir das 12 horas e 40 minutos às 17 horas e o turno da noite EJA e ⁹NEJA realiza o trabalho com dezesseis turmas, no horário das 18 horas às 22 horas e 30 minutos. A escola oferece infraestrutura adequada, como água, rede de esgoto, energia elétrica, entre outros. Apresenta também as seguintes instalações: dezoito salas de aula, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma quadra, um auditório, uma biblioteca e um refeitório.

Função dos funcionários (trabalhador especializado) que atuam no Ciep, além dos funcionários já especificados: vigia, coordenadores, auxiliar de coordenação, auxiliar de secretaria, agente de leitura, animador cultural, coordenador pedagógico.

⁹ A Nova EJA, conforme definição apresentada no site do governo estadual do Rio de Janeiro, em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>, foi elaborada em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e implementada desde 2013 em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio. É um programa que tem duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre.

No período noturno, Educação de Jovens e Adultos, estão em funcionamento dezesseis turmas como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos por turma na Educação de Jovens e Adultos

EJA – ENSINO FUNDAMENTAL	NEJA – NOVA EJA ENSINO MÉDIO
EJA – 601: 22 ALUNOS	NEJA – I 01: 20 ALUNOS
EJA – 701: 17 ALUNOS	NEJA – I 02: 25 ALUNOS
EJA – 702: 16 ALUNOS	NEJA – I 03: 24 ALUNOS
EJA – 801: 24 ALUNOS	NEJA – II 01: 27 ALUNOS
EJA – 802: 18 ALUNOS	NEJA – II 02: 25 ALUNOS
EJA – 901: 31 ALUNOS	NEJA – II 03: 36 ALUNOS
EJA – 902: 22 ALUNOS	NEJA – III 01: 17 ALUNOS
	NEJA – III 02: 25 ALUNOS
	NEJA – III 03: 17 ALUNOS

O quantitativo de alunos apresentado no quadro 1 é resultado do levantamento realizado no início do período letivo e sempre está sujeito a alterações no andamento do semestre devido ao problema de evasão, que ainda é uma realidade enfrentada nas turmas de EJA e que, conseqüentemente, poderá acarretar a redução de turmas disponibilizadas para a matrícula. O quadro 2 retrata o perfil dos discentes da turma 801 que fizeram parte da pesquisa:

Quadro 2 - Perfil da turma 801 da Educação de Jovens e Adultos

ALUNOS DO SEXO	FAIXA ETÁRIA	NATURALIDADE	PROFISSÃO	RELIGIÃO
MASCULINO/FEMININO				
MASCULINO	16	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	17	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	18	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	NÃO TEM
MASCULINO	20	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	19	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	19	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	23	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
MASCULINO	23	RIO DE JANEIRO	AUX.PRODUÇÃO	EVANGÉLICO
MASCULINO	45	PERNAMBUCO	PEDREIRO	EVANGÉLICO
MASCULINO	52	RIO DE JANEIRO	MOTORISTA	EVANGÉLICO
FEMININO	16	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
FEMININO	17	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO
FEMININO	18	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	NÃO TEM
FEMININO	18	RIO DE JANEIRO	ESTUDANTE	EVANGÉLICO

FEMININO	19	ESPÍRITO SANTO	GARÇONETE	EVANGÉLICO
FEMININO	32	RIO DE JANEIRO	VENDEDORA	EVANGÉLICO
FEMININO	36	BAHIA	MANICURE	EVANGÉLICO
FEMININO	41	RIO DE JANEIRO	VENDEDORA	EVANGÉLICO
FEMININO	41	RIO DE JANEIRO	DIARISTA	EVANGÉLICO
FEMININO	43	RIO DE JANEIRO	DOMÉSTICA	EVANGÉLICO
FEMININO	43	RIO DE JANEIRO	DO LAR	EVANGÉLICO
FEMININO	45	RIO DE JANEIRO	COSTUREIRA	EVANGÉLICO
FEMININO	46	RIO DE JANEIRO	DIARISTA	EVANGÉLICO
FEMININO	54	RIO DE JANEIRO	COMERCIANTE	EVANGÉLICO

Verificamos, a partir do quadro 2, que a turma em que foi aplicada a pesquisa apresenta uma diversidade quanto à faixa etária dos alunos. O quantitativo de mulheres (14/24) na turma é maior que o de homens (10/24). Nesse levantamento realizado, notamos que os estudantes são em sua maioria do Rio de Janeiro e os que trabalham estão na faixa dos trinta anos. O grupo feminino da turma também apresenta uma variedade na faixa etária, já o masculino expõe idades equiparadas, liderando o grupo dos mais jovens. Embora a pesquisa tenha sido feita especificamente na turma 801, esse levantamento nos permitiu evidenciar que o número de jovens no ensino noturno, na modalidade EJA vem aumentando e, deste modo, o perfil da clientela está modificando. Antes, a procura das pessoas com idade mais avançada era maior, atualmente os jovens apresentam interesse mais acentuado por essa modalidade de ensino. De acordo com Prado e Reis,

A presença crescente de jovens na EJA tem trazido novas questões que demandam preparo dos professores para enfrenta-las. Os resultados da investigação sinalizam a necessidade de uma formação docente que contemple as possibilidades da EJA. Conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para prática educativa que observe a diversidade de gêneros, geração, etnia e diferentes opções religiosas, ideológicas, políticas em situação de inovação educativa de trabalho. (PRADO E REIS, 2012, p.8)

Quanto à questão da religiosidade, a turma apresentou praticamente uma unanimidade na escolha, apenas dois alunos se declararam sem religião, os demais afirmaram ser evangélicos. Houve uma contribuição positiva das atividades desempenhadas na igreja para o desenvolvimento da produção inicial, primeira etapa da proposta de trabalho. Todos os alunos que apresentaram o depoimento oral revelaram participar de eventos na igreja que exigem esse tipo de exposição, deste modo

apresentaram maior fluência para expressarem-se verbalmente. Isso demonstra a importância de a escola desenvolver atividades que deem continuidade a outras práticas comunicativas realizadas pelo aluno fora dela.

A professora responsável pelo estudo e desenvolvimento desta pesquisa atua na área do magistério há quatorze anos e desenvolveu projetos de alfabetização e letramento com turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Realizou atividades de leitura e escrita utilizando o processo de retextualização com turmas de 4º e 5º anos a partir de letras de música, envolvendo o gênero canção e o gênero paródia. Atualmente cursa o mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), pela UFRRJ, e no exercício das atividades profissionais coordena o trabalho dos professores da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Município de Queimados/RJ. Também leciona em Língua Portuguesa nas turmas da EJA, numa escola pública estadual do Rio de Janeiro. Por esse motivo compreendeu a necessidade de elaborar um plano de ação para sanar as dificuldades de escrita apresentadas por seus alunos do 8º ano de escolaridade, acreditando que o trabalho com as modalidades falada e escrita e o ensino envolvendo gêneros textuais através do processo de retextualização traz grandes contribuições para um melhor desempenho dos alunos no desenvolvimento das produções textuais.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida na turma 802, da EJA, que é composta por alunos de diferentes faixas etárias, entre 16 e 54 anos, como foi mostrado no quadro 2. Os mais novos, na faixa dos 16 aos 23 anos, apresentam um histórico de constantes reprovações em anos anteriores e, os demais, alunos entre 32 e 54 anos, estavam afastados do ambiente escolar por muito tempo porque tiveram que iniciar no trabalho precocemente para ajudar a família ou porque constituíram família muito cedo e não tinham tempo para se dedicar aos estudos. Após o período de afastamento, a maioria decidiu retornar à escola pela necessidade do diploma, que é exigido no trabalho, fator responsável pelo afastamento do ambiente escolar. Embora os alunos da turma 801 tenham vivido experiências diversas e motivos distintos para quererem agora recuperar o tempo perdido apresentaram algo em comum: dificuldades na interpretação de textos e na elaboração e desenvolvimento da escrita. Quando era feita uma proposta em sala de aula para atividades que envolviam questões discursivas, os alunos ficavam tensos e demonstravam receio. Através de uma sondagem durante as aulas envolvendo produção de texto, constatou-se que os alunos, em estudos anteriores, tiveram pouco contato com

gêneros textuais e que as aulas de Língua Portuguesa permeavam predominantemente pelos aspectos gramaticais da língua. Ao serem indagados por que tinham medo de escrever, os alunos afirmaram que temiam ser ridicularizados por escreverem de forma “errada”.

Em face dessa difícil realidade escolar, a pesquisa em questão, apresentou uma proposta didática para o ensino de língua escrita com os alunos do 8º ano da EJA com o objetivo de torná-lo mais produtivo. Foi elaborada uma sequência didática, nos termos de Schneuwly e Dolz (2004), no intuito de possibilitar aos alunos da EJA o desenvolvimento das habilidades de escrita a partir da linguagem oral, utilizando o mecanismo de retextualização através de alguns gêneros textuais.

4.3 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE DADOS

A pesquisa utilizou dados variados como gravação de áudios e debates com os participantes para a averiguação dos temas preferidos da turma, tendo em vista o desenvolvimento das produções, oral e escrita. Esses dados foram utilizados para as intervenções durante as etapas da pesquisa. As produções escritas partiram do depoimento oral que foi transformado no texto escrito chegando à produção final, a carta do leitor. A coleta dos dados serviu, neste trabalho, para a verificação das contribuições do ensino da escrita através do processo de retextualização.

Além da orientação dada pelos PCN para o uso desses gêneros no Ensino de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho, utilizando como ponto de partida o gênero oral depoimento, definiu-se pela necessidade de aproveitamento dos aspectos da fala e utilização dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos durante a explanação que envolveu suas experiências sobre questões que implicam o meio social e serviram como embasamento para o desenvolvimento da produção textual. Para tanto, utilizamos como instrumentos de obtenção de dados a produção oral em áudio, as transcrições, as discussões realizadas durante os debates, fotos, material oferecido aos alunos, como vídeos contendo depoimentos orais, modelos de depoimentos escritos, exemplos de carta do leitor, as reescrituras desenvolvidas pelos alunos e as produções no gênero

escrito carta do leitor que, por sua vez, foi o gênero contemplado para ser formulado como texto que configura, neste trabalho, a produção final, porque além de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de escrita dispõe de características que despertam o senso crítico do aluno em que pode manifestar uma opinião, fazer uma denúncia ou até mesmo um elogio, através de argumentos que mostrem o domínio do tema. Em suma, o uso desses gêneros permite ao estudante tornar-se um cidadão mais participativo na sociedade circundante.

5 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A metodologia de sequência didática abrange um conjunto de ações vinculadas e elaboradas para ensinar um conteúdo, passo a passo, ajustadas conforme os objetivos que o professor pretende alcançar para promover a aprendizagem de seus alunos. Tal processo engloba práticas que envolvem aprendizagem e avaliação e auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de graus de conhecimento que os aprendizes já adquiriram para chegar aos níveis que eles precisam dominar. Schneuwly e Dolz (2004) construíram uma proposta que engloba perspectivas relevantes na produção/assimilação de gêneros textuais sugerindo a seleção de atividades que priorizem o texto como elemento de ensino e os gêneros textuais como artifícios de aprendizagem.

A elaboração da sequência didática no desenvolvimento das ações dentro deste trabalho é um mecanismo facilitador do entendimento sobre os gêneros textuais, já que a prática que envolve os gêneros, em sala de aula, de forma coesa e apropriada é pouco explorada, o que faz com que a abordagem dos professores em sua prática de ensino se resume em apresentar os chamados “tipos textuais”: dissertação, narração e descrição. Sendo assim, o método da sequência didática é bastante favorável, tendo em vista que auxilia o docente a gerenciar, de forma adequada, a utilização da língua em sua totalidade.

A sequência apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) segue as seguintes etapas: apresentação da situação, produção, módulos, produção final. Na apresentação inicial, o docente fornece ao educando todos os subsídios necessários para desenvolver a atividade proposta. Vale ressaltar que o produtor deve estar atento ao destinatário, de forma que não restrinja a produção textual apenas ao professor. Uma situação real de comunicação em que o gênero escolhido irá circular deve ser apresentada aos alunos de forma que os mesmos se posicionem como agentes produtores num contexto concreto. Por isso, na exposição da apresentação, o docente tem que ser bem específico quanto ao receptor do texto, à escolha do gênero a ser trabalhado, ao suporte onde irá circular o texto, ao conteúdo e à finalidade esperada. Após o detalhamento do trabalho através do qual ficam explícitos para o aluno a finalidade da tarefa e o seu papel nessa empreitada, propõe-se uma produção oral/escrita que marcará o início da sequência didática e

corresponderá a um importante material que contribuirá para o docente entender o que não ficou nítido na apresentação inicial, como também para conhecer as dificuldades de expressão, textualização, notáveis na produção do educando. Por essas razões é importante o professor adequar a sequência didática às necessidades constatadas no desempenho do aluno por meio dos módulos. Nesses módulos, serão atribuídos exercícios pertinentes ao problema averiguado. A sequência didática tem como última etapa a produção final que apresenta o gênero concluído, pronto para a exposição no suporte escolhido para a circulação. Para a avaliação se fez necessária a elaboração de uma lista de constatações organizada durante a sequência, em que o aluno encontra de forma explícita os elementos trabalhados em aula. Essa lista permitiu que a avaliação fosse feita numa acepção mais estrita e também para analisar as aprendizagens adquiridas e ainda para projetar a continuação do trabalho, proporcionando possíveis retornos a aspectos mal apreendidos. O quadro 2 apresenta a proposta de trabalho que foi desenvolvida nesta pesquisa e que é objeto de análise deste capítulo.

Quadro 3- Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</p> <p>-Explicação da finalidade da proposta de atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o contexto de uma produção oral e de uma produção escrita; • Entender o desígnio das atividades; • Selecionar um tema para a realização do depoimento; • Elaborar anotações a fim de facilitar a escolha do tema. • Coletar informações acerca do tema escolhido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação durante a exibição dos slides explicativos sobre o gênero oral e o escrito; • Abordagem sobre as etapas das atividades a serem efetuadas através de explicações sobre a importância do trabalho a partir da oralidade (capacidade já adquirida) para ampliar habilidades de produção do texto escrito; • Exposição de trechos de depoimentos realizados na modalidade oral; • Debates, discussões prévias sobre temas relevantes levaram a turma a escolher como tema “Os principais problemas existentes no bairro Jardim Corumbá”, local onde reside a maioria dos alunos; • Apresentação de aspectos relevantes sobre o tema escolhido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento audiovisual de depoimentos para apreciação dos alunos quanto a esse gênero; • Datashow • Pasta para consulta e arquivo das informações coletadas sobre o tema. 	<p>5 AULAS</p>

<p>- Preparação para a exposição oral</p>	<ul style="list-style-type: none">• Preparar a exposição no gênero depoimento para apresentação na turma.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho coletivo (professor e alunos): <p>- Preparação da exposição oral, agendamento de data para a apresentação no auditório;</p> <p>- Organização do espaço para a realização do evento.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Agenda para anotações e controle sobre o evento: datas, horário das apresentações, entre outros.	
---	---	--	--	--

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>PRODUÇÃO INICIAL</p> <p>-Exposição do gênero <i>debate</i> na modalidade oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um depoimento na modalidade oral com base em estudos prévios sobre os elementos constitutivos do gênero, bem como sobre o tema a ser abordado. • Debater acerca dos depoimentos apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção oral do gênero <i>depoimento</i> de modo individual sobre o tema: “Os problemas existentes no bairro Corumbá”. • Síntese das observações (aquisições e dificuldades dos alunos na elaboração e na apresentação). • Avaliação coletiva, das apresentações dos alunos e dos pontos levantados sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Microfone; • Gravador e/ou câmera de vídeo; • Caderno para anotações da síntese da exposição e para registro da avaliação feita pela turma. 	<p>2 AULAS</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>OFICINA 1</p> <p>- Partindo da produção oral para o texto escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar material adquirido a partir da produção inicial, através de áudio e/ou vídeo e da síntese realizada; • Coletar modelos de depoimentos escritos; • Produzir um depoimento no gênero escrito a partir da produção oral já realizada, observando os modelos apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de elementos que compõem a produção oral: a gestualidade, a entoação, a pausa, entre outros; • Apresentação das características do gênero depoimento na produção escrita através dos modelos coletados; • Produção de um texto no gênero depoimento, de forma coletiva, nos grupos de trabalho, considerando as características da modalidade escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de áudio e vídeo adquiridos durante a exposição. • Suportes como jornais, revista ou livros que apresentem modelos de depoimentos. 	<p>2 AULAS</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>OFICINA 2</p> <p>-Desenvolvendo o domínio duplo (bimodal) da língua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preencher um quadro comparativo do gênero oral e do gênero escrito; • Perceber as peculiaridades de cada gênero através das gravações realizadas em áudio ou vídeo na exposição e também na produção escrita desenvolvida; • Reescrever o texto, utilizando recursos expressivos da língua escrita, ajustando-o adequadamente dentro do processo de retextualização, do oral para o escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do áudio/ vídeo e do depoimento escrito; • Preenchimento do quadro comparativo das características do gênero oral e escrito; • Reescrita do texto com suporte do professor para a transformação da produção, considerando os recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento audiovisual; • Data show para apresentação dos slides contendo áudio, os depoimentos escritos e o quadro comparativo. 	<p>2 AULAS</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>OFICINA 3</p> <p>- Conhecendo um novo gênero: carta do leitor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uso dos elementos estruturais do gênero carta do leitor para a composição do texto escrito; • Produzir, na modalidade escrita, o gênero carta do leitor com o tema trabalhado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de modelos de carta do leitor extraídos de jornais e/ou internet para a apresentação das características do gênero e sua função; • Construção do gênero carta do leitor, de forma coletiva (com a colaboração da professora e alunos, utilizando como modelo um depoimento produzido anteriormente ressaltando os problemas do bairro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornais e/ou revistas; • Material para desenvolvimento da carta: folha de ofício, caderno, entre outros. 	<p>2 AULAS</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>OFICINA 4</p> <p>- Vinculação da proposta didática aos conteúdos a serem contemplados no 8º ano EJA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrever e adequar o texto produzido considerando aspectos gramaticais da língua; • Coletar as principais necessidades do bairro ressaltadas pelos alunos em produções anteriores; • Contatar jornais locais para a publicação da produção final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações e reescritura da produção já desenvolvida, ajustando os aspectos peculiares à língua escrita como ortografia, pontuação e concordância nominal e verbal, para a adequação ao gênero carta do leitor; • Coleta feita pelos alunos dos pontos relevantes contidos na produção carta do leitor para o desenvolvimento da produção final; • Pesquisa feita por alunos e professor, para contato com jornais que circulam na região. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno para o registro da coleta dos principais problemas abordados nas produções escritas. 	<p>2 AULAS</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir, de forma coletiva, o gênero carta do leitor, na modalidade escrita; • Organizar o texto produzido, ajustando-o de forma adequada para a publicação no jornal; • Redigir o texto elaborado no laboratório de informática da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção elaborada, de forma coletiva, no gênero carta do leitor, sobre os principais problemas do bairro Jardim Corumbá, tendo em vista a publicação em jornais que veiculam na comunidade local; • Ajuste e escrita do texto no computador para fins de publicação no jornal; • Discussão e avaliação das produções. 	<ul style="list-style-type: none"> • folhas de ofício; • Computador, impressora. 	3 AULAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>EVENTO DE ENCERRAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura do evento com o animador cultural da escola; - Participação da Professora Doutora Marli Hermenegilda, orientadora desta pesquisa; - Exposição de todo o trabalho desenvolvido e divulgação das produções finais (cartas do leitor) para as demais turmas e professores da Unidade Educacional; - Seleção das produções para a publicação; - Agradecimento aos participantes do trabalho e a todos os colaboradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momento de descontração através de músicas relacionadas ao tema “Problemas do bairro Jardim Corumbá”, compostas pelo animador cultural com a participação de uma aluna do período diurno; - Expor para outras turmas e demais profissionais da Unidade Escolar as atividades realizadas e a produção final, resultado das tarefas desenvolvidas; - Apresentar aspectos positivos e negativos ocorridos no andamento da sequência didática; - Contemplar a carta do leitor que será encaminhada para possível publicação. - Prestigiar participantes e demais colaboradores do trabalho desempenhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação musical; - Síntese, através da exposição oral, da proposta de trabalho desenvolvida; - Relato de alunos da turma sobre o trabalho realizado; - Fala da orientadora do trabalho e de outros professores da escola acerca das atividades desempenhadas por alunos e professora da turma 801; - Leitura, feita pelos alunos, da produção final (carta do leitor); - Escolha da(s) produção(ões) feita por três professores da instituição com vistas à publicação deste material. - Entrega de livros para presentear aos integrantes e cooperadores na realização da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipamento de som; - Instrumentos musicais; - Câmera profissional fotográfica com função de gravação em áudio e vídeo; - Microfone; - Folha de ofício, caneta; 	<p>1 AULA</p>

Como podemos verificar no quadro composto pela proposta de trabalho, a sequência didática apresentada, em síntese, consiste em desenvolver dois tipos de processos de retextualização para o desenvolvimento da escrita. O primeiro processo incide na transformação do depoimento oral para o depoimento escrito aplicando assim o conceito formulado por Marcuschi (2001) que envolve a transformação da produção falada em texto escrito. Após a efetivação desse procedimento, nas etapas subsequentes, ocorrem o segundo processo de retextualização em que se realizam, durante as etapas de produção, ajustes e transformações que levam o gênero depoimento escrito a ser transformado no gênero carta do leitor correspondendo também à proposta de Dell'Isola (2007) que preconiza, conforme já abordado nos pressupostos teóricos, o processo de retextualização em que ocorre a transformação de um gênero textual em outro. Esses processos de transformação (retextualização) que o depoimento oral, partindo da transcrição, sofreu até chegar ao gênero textual carta do leitor e que resultou no desenvolvimento de habilidades escritoras, serão evidenciados nas etapas apresentadas na sequência didática e explicitadas a partir de agora, neste trabalho, conforme se sucederam nas atividades oferecidas durante as oficinas. Na descrição de cada oficina, em cada etapa da sequência didática, serão inseridos alguns instrumentos utilizados, materiais produzidos e fotos que ilustram os momentos das práticas discursivas ocorridas durante a execução das tarefas.

A primeira etapa do plano de trabalho constituiu-se em apresentar aos alunos, sujeitos integrantes da pesquisa, a proposta didática para que pudessem tomar conhecimento do trabalho a ser implementado. Desse modo, foi esclarecida a importância de se desenvolver a pesquisa devido ao déficit no desempenho de produções escritas que foi constatado através de atividades realizadas com a turma anteriormente, conforme exposto em outros capítulos e seções deste trabalho. Tal evidência deixou clara a necessidade de elaboração de uma sequência didática que contemplasse uma prática mais eficiente e promotora do desenvolvimento das habilidades dos estudantes em elaborar textos escritos.

Apresentação da situação:

Na apresentação da situação, foi exposto aos alunos um quadro contendo as etapas do trabalho e a finalidade das tarefas propostas em que os participantes se envolvem em práticas de oralidade e produções escritas.

Quadro 4 – Apresentação da proposta de trabalho aos discentes.

ETAPAS	FINALIDADES
PROPOSTA DE TRABALHO	- Realização de atividades de produção textual com a transformação do texto oral (depoimento) para o texto escrito (carta do leitor) com o objetivo de desenvolver habilidades de escrita.
ESCOLHA DO TEMA PARA DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	- Escolha, através de debate, do tema de interesse da turma a ser utilizado em todas as etapas do trabalho; - Pesquisa sobre o tema escolhido.
PRODUÇÃO INICIAL: O DEPOIMENTO	- Apresentação do gênero depoimento (apropriação das características do gênero). - 1º evento: produção oral desenvolvida de forma individual pelos participantes.
OFICINAS	- Formação de grupos de trabalho (duplas ou trios) para o desenvolvimento das etapas de produção e transformação do texto oral para o escrito (trabalho com elementos da escrita); - Apresentação do gênero carta do leitor (características do gênero).
PRODUÇÃO FINAL	- Última versão produzida dentro dos grupos de trabalho com ajustes ao gênero carta do leitor e adequações aos aspectos gramaticais da língua.
CULMINÂNCIA DO TRABALHO	- Data específica para a apresentação da produção final a demais alunos e professores da escola; - Professores e alunos escolhem a Carta do Leitor para uma possível publicação.

As aulas direcionadas à apresentação da sequência didática permitiram que os alunos compreendessem o desígnio das atividades, bem como o contexto de uma produção oral e de uma produção escrita a partir da exibição de *slide* explicativo sobre as diferenças do gênero oral e o escrito, sempre enfatizando que nenhuma modalidade se sobrepõe a outra. Marcuschi (2001, p. 17) assegura que “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Com base no que

Marcuschi afirma sobre as características próprias de cada modalidade da língua, o slide exibido à turma continha o seguinte quadro:

Quadro 5 - Características das modalidades falada e escrita

LÍNGUA FALADA	LÍNGUA ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> -Interação face a face; -Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução; -Impossibilidade de apagamento; -Sem condições de consulta a outros textos; -Ampla possibilidade de reformulação: essa reformulação é marcada, pública, pode ser promovida tanto pelo falante como pelo ouvinte; -Acesso imediato ao feed-back (retroalimentação, monitoração) do ouvinte; -O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do ouvinte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interação a distância (espaço-temporal); -Planejamento anterior à execução; -Possibilidade de revisão para operar correções; -Livre consulta a outros textos; -A reformulação pode não ser tão marcada, é privada e promovida apenas pelo escritor; -Sem possibilidade de feed-back imediato; -O escritor não pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

Foi ressaltado aos alunos que, embora o quadro não tenha apontado, a linguagem da internet permite um hibridismo da fala com a escrita, possibilitando a utilização de algumas características de ambas modalidades. Como exemplo, podemos citar as mensagens no aplicativo *whatsapp*, em que normalmente a interação se dá a distância, característica da escrita, e é possível também a reformulação do texto de modo imediato, no momento do diálogo com o escritor/leitor, especificidade da fala.

Foram duas aulas destinadas à abordagem das atividades e os alunos participaram contribuindo através de indagações que sanaram dúvidas surgidas no andamento das aulas expositivas. Foram exibidos para a turma trechos de depoimentos na modalidade oral para que os alunos conhecessem as peculiaridades desse gênero na oralidade.

Ao ponderarmos sobre um tema a ser desenvolvido no depoimento oral, foi realizado um debate sobre questões relevantes e, diante das discussões e anotações realizadas, optou-se por um assunto de interesse da turma, “Os problemas do bairro Jardim Corumbá” em que foram apontados aspectos pertinentes ao tema. No debate, os alunos expuseram opiniões sobre assuntos como educação, saúde, o tratamento com as pessoas e até mesmo política.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2011), o debate em projetos é extremamente importante, pois:

Nessa situação, ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristeza, alegrias, sucesso, incertezas). Trata-se de uma forma de atuar na construção da autonomia tão desejada por todo cidadão; de estudar, aprender, ensinar e conhecer 'com o corpo inteiro' no dizer de Freire ([1993]2002); de atribuir sentido ao mundo objetivo e social, pensando, agindo e sentindo com o outro. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p.35)

Desta forma, o debate em sala se tornou bastante enriquecedor, com a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento da capacidade crítica de cada um sobre os problemas existentes na sua realidade social.

Figura 1. Início do debate sobre o tema a ser pesquisado



Fonte: foto captada pela pesquisadora

Figura 2 - Encerramento do debate com a escolha do tema a ser desenvolvido nas produções



Fonte: foto captada pela pesquisadora

Depois de concatenadas as ideias pertinentes ao tema, ocorreu a preparação para a exposição oral em que os participantes tiveram que coletar informações acerca do tema escolhido. Para realizar a coleta de dados sobre o assunto, os estudantes percorreram as ruas do bairro pesquisando problemas de toda ordem, através da observação e conversa com moradores e, num trabalho coletivo, professora e alunos realizaram os preparativos da exposição oral como agendamento da data para a apresentação do depoimento na escola e a organização do ambiente para a realização do primeiro evento.

Produção inicial:

No primeiro evento, foi realizada a exposição do gênero depoimento na modalidade oral. Para essa apresentação, os alunos contaram com as informações extraídas da pesquisa que realizaram na comunidade, alguns ressaltaram que não observavam as necessidades da localidade, como atestam os trechos abaixo:

“Antes convivia com o lixo na minha porta e passava por outras ruas com as mesmas condições e não me dava conta de que isso era um grave problema. Só agora depois das conversas durante as aulas posso perceber quanta coisa tem de errado no meu bairro”.

Ivonete

“Não moro no Jardim Corumbá, mas estou sempre aqui, porque estudo aqui e tenho parentes e amigos que moram neste bairro. Passei a notar os problemas depois que a gente começou a falar sobre isso, agora observo no caminho para a escola. Realmente antes não percebia as dificuldades do lugar, a gente acaba se acostumando e se conformando com o que não tá bom”. Bruno

A partir da realização dos debates e discussões sobre os problemas do lugar e após pesquisa, levantamento sobre as dificuldades do local, os alunos passaram a perceber uma série de precariedades no bairro, e desde então adquiriram uma preocupação e interesse por melhorias.

No entanto, apesar de a turma demonstrar empenho e apreço pela finalidade da proposta de atividades, enfrentamos um problema com a questão da frequência, conforme já sinalizado no capítulo de metodologia, especificamente no item sobre sujeitos da pesquisa. Esse problema de assiduidade ainda é um aspecto negativo que permeia a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que, de certo modo, torna-se um fator que influencia a aquisição de resultados pretendidos. Entretanto, a tarefa proposta foi efetuada dentro do esperado. Dos vinte e quatro alunos matriculados para compor a turma, cinco são desistentes, contabilizando um total de dezenove discentes. Sete desses estudantes estiveram ausentes nesse primeiro evento e dos doze presentes, cinco estudantes declararam estarem encabulados para desenvolver a produção oral. Obtivemos, portanto, sete produções orais que foram utilizadas nas oficinas para o desenvolvimento das produções escritas.

Esse primeiro evento ocorreu no auditório onde a turma se organizou em círculo. Os alunos pediram que não fosse realizada a filmagem, pois ficariam envergonhados, e isso prejudicaria o andamento do depoimento. Desse modo utilizamos equipamento para a gravação em áudio.

De acordo com estudos realizados durante a apresentação da proposta didática sobre a modalidade oral e escrita e sobre as características do gênero depoimento, os alunos elaboraram a produção oral de forma individual ressaltando os problemas existentes e evidenciados no bairro.

Para iniciar a fala, todos os alunos começaram pela apresentação do próprio nome, alguns disseram também a idade e o nome da escola, outros disseram apenas o nome e já discorriam sobre o tema. Os que não são moradores do bairro Jardim Corumbá acrescentaram essa informação ao depoimento e esclareceram que, por não residirem no local, observaram os problemas durante o trajeto para a escola. Todos os participantes realizaram apresentações curtas. A mais longa foi feita em um minuto e trinta segundos, enquanto a mais breve teve o

tempo de trinta e três segundos. Todas as produções foram curtas, no entanto, apresentaram o conhecimento do aluno diante do assunto e a evidência de aspectos importantes conforme observaremos nas produções transcritas.

A transcrição dos depoimentos foi feita com base nas normas definidas pelo Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC)¹⁰ e foram extraídas do livro *Oralidade em textos escritos* de Preti (1999, p.19/20) como podemos verificar no quadro a seguir: <http://www.pgletras.com.br/programa-nucleos-nurc.htm>

Quadro 6- Normas de transcrição com base no projeto NURC

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos, hipótese do que se ouviu, truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	()
Entoação enfática	Maiúsculas
Prolongamento de vogal e consoante como s,r.	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas
Indicação de que a fala é tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”
Observações	
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)	
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta (não por está: tá? você está brava?)	

¹⁰ De acordo com o site <http://www.pgletras.com.br/programa-nucleos-nurc.htm> o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (Projeto NURC) tinha como objetivo inicial documentar e descrever a norma real do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. A partir de 1985 ampliou-se o escopo do projeto, no sentido de abraçar outros aspectos, tais como: análise da conversação, análise da narrativa, análise sócio-pragmática do discurso e outros.

3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na Introdução.

Apesar de tentarmos manter a integridade da linguagem oral nos textos transcritos, sabemos que não existe uma forma perfeita para representar a oralidade, conforme Marcuschi (1986, p.9) assinala:

Não existe a melhor transcrição, todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem a sobrecarga de símbolos complicados.

Desse modo, apresentamos as produções orais (depoimentos) que foram transcritas conforme normas expostas no quadro 3. Essas produções caracterizaram a situação inicial da proposta de trabalho.

DEPOIMENTO 1 (áudio com duração de um minuto e vinte segundos):

Quadro 7 – Transcrição do depoimento oral 1

eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de problema ... na rua Ana Pacífica tem um problema muito grande sobre a água ... água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessoal tem que furar o poço artesiano pá podê tê água ... seno que a Cedae todo mês ela passa lá entreganu as conta ... cobranu a água ... água que a genti deveria tê a genti não tem ... também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ... também lá no começo da minha rua tem um rio que me chateia muito que o pessoal joga muito lixo dentro dele e o lixeiro passa de três... três vez na semana e as veze eu fico olhandu assim ... poxa se o lixeiro passa três veiz na semana cas de quê o pessoal joga o lixo dentro do riu correndo o risco di:: ... di:: intupi ... tê duenças rato e muitas outras coisas ... também eu vô falá da rua de trás que tem um campo de futebol que o pessoal brinca muito ... ai du nada a prefeitura cirmo de querê fazê umas pracinha e né de um lado é bom mas do otro também é ruim que vai acabá com a pelada que os outro gosta de jogá uma bola ih::: tá bom...é isso...

DEPOIMENTO 2 (áudio com duração de um minuto e vinte e dois segundos):

Quadro 8 – Transcrição do depoimento oral 2

boa noite... eu moro aqui no bairro Corumbá... como... como... como outro qualquer bairro tem seus problema para serem resolvido como a falta de água e tamém tem algumas ruas que nem tem água encanada tamém meio de transporte não são suficiente para atender a população às veze a gente fica muito tempo no ponto do ônibus... enfim são pouco ônibus... são pouco ônibus chegan:: ... chegamos na parte principal da... poucas escolas públicas obrigam os pais matricular os seus filhos em outros bairros... tem algumas ruas que são muito escuras... com pouca iluminação sabemos que nós pagamos todo mês na nossa conta de luz... esse assunto não era nem pra ser comentado porque é direito nosso ter iluminação em todas as ruas de Corumbá... finalizando com todos esses problemas para serem resolvido mesmo assim eu gosto de morar aqui em Corumbá ...

DEPOIMENTO 3 (áudio com duração de quarenta e seis segundos):

Quadro 9- Transcrição do depoimento oral 3

boa noite ... eu ... lá onde na minha rua em pesquisa Corumbá ... eu vi que lá na minha rua precisava que a prefeitura passe por lá e vê lá o que precisa néh? lá ... minha rua lá quando chove ... lá fica lama sabe e muita gente reclama e eu pedi pra eles ir procurar a prefeitura ih:: arruma lá sabe ... aquela ... aquele lugar lá que tá precisando ... pô lá quase ninguém consegue passar ... entendeu? é isso que eu pedi pra eles ((risos))

DEPOIMENTO 4 (áudio com duração de cinquenta e oito minutos):

Quadro 10 – transcrição do depoimento oral 4

boa noite ... eu moro aqui no bairro Corumbá na rua Selma Santos aqui no Corumbá alguns pobremas que são que nem num tem casa lotéricas as pessoas tem que i pá Nova Iguaçu pagá suas conta ... ((tossiu)) o transporte público é muito precário eles demora as veiz 40 ... 50 minutos ... as ruas aqui são buracadas e tem muitas ruas aqui que tem esgoto a céu aberto e eu vô falá otas coisa que tem... tem alguns postis que a companhia de telefone elas botam os fios de qualquer manera ... é muito ruim que fica parecenu até uma teia de aranha i a iluminação pública também é precária tem genti que fica vindu que as pessoa de idade nu inxerга direitu cai im um buraco que eu já vi e a sigurança pública tamém ... a gente tem que ter um DPO porque aqui não tem um DPO ... o DPO mais próximo ... perto do Corumbá é aqui em Vila de Cava ih::: cabô...

DEPOIMENTO 5 (áudio com duração trinta e oito segundos):

Quadro 11- Transcrição do depoimento oral 5

moro na rua Galaxi aqui no Corumbá ... a única coisa que eu fico indignada é que aqui nesse bairro só tem a 5ª série em diante ... então as criança que tão completanu sete anos de idade agora ... nesse momento não pode táh com ... fazem:: ... entrando na escola porque ... porque as mãe tem que pagar uma escola particular pra criança ter até a 5ª série pra depois táh colocanu na escola pública ... é isso que eu fico indignada ... tem mãe que não pode tá paganu uma escola éh:: ... particular pras criança ... então queria que isso mudasse...

DEPOIMENTO 6 (áudio com duração de quarenta e nove segundos):

Quadro 12 – Transcrição do depoimento oral 6

não tenho muito o qui falá não ... meu bairro é simplis não tem comér:: ... meu bairro é um bairro simplis não tem muito comércio ... não tem mercado e mercado é a merma coisa que comércio ... néh? não tem éh:::... ai meu Deus ... as rua não são todas asfaltada não tem éh::: um posto decente que não tem ... ih:: tem muito lixo né? ultimamente tem tido muito lixo lá ... muito lixo

DEPOIMENTO 7 (áudio com duração de trinta e quatro segundos):

Quadro 13 – Transcrição do depoimento 7

olá:: ... sou morador do bairro vizinho Parada Amaral... no caminho para a escola pude perceber algumas ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento básico ... falta de iluminação éh::: ... sinalização ... falta de segurança ... falta de creche ... falta de profissionais de saúde ... falta de quadras de esporte ... entre outras coisas que eu não tô lembrando agora e é isso...

Embora os alunos tenham planejado o depoimento oral baseados em um tema definido anteriormente e soubessem que estavam diante de uma situação que envolve uma certa formalidade, que exige do expositor uma maneira de se expressar verbalmente mais cuidadosa, foram identificadas nas produções desenvolvidas pelos alunos características peculiares da modalidade oral mais espontânea e informal que podem ser observadas nas transcrições, através da repetição de palavras como podemos verificar em: “...a outra metade o **pessual** tem que furar o poço artesiano...”, “...me chateia muito que o **pessual** joga muito lixo dentro dele...”, “...tem um campo de futebol que o **pessual** brinca muito...” (depoimento 1); a falta de concordância entre os termos nos trechos “o transporte público é muito precário eles **demora** as vez 40...50 minutos...” (depoimento 4), “enfim são **pouco** ônibus...” (depoimento 2); observamos também anacoluto em “boa noite ... **eu** ... lá onde na minha rua em Corumbá ...” (depoimento 3), frases inacabadas como em “...tão completanu sete anos de idade agora ... nesse momento não pode táh **com ... fazen::** ...” (depoimento 6); a omissão de termos no interior da frase em “lá ... minha rua lá quando chove ...” (depoimento 3); entre outros elementos típicos da língua falada em situações de menor monitoração que se complementam com outros aspectos como gestualidade e entonação.

Os dados observados nas produções orais já eram esperados, pois, como já descrito, são peculiaridades pertinentes à oralidade, por isso encontramos tais características em eventos de exposição oral que aparecerá em maior ou menor grau a depender do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa. Desse modo, ao constatarmos que os alunos da EJA, da turma 801, não estavam habituados a exposições orais públicas no espaço escolar, atividades raras nesse contexto, entendemos que é, de fato, comum que as produções apresentem um maior nível de informalidade. Como essa tarefa envolve situações de aprendizagem, os estudantes estão se apropriando de competências para adequar à linguagem e ao comportamento, quando necessário, a ocasiões mais formais. Para tanto, ponderando no desenvolvimento de tais habilidades nos discentes em questão e para que se adaptem paulatinamente a essas situações, escolhemos para a exposição oral o gênero depoimento que, dentro do contínuo dos gêneros textuais apresentado por Marcuschi (2001), está bem próximo do nível intermediário, entre a fala e a escrita.

Nas sete produções apresentadas não houve alternância de turno por não se tratar do gênero entrevista, mas sim depoimento. Não ocorreu uma influência direta dos participantes com interrupções ou assalto do turno, a fim de tecerem opiniões acerca do que estava sendo dito durante a realização do depoimento, pois os alunos se planejaram para esse momento e evitaram interferir no andamento das apresentações, mas ocorreu uma influência indireta. À

medida que o aluno aguardava o momento para desenvolver seu depoimento, observava os outros e se apropriava de novas informações, bem como da maneira de se expressar utilizadas por outros participantes. Contudo, o que ocorre nessa ocasião é um evento de letramento que se insere no modelo ideológico que “[...] propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60)”. Essas práticas de letramento levam o educando a manejar a língua, adequando-a às situações discursivas que participa, resultando na apropriação de estruturas de determinados gêneros.

Ao final da produção inicial, foi realizado novamente um debate para discutir pontos relevantes sobre o tema e também avaliar as aquisições obtidas nessa atividade e as dificuldades encontradas pelos alunos em elaborar o texto oral. Para tanto, partimos do registro feito por um aluno que não se apresentou oralmente, mas que ficou responsável pela observação do andamento do evento.

Oficina 1:

Tivemos duas aulas para a oficina 1. No primeiro dia, apreciamos o material adquirido a partir da produção inicial através de áudio e das transcrições. Discutimos, nesse momento, os elementos constitutivos da produção oral como a gestualidade, a entoação, a pausa, o prolongamento de alguns fonemas, entre outros aspectos. Nessa mesma oficina, foram abordadas, através de aula expositiva, as características do depoimento escrito e como ele se apresenta nos suportes em que podemos encontrá-los. Para tanto, foram extraídos dois exemplos desse gênero, na modalidade escrita, da Revista *Atrevida*¹¹ (2002), que abordaram o tema *Drogas*.

¹¹ Exemplos de depoimentos escritos extraídos da revista *Atrevida*, ano IX, nº92. São Paulo: Símbolo, Abril de 2002.

Quadro 14- Exemplo de depoimento escrito extraído da revista Atrevida

EXEMPLO 1:

Eu fumava maconha todos os dias e tinha uma vontade enorme de experimentar outras drogas.

Aos 17 anos cheirei cocaína pela primeira vez, mas parei, pois era uma droga que não me dava prazer, ficava muito mal. Nas festas raves, que passei a frequentar, descobri o LSD e o ecstasy. Fiquei deslumbrado com o ecstasy e passei a tomá-lo todos os dias. Tinha, então, uma sensação de felicidade e paz muito grande e conseguia dançar por horas, sem sentir cansaço. Porém, o que no início era muito bom se transformou em pesadelo. Um dia, assim com meus amigos, surtei. Comecei a ter alucinações fortes e cheguei a ser internado em uma clínica. Não lembrava de mais nada.

Sofri muito, foi difícil sair do meio das drogas, porque os “amigos” drogados têm um enorme poder de envolver e influenciar. Hoje, estou recuperado e, sempre que posso faço palestras aos outros jovens, em escolas, levando meu depoimento, procurando transformar a minha experiência ruim em algo positivo para os outros.

L . V.; 22 ANOS.

Quadro 15- Exemplo de depoimento escrito extraído da revista Atrevida

EXEMPLO 2:

Peguei meu filho fumando maconha com os amigos do colégio, quando ele tinha 16 anos. Perdi a cabeça: dei uma surra nele. Depois, fiquei tranquila, pois achei que ia passar e que aquilo era coisa da adolescência. Os anos se passaram e percebi que meu filho mudou muito. Fechei meus olhos e não tive tempo de avaliar o problema. Fingia que não existia. Antes eu tivesse tentado ajudá-lo, no primeiro momento. Acostumei-me a aceitar suas saídas sem explicação e hora para voltar. Um dia, quando ele tinha 18 anos, saiu, como sempre, sem dizer nada. Lembro-me bem, eram quatro horas da manhã de um sábado quando um amigo dele me ligou dizendo para eu ir buscá-lo no centro da cidade. Fiquei muito assustada. Não reconheci meu filho. Ele estava com os olhos fundos, desmaiado e com baba saindo da boca. Desesperada levei-o para o hospital, onde os médicos me disseram que aquilo era uma crise de superdose de crack. Ele não resistiu, teve muitas paradas cardíacas e se foi...

Cecília, 44 anos, mãe de F.F, , que era viciado em crack.

Com os modelos apresentados, os alunos perceberam que o depoimento é um gênero textual em que se pode denunciar, descrever ou narrar fatos reais vividos por uma pessoa e que algumas situações tem um propósito de ensinar, de alertar sobre algo aos leitores, assim como verificamos nos modelos apresentados. É um gênero que pode expor sequências de fatos, pessoas, tempo e espaço.

No segundo dia da oficina 1, foi feito um quadro comparativo com a turma das características de cada produção, da oral e da escrita, com a transcrição dos depoimentos e os modelos de depoimentos escritos. Foi pedido para que os alunos pesquisassem depoimentos escritos e levassem para aquela ocasião.

Quadro 16 – Comparativo das características da produção oral transcrita e dos elementos contidos nos exemplos de depoimentos

ELEMENTOS IDENTIFICADOS PELOS ALUNOS:	
NAS TRANSCRIÇÕES	NOS EXEMPLOS DE DEPOIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> -Repetição de um mesmo vocábulo; - Uso de “né?”, “daí”, “aí”; -Expressões como: ah...eh..., que demonstram uma pausa de reflexão para reorganizar a fala; -Linguagem mais informal; - Palavras iniciadas e não concluídas; - Risos; -Tosse; - A organização e reorganização da produção oral é feita mediante o ouvinte/interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de expressões que podem substituir o termo utilizado evitando repetição; -Introdução de ponto, vírgula, ponto interrogação entre outros sinais de pontuação; - Palavras escritas conforme regras ortográficas; -Linguagem mais formal; - Possibilidade de alterar o texto, editá-lo antes de apresentá-lo ao leitor.

Fazendo uso de uma das transcrições, especificamente o depoimento oral 7, foi elaborado um depoimento no gênero escrito, levando-se em consideração as características dessa modalidade.

Quadro 17 – Modelo de depoimento escrito produzido pelos alunos da turma 801 – EJA, com base na transcrição 7

<p>Sou morador do bairro Parada Amaral, vizinho do Jardim Corumbá. No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável a falta de creche pública no local. O bairro carece também de quadra de esportes e de mais profissionais de saúde na clínica da família.</p> <p>Foi possível observar ainda a necessidade de outros aspectos de extrema importância para os moradores deste lugar.</p> <p style="text-align: right;">Alunos da turma 801, EJA.</p>
--

Esse texto foi produzido no quadro branco e recebeu alterações que foram decididas em conjunto com a eliminação das marcas de oralidade, introdução de sinais de pontuação, eliminação de palavras repetidas e truncamento. Essa produção foi feita passo a passo e coletivamente, para que os alunos adquirissem como modelo um depoimento produzido por eles com o tema que escolheram, servindo de referência para o início das produções escritas que desenvolveram nas outras oficinas em grupos de trabalho formado por dupla ou trio.

Oficina 2:

A partir do primeiro texto escrito, feito pela turma na oficina 1, a título de modelo para darmos início às demais produções escritas, retomamos a discussão sobre as peculiaridades de cada produção apontadas pela turma no quadro elaborado durante a oficina 1, dessa vez com a utilização de textos feitos pelos próprios participantes.

Nessa retomada, em relação à produção oral, os alunos acrescentaram e reafirmaram os seguintes apontamentos: o falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor, não há possibilidade de apagamento, e o planejamento geralmente é simultâneo ou quase simultâneo à produção. Na produção escrita ressaltaram os seguintes aspectos: no texto escrito, normalmente, temos acesso apenas ao resultado final, ficando ocultas as etapas de criação; há uma possibilidade de revisão, e o produtor elabora o texto com base nas possíveis reações do leitor. Diante da análise que os próprios alunos fizeram dos textos demonstrando a compreensão pelas características pertinentes a cada modalidade, passamos para a realização das produções textuais.

Tendo em vista o perfil dos alunos da turma 801 que apresentou melhor desempenho em trabalhos coletivos, na interação, na troca, no diálogo entre eles, organizamos para essa etapa, grupos de trabalho, também para que fossem concluídas todas as etapas planejadas para a sequência didática, entendendo que se fôssemos desenvolvê-las de modo individual precisaríamos de uma maior disponibilidade temporal o que seria inviável na Educação de Jovens e Adultos, já que dispomos apenas de um semestre.

Desse modo, a turma se dividiu em duplas e trios a fim de iniciarem o processo de retextualização da produção oral para o texto escrito. Os depoimentos transcritos foram reproduzidos e expostos em uma mesa, sem identificação dos alunos que os elaboraram, ou seja, os textos foram apresentados e disponibilizados sem referência do autor, com a intenção de que cada dupla ou trio escolhesse o texto de sua preferência para iniciar a transcodificação.

Assim, formaram-se nove grupos de trabalho. Cabe esclarecer que nesses grupos de trabalho ocorreram alterações de integrantes. Novas duplas ou trios se formavam a cada etapa de reescritura, e durante as oficinas se mantinham com o mesmo texto ou realizavam alterações em outros. Desse modo, todos os participantes passavam a ser responsáveis pelas transformações que as produções sofriam. Assim, os textos passaram por ajustes realizados por todos os alunos à medida que foram feitas as reescrituras.

Figura 3 – Elaboração da primeira produção escrita feita pelos grupos de trabalho.



Fonte: foto captada pela pesquisadora

Figura 4 – Grupos de trabalho desenvolvendo a retextualização da produção oral



Fonte: foto captada pela pesquisadora

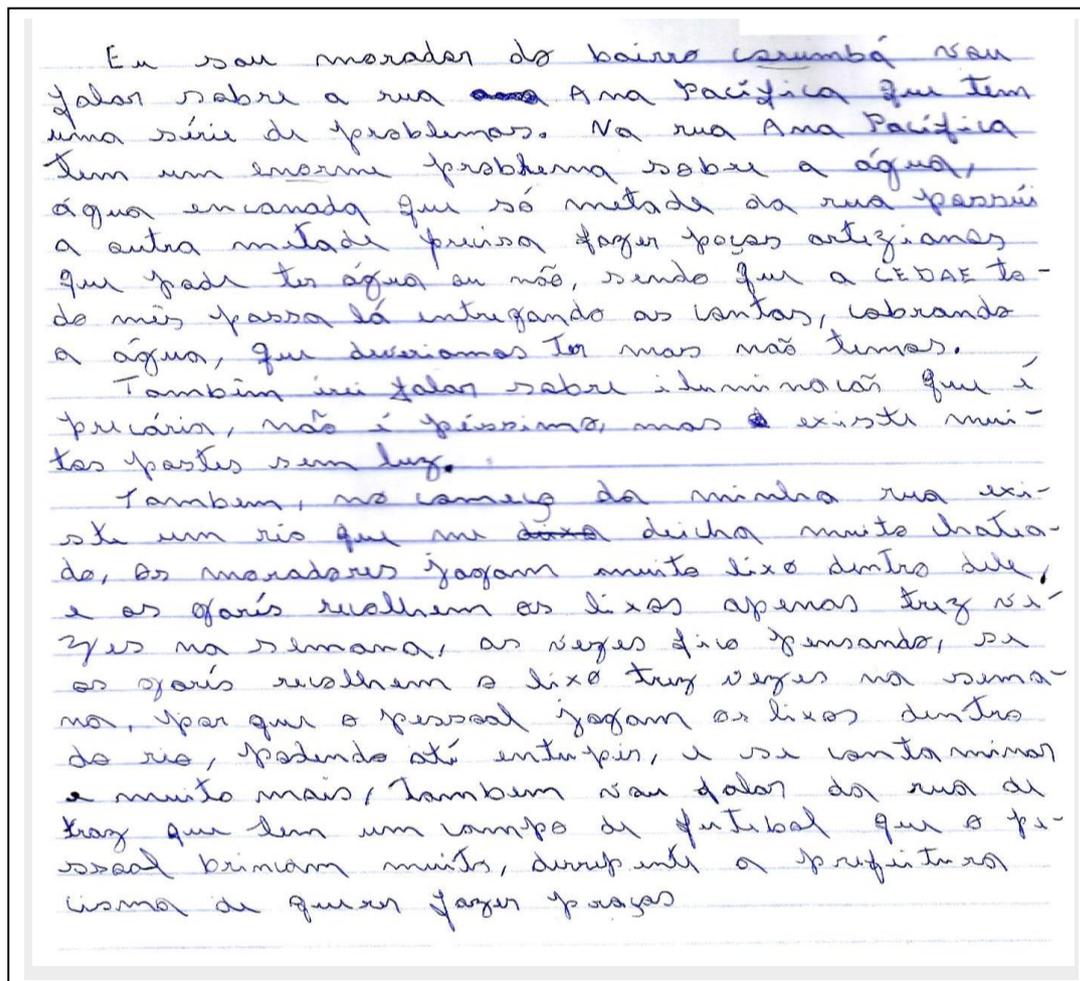
Para iniciar o processo de retextualização do texto oral para o escrito, três dos nove grupos de trabalho escolheram a mesma produção transcrita, já que dispúnhamos apenas de sete produções orais. Além disso, os alunos justificaram a escolha por analisarem que o texto selecionado continha um maior número de informações que julgaram necessárias para efetuarem a retextualização. Os demais grupos de trabalho também se mostraram satisfeitos com a escolha do texto transcrito. Apesar de termos feito a transformação de uma das transcrições a fim de obtermos um modelo de depoimento escrito, o início do processo de retextualização configurou-se a partir da primeira reescrita realizada após a formação dos grupos de trabalho.

A primeira retextualização feita por cada grupo de trabalho que realizou a transformação do depoimento oral em texto escrito concretizou um dos objetivos da atividade que era atender a proposta de Marcuschi (2001) em ir da fala para a escrita. A análise das operações textual-discursivas (Marcuschi, 2001) utilizadas pelos alunos na escrita e reescrita das produções foi apresentada após a exposição da primeira versão do processo de retextualização que os depoimentos orais sofreram para os depoimentos escritos. Os grupos de trabalho eram intitulados pelos nomes dos integrantes. Aqui é classificado como Grupo de Trabalho 1 (GT1), Grupo de Trabalho 2 (GT2), e assim sucessivamente, a fim de se preservar os nomes dos participantes. Essa classificação se deu a partir da escolha dos grupos de acordo com o depoimento. Exemplo: o grupo de trabalho que escolheu o depoimento 1, passa a ser, neste trabalho, intitulado GT1.

Vejam, agora, a 1ª versão escrita de cada grupo de trabalho.

O grupo de trabalho 1 (GT1), nessa oficina, composto por dois integrantes, realizou a retextualização do depoimento oral 1.

Figura 5- Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1



O grupo de trabalho 2, formado nesse dia por dois participantes, elaborou a retextualização do depoimento oral 2.

Figura 6- Retextualização do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2

Boa noite, eu morei no ~~trabalho~~
 como outros vizinhos qualquer tem seus problemas
 para ser resolvidos como a falta de ~~pl~~
~~de~~ ~~pl~~ água e tem alguns que não
 tem água encanada e nem meio de transpor
 e não é suficiente para, atender a população
 agente fica muito tempo no ponto de entulho
 e não poucos entulhos ...

Chegamos, a parte principal da pesquisa poucos
 exata ~~pl~~ não obriga os pais a mudarem
 da seus filhos.

GT3, composto por três alunos, realizou a retextualização do depoimento oral 3.

Figura 7- Retextualização do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3

1. ... Beá noite; a minha
 rua fica no bairro Cummbá; Eu
 observei que a prefeitura precisa passar
 por lá, e vê o que realmente precisa
 fazer.
 Há na minha rua, quando chove,
 fica cheia de lama, e muita gente
 reclama, então eu pedi para eles
 procurar a prefeitura para arrumar
 aquela rua que está precisando muito.
 Pô, quase ninguém consegue passar
 lá, entende?
 É isso que eu pedi para eles fazer.

GT4, com dois integrantes, desenvolveu a transformação do depoimento oral 4.

Figura 8. Retextualização do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4

Aqui no Bairro Corumbá, Temos alguns Problemas, aqui no Bairro não tem casa lotéricas, as Pessoas tem que ir para outra iguacu para pagar as suas Contas. O Transporte público é muito precário demora de 40.50. minutos as Ruas São muito, em Burcadas é tem muitas Ruas aqui que tem esgoto, a Céu aberto aqui no Bairro a Companhia de telefonia des Botom os fios de qualquer maneira, nos Pôster também a iluminação pública é Precária tem Pessoas de idade que cai no Buraco das Ruas e tem que ter mais Segurança pública também Porque um, DPÖ Para Segurança.

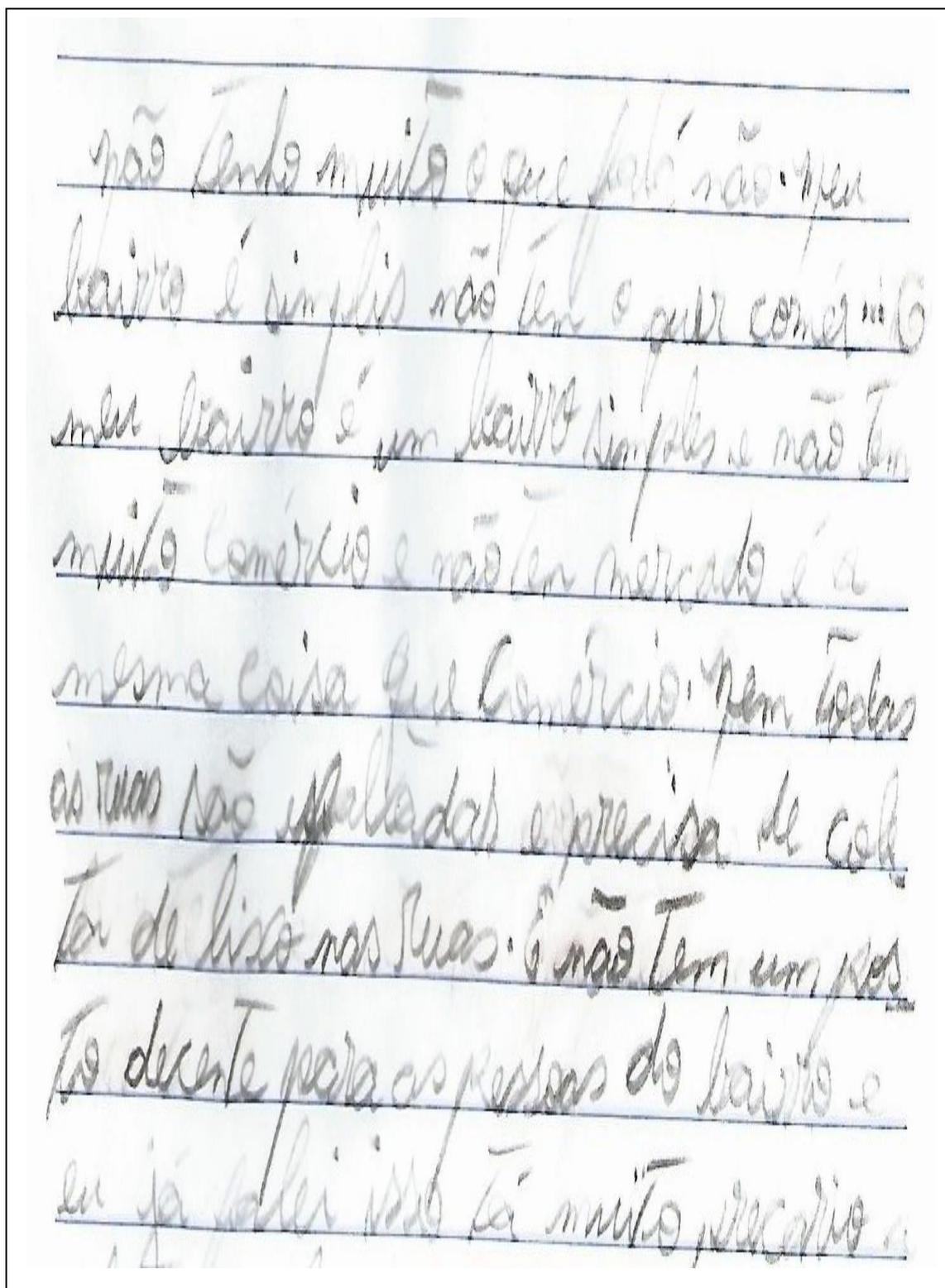
O GT5, com dois integrantes, formulou o texto escrito com base no depoimento oral

Figura 9. Retextualização do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5

NO BAIRRO CORUMBÁ TEM DIVERSAS DEMANDAS,
 CUS CRIANÇAS DE SEIS A SEJE ANOS DE IDADE,
 NÃO TEM COMO ESSUA EM UMA ESCOLA PÚBLICA,
 POR QUE AS ESCOLA PÚBLICA, NÃO TEM NADA A
 PARTIR DO 6º ANO ANOISE, POR ISSO OS PAIS
 SÃO OBRIGADOS A MATRICULAR MEUS FILHOS
 EM ESCOLAS PARTICULAR.
 OS MORADORES FICAM INDIGNADOS COM
 ESSAS SITUAÇÕES. E ELES GOSTARIAM QUE
 PODESSE SER RESOLVIDAS.

O GT6, composto por dois alunos, realizou a retextualização do depoimento oral 6.

Figura 10. Retextualização do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6



não tendo muito o que falar não tem
bairro é simples não tem o que comer
mas bairro é um bairro simples e não tem
muito comércio e não tem mercado é a
mesma coisa que comércio. Tem todas
as ruas são apeladas precisa de col
tar de lixão nas ruas. Não tem um pos
to decente para as pessoas do bairro e
eu já falei isso tá muito precário.

Esse depoimento foi escolhido pela turma para a realização da retextualização, elaborado de forma coletiva, como consta no quadro 9, e novamente disponibilizado abaixo para ser feita a relação com a transcrição do depoimento 7. Dessa forma, todos os alunos presentes, no dia da aula correspondente à oficina 1, de maneira colaborativa, elaboraram o

depoimento escrito que foi desenvolvido no quadro branco a fim de servir como modelo para os GTs.

Quadro 18 – Retextualização do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7

Sou morador do bairro Parada Amaral, vizinho do Jardim Corumbá. No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável a falta de creche pública no local. O bairro carece também de quadra de esportes e de mais profissionais de saúde na clínica da família.

Foi possível observar ainda a necessidade de outros aspectos de extrema importância para os moradores deste lugar.

Alunos da turma 801, EJA.

A retextualização elaborada pelo GT8, composta por dois alunos, corresponde ao depoimento 1. No momento da escolha, alguns grupos de trabalho selecionaram a mesma transcrição para desenvolver o texto escrito.

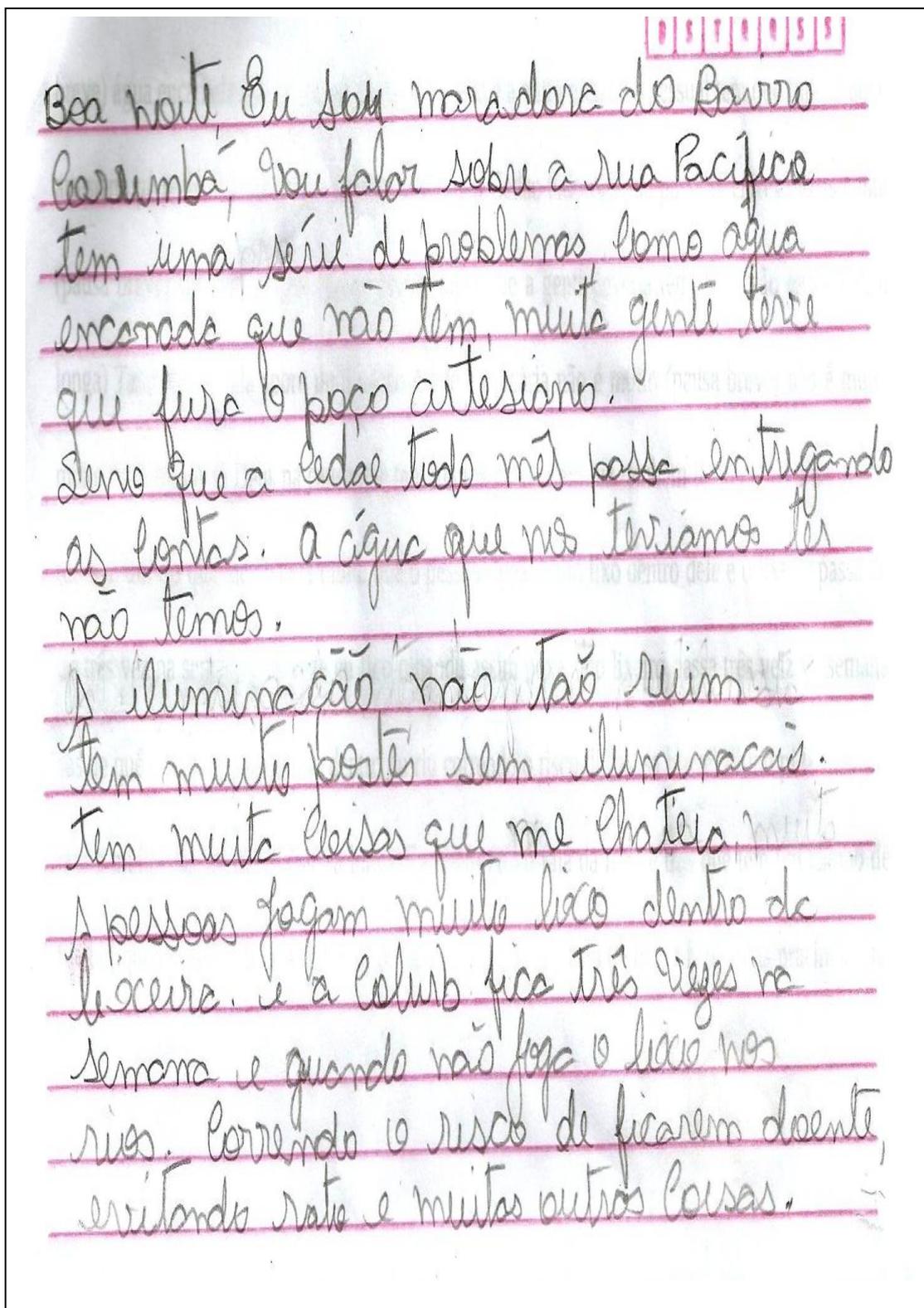
Figura 11. Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1

Aqui no bairro Corumbá na rua Pacifico
 tem varios problemas como, falta de agua
 e ferveram que furar passos artesanais.
 E quanto a iluminação se encontra precaria
 Existe, muita coisa, e aqui no bairro Corumbá
 que não está adequado e que as ruas
 não tem asfalto precisa de asfalto nas
 ruas para não da enchente nas casas.

Outra versão do depoimento escrito, também oriunda da transcrição 1, foi desenvolvida pelo GT9, formado por dois participantes. Os grupos que escolheram o depoimento oral 1 para realizar a transformação, esclareceram que essa transcrição ofereceu

um maior detalhamento sobre as necessidades do local, e por esse motivo, teriam mais informações para elaborar a produção escrita

Figura 12 – Retextualização do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 9



Boa noite, Eu sou moradora do Bairro
 Carumbá, Vou falar sobre a rua Pacifica
 tem uma série de problemas como água
 encanada que não tem, muita gente teve
 que fura o poço artesiano.
 Sento que a cidade todo mês passa entregando
 as contas. a água que nós teríamos ter
 não temos.
 A iluminação não tão ruim.
 tem muito postes sem iluminação.
 tem muita coisas que me chateia.
 As pessoas jogam muito lixo dentro de
 lixeira. e a coleta fica três vezes na
 semana e quando não pega o lixo nos
 ruas. Correndo o risco de ficarem doente,
 espalhando rato e muitas outras coisas.

Constatou-se, com base nas produções desenvolvidas, nessa etapa do trabalho que o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2001), a transformação da produção

oral para o texto escrito, foi efetuado. A realização do segundo processo de retextualização desenvolvido, de um gênero textual a outro gênero textual, proposta por Dell’Isola (2007), será verificada nas próximas etapas.

Embora os alunos tenham realizado a transformação da produção falada em texto escrito com muito esforço e interesse, foi uma tarefa árdua, já que a retextualização não se encontra no campo de processos simples e mecânicos. Desse modo, podemos, então, afirmar que o processo de transformação do texto oral para o escrito não é uma atividade banal para o produtor que precisa atentar-se para a transcodificação do texto, já que nesse processo altera-se o código linguístico.

Podemos verificar que alguns grupos, ao redigirem o texto, não dialogaram – ou não assimilaram conhecimento, apesar de ter sido trabalhado em aula - sobre a questão do espaçamento para iniciar o parágrafo, nem sobre a organização do mesmo e, na maioria dessas produções, os alunos não colocaram a letra maiúscula no início das frases, assim como não se atentaram para a concordância dos termos relacionados e que podem ser flexionados, nem para o emprego adequado dos sinais de pontuação e de acentuação gráfica. De um modo geral, as produções mostraram também o desconhecimento quanto à grafia de certas palavras. Esses aspectos também são necessários para se desenvolver a escrita, mas foi ratificado que a falta de hábito dos educandos com práticas de produção textual é a principal razão dessas ocorrências.

Segundo Scliar- Cabral (2003), durante a aquisição da escrita, os problemas decorrentes da relação fonema/grafema aparecem, geralmente, nas séries iniciais, enquanto outros fatores referentes a fenômenos variáveis na língua oral costumam ocorrer em todo o processo escolar. Os atores desta pesquisa, devido a seu histórico, já apresentado no capítulo 2, apresentam questões de toda ordem em sua escrita. A troca de letra, por exemplo, como em “eziste” (existe), “quaze” (quase), “deicha” (deixa) que já deveria estar consolidada nessa série ainda é frequente. A presença de diversos fenômenos variáveis, próprios da fala desses alunos, como: “seno” (sendo) caso de assimilação, “pagá” (pagar) apócope do “r” de infinitivo, entre outros. Empregos variáveis de estruturas morfossintáticas como ausência de concordância nominal e verbal, regência entre outros. Esses dados mostram a necessidade de a escola trabalhar, sistematicamente, as noções de variação e adequação linguística e ratificam a importância do trabalho de retextualização do oral para o escrito. Mollica (2003) atesta a importância de se considerar os resultados das pesquisas sociolinguísticas acerca da descrição das estruturas variáveis do português brasileiro, porque, segundo a pesquisadora:

essas informações são valiosas para o trabalho aplicado, porque alguns dos casos mencionados oferecem problemas no letramento. Em geral o processo de auto-correção se responsabiliza pela solução da maioria dos vestígios de oralidade que venham a permanecer na escrita, quanto maior o grau de experiência com a modalidade escrita e mais elevado o nível de escolarização. Mas cada regra variável tem peculiaridades quanto à sua gênese na língua falada, fato que deve ser levado em conta de forma particularizada em trabalho que considere a relação fala/escrita sob um enfoque aplicado. (MOLLICA, 2003, p. 20)

Nessa primeira retextualização, algumas operações apresentadas por Marcuschi (2001) foram utilizadas, conforme será exposto.

- Análise dos mecanismos de retextualização utilizados pelos alunos de acordo com as operações apresentadas por Marcuschi (2001).

● **1ª OPERAÇÃO** - eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.

No processo de retextualização do depoimento oral para o depoimento escrito a 1ª operação foi utilizada, vejamos:

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 -

Trecho da transcrição 1:

“correndo o risco di:: ... di:: intupi ...”, “passa de trê... três vez na semana...”, “ih::: tá bom...só isso”.

Transformação para o depoimento escrito 1 :

“...podendo até entupir”.

Trecho da transcrição 1:

“passa de trê... três vez na semana...”

Transformação para o depoimento escrito 1:

“recolhem o lixo “trez” vezes na semana”.

Nesse último trecho, embora os alunos tenham feito as alterações em concordância com a 1ª operação, inclusive extraíndo do depoimento escrito 1 os elementos marcadores conversacionais “ih:::...tá” e tenham adequado a escrita da palavra “vez” para “vezes” realizando assim a concordância entre os termos três e vezes, os integrantes do GT 1 realizaram a escrita do vocábulo três como “trez” em desacordo com a ortografia da palavra, como pode ser constatado na produção escrita, mostrando a necessidade de um trabalho constante com leituras de textos variados e atividades direcionadas a pesquisas de vocábulos em dicionários e vocabulários ortográficos.

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 -**Trecho da transcrição 2 -**

“boa noite...eu moro aqui no bairro Corumbá... como... como... como outro qualquer bairro...”

Transformação para o depoimento escrito 2:

“Boa noite, eu moro no bairro Corumbá, como outro bairro qualquer...”

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3**Trecho da transcrição 3 -**

“boa noite ... eu ... lá onde na minha rua em Corumbá ...”

Transformação para o depoimento escrito 3:

“Boa noite, a minha rua fica no bairro Corumbá.”

Trecho da Transcrição 3 -

“[...]na minha rua precisava que a prefeitura passe por lá e vê lá o que precisa néh?”

Transformação para o depoimento escrito 3:

“Eu observei que a prefeitura precisa passar por lá e vê o que realmente precisa.”

Trecho da transcrição 3 -

*“[...]eu pedi pra eles ir procurar a prefeitura **ih**:: arruma lá sabe ... **aquela** ... aquele lugar lá que tá precisando...”*

Transformação para o depoimento escrito 3:

“ ...eu pedi para eles procurar a prefeitura para arrumarem aquela rua”

Os integrantes do GT reformularam a produção oral e no processo de retextualização fizeram uso da operação 1 como podemos verificar no trecho apresentado. Observa-se nessa retextualização o uso da forma variante para a concordância do verbo “procurar”.

Trecho da transcrição 3 –

*“**Pô** lá quase ninguém consegue passar[...]*

Transformação para o depoimento escrito 3:

Aquela rua que está precisando muito pôs quase ninguém consegue passar por lá [...]”

Constata-se novamente a aplicação da operação 1 no depoimento escrito 3, embora apresente algumas inadequações ortográficas.

Trecho da transcrição 3 -

*“É isso que eu pedi pra eles ((**risos**)) ...”*

Transformação para o depoimento escrito 3:

“Isso que eu pedi para eles [...]”

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –**Trecho da transcrição 4:**

“[...] as pessoas tem que i pá Nova Iguaçu pagá suas conta ... ((tossiu)) [...]”

Transformação para o depoimento escrito 4:

“as pessoas tem que ir para Nova Iguaçu para pagá suas contas”

O grupo que desenvolveu a retextualização do depoimento escrito 4 se apropriou da operação 1 e eliminou o comentário sobre a ação do falante, como vimos na transcrição em que aparece “((tossiu))”. Porém, durante este processo de transformação, o verbo “pagar” permaneceu como transcrição com a grafia “pagá”, pois os alunos não detectaram a influência da fala com “Apócope” do –r, desinência de infinitivo.

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –**Trecho da transcrição 5:**

“[...] não pode táh com ... fazen:: ... entrando na escola porque ... porque as mãe tem que pagar uma escola pasticular pra criança ter até a 5ª série pra depois táh colocanu na escola pública... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 5:

“Por isso os pais são obrigado a matricular seus filhos em escola particular[...]”

Neste caso ocorreu a eliminação de palavras iniciadas e não concluídas e palavra que indica hesitação, porém ao escrever o trecho “os pais são obrigado”, o grupo de trabalho não realizou a concordância verbal, canônica, entre os termos.

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –**Trecho da transcrição 6:**

“[...] ...não tem mercado e mercado é a mesma coisa que comércio ... néh? não tem éh::::... ai meu Deus ...[...]”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“[...]não tem comércio e não tem mercado é a mesma coisa que comércio[...]”

Trecho da transcrição 6:

“[...]as rua não são todas asfaltada não tem éh::::[...]”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“Nem todas as ruas são asfaltadas[...]”

Trecho da transcrição 6:

“[...]... ih:: tem muito lixo né?[...]”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“[...] e precisa de coleta de lixo nas ruas.”

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –**Trecho da transcrição 7:**

“[...] como falta de saneamento básico ... falta de iluminação éh:::: ... sinalização ...”

Transformação para o depoimento escrito 7:

“[...] como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas[...]”

Do depoimento oral 8 para o depoimento escrito 8 -

Trecho da transcrição 8:

“...Também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz...”

Transformação para o depoimento escrito 8:

*“E quanto a iluminação se encontra precária existe, muita **coiza**, aqui no Corumbá que não está adequado [...]”*

O grupo de trabalho responsável pelo texto, nesta atividade de retextualização, utilizou a operação 1 eliminando alguns trechos da transcrição na produção escrita, faltando observar apenas o emprego adequado da pontuação e ortografia.

Do depoimento oral 9 para o depoimento escrito 9 –

Trecho da transcrição 9:

*“correndo o risco **di::** ... **di::** intupi ... tê duenças rato e muitas outras coisas ...”*

Transformação para o depoimento escrito 9:

“[...] correndo o risco de ficar doente, evitando rato e muitas outras coisas”.

O grupo de trabalho desenvolveu a retextualização para o depoimento escrito com a aplicação da operação 1 fazendo ajustes, eliminando segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, embora as alterações tenham tornado a sentença incoerente.

Verificamos que a operação 1 ocorreu no processo de retextualização de todas as produções.

● **2ª OPERAÇÃO** - introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.

A inserção dos sinais de pontuação depende, em grande parte, do que sugere a transcrição do depoimento oral. A utilização da pontuação “é também um forte indício de

interpretação (subjazendo-lhe sugestões de leitura que podem variar a depender dos indivíduos que retextualizam)” (MARCUSCHI, 2001, p.78).

Assim, entendemos que os grupos de trabalho podem não seguir as mesmas orientações para a introdução dos sinais de pontuação nos textos e que esse será feito também nas próximas operações, à medida em que serão aplicadas novas estratégias de transformação do texto.

Em alguns casos iremos verificar que durante o processo de retextualização os grupos não se atentaram para as regras de ortografia, concordância, entre outros, assim como observamos na análise da utilização da operação 1.

Trecho da transcrição 1:

“eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobreza ... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 1 :

“Eu sou morador do bairro Corumbá vou falar da rua Ana Pacífica que tem uma série de problemas. ”

Trecho da transcrição 1:

“[...] também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 1 :

“Também irei falar sobre a iluminação que é precária, não é péssimo, mas existe muitos postes sem luz.”

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 –

Trecho da transcrição 2 –

“Boa noite... eu moro aqui no bairro Corumbá... como...como...como outro qualquer bairro[...].”

Transformação para o depoimento escrito 2:

“Boa noite, eu moro no bairro Corumbá, como outro bairro qualquer [...]”

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3 –

Trecho da transcrição 3:

[...] e muita gente reclama e eu pedi pra eles ir procurar a prefeitura ih:: arruma lá

sabe ... aquela ... aquele lugar lá que tá precisando...[...]”

Transformação para o depoimento escrito 3:

“[...] e muita gente reclama, então eu pedi para eles procurar a prefeitura para arrumar aquela rua [...]”

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –

Trecho da transcrição 4:

“[...] num tem casa lotéricas as pessoas tem que ir para Nova Iguaçu pagá suas conta ...”

Transformação para o depoimento escrito 4:

“ não tem casa lotéricas, as pessoas tem que ir para Nova Iguaçu para pagá suas contas.”

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –

Trecho da transcrição 5:

“[...] porque ... porque as mãe tem que pagar uma escola particular pra criança ter até a 5ª série [...]”

Transformação para o depoimento escrito 5:

“Por isso os pais são obrigado a matricular seus filhos em escola particular.”

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –

Trecho da transcrição 6:

“[...] não tem mercado e mercado é a merma coisa que comércio ... néh?[...]”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“[...] não muito comércio e não tem mercado é a mesma coisa de comércio. ”

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –

Trecho da transcrição 7:

“[...] no caminho para a escola pude perceber alguma::s ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento básico ... falta de iluminação éh:::: ... sinalização ... falta de segurança ...”

Transformação para o depoimento escrito 7:

“[...] No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança.”

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 8 –**Trecho da transcrição 1:**

“[...] tem que furar o poço artesiano pá podê tê água... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 8:

“[...] tiveram que furar poço artesiano.”

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 9 –**Trecho da transcrição 1:**

“água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessoal tem que furar o poço artesiano pá podê tê água ...”

Transformação para o depoimento escrito 9:

“[...]como água encanada que não tem, muita gente teve que fura o poço artesiano.”

- **3ª OPERAÇÃO** - retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes.

Um dos elementos típicos da fala mais espontânea é a repetição. Utilizando-se dessa estratégia, os alunos eliminam as redundâncias informacionais e paráfrases. Deste modo, suprimem informações reduplicadas.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 –**Trecho da transcrição 1:**

[...]Também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ...[...]

Transformação para o depoimento escrito 1:

“Também irei falar sobre iluminação que é precária, não é péssimo mas existe muitos postes sem luz.”

Trecho da transcrição 1:

“[...] o pessoal joga o lixo dentro do riu correndo o risco di:: ... di:: intupi ... tê duenças rato e muitas outras coisas ...[...]”

Transformação para o depoimento escrito 1:

“jogam os lixos dentro do rio, podendo até entupir, se contaminar e muito mais [...]”

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 –**Trecho da transcrição 2:**

“[...] como outro qualquer bairro tem seus pobrema para serem resolvido como a falta de água e tamém/ tem algumas ruas que nem tem água encanada tamém meio de transporte não são suficiente [...]”

Transformação para o depoimento escrito 2:

“[...] como outro bairro qualquer tem seus problemas para ser resolvidos e tem alguma que não tem agua encanada e nem meio de transporte não é suficiente [...]”

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3 –**Trecho da transcrição 3:**

[...] lá onde na minha rua em Corumbá ... eu vi que lá na minha rua precisava que a prefeitura passe por lá e vê lá o que precisa néh? Lá ... minha rua lá quando chove ... lá fica lama sabe e muita gente reclama e eu pedi pra eles ir procurar a prefeitura ih:: arruma lá sabe ... aquela ... aquele lugar lá que tá precisando ...[...]

Transformação para o depoimento escrito 3:

“Lá na minha rua, quando chove, fica cheia de lama e muita gente reclama, então eu pedi para eles procurar a prefeitura para arrumar aquela rua que está precisando muito[...]”

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –**Trecho da transcrição 4:**

“[...]tem alguns postis que a companhia de telefone elas botam os fios de qualquer maneira ... é muito ruim que fica parecenu até uma teia de aranha i a iluminação pública também é precária [...]

Transformação para o depoimento escrito 4:

“ [...] ...No bairro a companhia de telefone eles botam os fios de qualquer maneira nos postes, também a iluminação pública é precária. [...]

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –**Trecho da transcrição 5:**

“[...] as criança que tão completanu sete anos de idade agora ... nesse momento não pode táh com ... fazem:: ... entrando na escola porque ... porque as mãe tem que pagar uma

*escola particular pra criança ter até a 5ª série pra depois táh colocanu na escola pública...
[...]*”

Transformação para o depoimento escrito 5:

“[...] As crianças de seis a sete anos de idade não tem como estuda em escola publica porque as escola publica só tem vagas a partir do 6º ano adiante.”

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –

Trecho da transcrição 6:

*“[...]as rua não são todas asfaltada não tem éh:::: um posto decente que não tem ...
ih:: tem muito lixo né? ultimamente tem tido muito lixo lá [...]*”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“[...]Nem todas as ruas são asfaltadas e precisa de coleta de lixo nas ruas. E não tem posto decente para as pessoas do bairro [...]”

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –

Trecho da transcrição 7:

No caminho para a escola pude perceber alguma::s ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento básico ...

Transformação para o depoimento escrito 7:

“No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico[...]”

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 8 –

Trecho da transcrição 1:

*“vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobrema ... na rua Ana Pacífica tem um pobrema muito grande sobre a água ... água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessual tem que furar o poço artesiano pá podê tê água ...
[...]*”

Transformação para o depoimento escrito 8:

“Aqui no bairro Corumbá na rua Pacífica tem sérios problemas como, falta de água pos tiveram que furar posso arteziano.[...]”

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 9 –

Trecho da transcrição 1:

“Eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de problema ... Na rua Ana Pacífica tem um problema muito grande sobre a água ... água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessoal tem que furar o poço artesiano pá podê tê água ... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 9:

“Eu sou moradora do bairro Corumbá, vou falar sobre a rua Pacífica tem uma série de problemas, como água encanada que não tem, muita gente teve que fura o poço artesiano. [...]”

- **4ª OPERAÇÃO** - introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

Marcuschi (2001) esclarece que a introdução da paragrafação pode ocorrer de forma disassociada à pontuação já que “diz respeito a uma decisão de agrupamento do conteúdo por outros critérios [...]” (MARCUSCHI, 2001, p. 80)

Agora serão apresentados os trechos das produções escritas desenvolvidas pelos grupos de trabalho que utilizaram como mecanismo de transformação do texto a estratégia de organização do parágrafo onde pode ocorrer também uma pontuação mais detalhada.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 –

Trecho da transcrição 1:

“[...] também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ... também lá no começo da minha rua tem um rio [...]”

Transformação para o depoimento escrito 1:

“Também irei falar sobre iluminação que é precária, não é péssima, mas existem muitos postes sem luz.”

“Também, no começo da minha rua existe um rio [...]”

Notamos a partir do trecho acima que os alunos responsáveis pela retextualização desse depoimento escrito estruturaram o texto em parágrafos e utilizaram, na parte exemplificada, uma pontuação mais detalhada.

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 –

Trecho da transcrição 2:

“Boa noite... eu moro aqui no bairro Corumbá... como... como... como outro qualquer bairro tem seus problema para serem resolvido como a falta de água e tamém/ tem algumas ruas que nem tem água encanada tamém meio de transporte não são suficiente para atender a população às veze a gente fica muito tempo no ponto do ônibus... enfim são pouco ônibus... são pouco ônibus chegan:: ... chegamos na parte principal da pesquisa...”

Transformação para o depoimento escrito 2:

“Boa noite, eu moro no bairro Corumbá, como outro bairro qualquer tem seus problemas para serem resouvidos como a falta de água e tem algumas que não tem água encanada e nem meio de transporte é suficiente para, atender a população agente fica muito tempo no ponto do ônibus e é pouco ônibus...”

Ao analisarmos o trecho que exemplifica a transformação do depoimento oral 2 em depoimento escrito 2, verificamos uma tentativa de organização do texto, conforme podemos observar no espaçamento dado para iniciar a produção representando o início do parágrafo, na utilização de letra maiúscula no início da frase e no emprego da vírgula após a saudação. Em alguns trechos do depoimento escrito 2, notamos a utilização de vírgulas e outros sinais de pontuação inseridos de modo inadequado nas orações, como em “*é suficiente para, atender a população*” e em “*é pouco ônibus...*” em que as reticências são mantidas pelos retextualizadores. Isto ocorre devido aos alunos já terem adquirido um certo conhecimento do sistema de escrita compreendendo que tais aspectos servem para estruturar o texto, porém a pouca experiência com produções textuais levam os alunos a reproduzirem a falta de concordância entre os termos, grafarem inadequadamente uma palavra ou realizarem uma hipercorreção como verificamos com a palavra “*resolvidos*” que aparece na transcrição oral grafada de forma adequada às regras ortográficas e no depoimento escrito é registrada como “*resouvidos*”. Como não estão habituados com práticas de escrita e estão lidando recentemente com tarefas que os levam a redigir textos, os alunos utilizam os aspectos peculiares da escrita de forma aleatória porque sabem que precisam usar de algum modo, em algum lugar, confirmando-nos a ideia de que a apropriação de habilidades escritoras se dá num trabalho com produções de texto dentro de um processo sistemático e contínuo.

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3 –

Trecho da transcrição 3:

“boa noite ... eu ... lá onde na minha rua em Corumbá ... eu vi que lá na minha rua precisava que a prefeitura passe por lá e vê lá o que precisa néh?”

Transformação para o depoimento escrito 3:

“Boa noite, a minha rua fica no bairro Corumbá, Eu observei que a prefeitura precisa passar por lá é vé o que realmente precisa fazer.”

Na retextualização para o depoimento escrito, nota-se a introdução da paragrafação através do espaçamento inicial, letra maiúscula no início da frase, introdução de vírgula e ponto final. No entanto, o trecho utilizado como exemplo apresenta algumas inadequações gramaticais como evidenciamos no emprego da letra maiúscula no início da palavra após uma vírgula, verificado no trecho “... *bairro Corumbá, Eu...*”, mostrando que os produtores não se apropriaram ainda das regras de pontuação, também de acentuação gráfica como em “*é*” e “*vé*” e também de ortografia como na troca de s por z em “*preciza*”, assim como constatamos em outros trechos extraídos de outras produções e exemplificados nas operações anteriores. Porém em se tratando da transformação da produção de uma modalidade para outra, os retextualizadores conseguiram fazer uso da operação 4 na reformulação do oral para o escrito.

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –

Trecho da transcrição 4:

Boa noite ... eu moro aqui no bairro Corumbá na rua Selma Santos aqui no Corumbá alguns pobremas que são que nem num tem casa lotéricas as pessoas tem que i pá Nova Iguaçu pagá suas conta ... ((tossiu)) o transporte público é muito precário eles demora as veiz 40 ... 50 minutos ... as ruas aqui são buracadas

Transformação para o depoimento escrito 4:

“Aqui no bairro Corumbá temos alguns Problemas, aqui no Bairro não tem casa lotéricas, as pessoas tem que ir para nova Iguaçu para pagá suas Contas. o transpote publico é muito precário demora de 40 50 minutos as ruas são muito, emburacadas [...]”

Ao transformar o depoimento oral em depoimento escrito, houve uma tentativa do grupo de trabalho que efetuou a retextualização em introduzir a paragrafação, no entanto, não concluíram a operação 4, visto que ao iniciarem o texto não respeitaram a estrutura de um parágrafo, com espaçamento e pontuação adequada. Os sinais de pontuação como vírgulas e ponto final foram inseridos de modo aleatório no texto, levando-se em consideração somente

a prosódia. As letras maiúsculas foram colocadas de modo fortuito, sem atenção às regras ortográficas.

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –

Trecho da transcrição 5:

“[...]... é isso que eu fico indignada ... tem mãe que não pode tá paganu uma escola éh:: ... particular pras criança ... então queria que isso mudasse...”

Transformação para o depoimento escrito 5:

“Os moradores ficam indignados com essas situações. E eles gostariam que pudesse ser resolvidas.”

Esse trecho é o último parágrafo do depoimento escrito 5, que nos demonstra a aplicação da operação 4 no processo de retextualização. Da mesma forma em que ocorreu em outros registros explicitados anteriormente, verificamos neste trecho um problema ortográfico com a escrita do verbo que se apresenta como “*pudesse*”.

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –

Trecho da transcrição 6:

“[...]Não tenho muito o qui falá não... meu bairro é simplis não tem comér:: ... meu bairro é um bairro simplis não tem muito comércio... não tem mercado e mercado é a merma coisa que comércio ... néh?[...]”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“Não tenho muito o que fala não. Meu bairro é simplis não tem o que comer...O meu bairro é um bairro simplis e não tem muito comércio e não tem mercado que é a mesma coisa que comércio é a mesma coisa que comércio[...]”

A operação 4 não foi contemplada na retextualização do depoimento escrito 6 que pode ser observada no trecho apresentado que exemplifica a estrutura do texto com a inserção de alguns sinais de pontuação, no entanto, não houve uma organização por parágrafos.

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –

Trecho da transcrição 7:

“olá:: ... sou morador do bairro vizinho Parada Amaral... No caminho para a escola pude perceber alguma::s ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento

básico ... falta de iluminação éh:::: ... sinalização ... falta de segurança ... falta de creche ... falta de profissionais de saúde ... falta de quadras de esporte ... entre outras coisas que eu não tô lembrando agora e é isso...”

Transformação para o depoimento escrito 7:

“Sou morador do bairro Parada Amaral, vizinho do Jardim Corumbá. No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável a falta de creche pública no local. O bairro carece também de quadra de esportes e de mais profissionais de saúde na clínica da família.”

Nota-se a utilização da operação 4 no processo de transformação do depoimento oral 7 para o texto escrito, através da observância do espaçamento dado no começo do texto denotando a entrada do parágrafo, letra maiúscula ao iniciar a frase e o uso da pontuação de forma detalhada.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 8 –

Trecho da transcrição 8:

“eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobrema ... na rua Ana Pacífica tem um pobrema muito grande sobre a água ... água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessual tem que furar o poço artesiano[...]”

Transformação para o depoimento escrito 8:

*“Aqui no bairro Corumbá na rua pacífica tem serios problemas como, falta de água tiveram que furar posso arteziano.
E quanto a iluminação se encontra precária[...]*”

Observa-se uma certa estruturação do texto por partes, porém não se realizou o espaçamento inicial do parágrafo, a intenção de organização do texto por parágrafos através da finalização do texto com um ponto final e a continuidade do texto na linha subsequente. Nesta retextualização não se utilizou a pontuação de modo detalhado.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 9 –

Trecho da transcrição 9:

“eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobrema ... Na rua Ana Pacífica tem um pobrema muito grande sobre a água ... água

encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessoal tem que furar o poço artesiano[...]”

Transformação para o depoimento escrito 9:

“Boa noite, sou moradora do bairro Corumbá, vou falar sobre a rua Pacífica tem uma série de problemas como água encanada que não tem, muita gente teve que fura o poço artesiano. A iluminação não tão ruim [...]”

Nessa produção, embora não tenha sido realizado o espaçamento inicial, constata-se a introdução da paragrafação por conta de sua estruturação e inserção de sinais de pontuação de forma mais detalhada. Entende-se que houve a intenção de dividir o depoimento escrito em dois parágrafos.

● **5ª OPERAÇÃO** - introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação e explicitude).

Serão apresentadas passagens dos depoimentos que exemplifiquem a aplicação da 5ª operação através da utilização de elementos que estabeleçam uma relação de referência com dados contidos no texto e também de termos e expressões que nos ofereçam informações acerca do contexto situacional.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 –

Trecho da transcrição 1:

*“[...] o pessoal joga o lixo dentro du **riu** [...]*”

Transformação para o depoimento escrito 1:

*“ [...] os moradores jogam muito lixo dentro **dele** [...]*”

O GT utilizou a estratégia de emprego de elementos de referenciação, como podemos verificar na substituição da palavra rio, que já tinha sido citada anteriormente, pelo elemento anafórico “*dele*”.

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 –

Trecho da transcrição 2:

*“boa noite...**eu** moro aqui no bairro Corumbá... como... como... como outro qualquer bairro [...]*”

Transformação para o depoimento escrito 2:

*“Boa noite, **eu** moro no bairro Corumbá, como outro bairro [...]*”

Na reformulação do depoimento oral para o depoimento escrito foi mantido o elemento dêitico de referenciação “eu” que no depoimento oral é facilmente identificado por ser o próprio falante. Na produção escrita, o referente é reconhecido pelo gênero textual, depoimento escrito, que tem como característica a identificação do produtor no final do texto. Nas produções foram excluídos os nomes dos estudantes por questão de preservação da identidade dos mesmos.

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3 –

Trecho da transcrição 3:

“boa noite ... eu ... lá onde na minha rua em Corumbá ... eu vi que lá na minha rua precisava que a prefeitura passe por lá e vê lá o que precisa néh? [...]”

Transformação para o depoimento escrito 3:

*“[...] a minha rua fica no bairro Corumbá, **Eu** observei que a prefeitura precisa passar por **lá**, e vê o que realmente precisa fazer. ”*

No trecho extraído do depoimento escrito 3, nota-se a permanência dos elementos dêiticos “*Eu*” e “*lá*”. O elemento referencial “*Eu*” tem como referente a pessoa que elaborou o texto que, assim como ocorreu no depoimento escrito 2, pôde ser identificado no final do depoimento 3 com o nome do produtor. O termo “*lá*” que aparece tanto na versão oral quanto na versão escrita e tem como referente “*rua*” é remanejado de lugar e, no texto escrito, ocorre depois do seu referente “*rua*”. Isso nos mostra que a operação 5 foi aplicada nesse processo de transformação do texto.

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –

Trecho da transcrição 4:

“tem esgoto a céu aberto e eu vô falá otas coisa que tem...tem alguns postis que a companhia de telefone elas botam os fios de qualquer maneira”

Transformação para o depoimento escrito 4:

“[...]tem esgoto a céu aberto aqui no bairro, a companhia de telefone eles botam os fios[...]”

No trecho extraído do depoimento escrito 4, os retextualizadores aplicaram a operação 5 ao introduzirem os termos de referenciação “*aqui*” e “*eles*”, que têm como referentes, respectivamente, “*no bairro*” e “*companhia de telefone*”. Tais elementos referenciais, “*aqui*” e “*eles*”, não se encontram presentes no depoimento oral, como podemos verificar na passagem da transcrição exemplificada.

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –

Trecho da transcrição 5:

“é isso que eu fico indignada ... tem mãe que não pode tá paganu uma escola éh:: ... particular pras criança ... então queria que isso mudasse...”

Transformação para o depoimento escrito 5:

“Os moradores ficam indignados com essas situações e eles gostariam que pudesse ser resolvidas...”

Nesse caso, o GT responsável pela reformulação da produção, aplicou a operação 5 introduzindo termos anafóricos não contidos no depoimento oral, como “essas” referindo-se a “situações” e “eles” que tem como referente no trecho apresentado “os moradores”.

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –

Trecho da transcrição 6:

“um posto decente que não tem ... ih:: tem muito lixo né? ultimamente tem tido muito lixo lá ... muito lixo”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“[...]precisa de coleta de lixo nas ruas. E não tem um posto decente para as pessoas do bairro [...] isso tá muito precário.”

A utilização da operação 5 pode ser constatada na inserção do elemento “isso” na produção escrita e que tem como referente todos os problemas citados no texto anteriormente.

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –

Trecho da transcrição 7:

“No caminho para a escola pude perceber alguma::s ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento básico ... falta de iluminação éh:::: ... sinalização ... falta de segurança ...”

Transformação para o depoimento escrito 7:

“No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança”.

Na transcrição, podemos evidenciar o pronome indefinido “algumas” sendo utilizado como elemento catafórico. O elemento catafórico é mantido no texto escrito com o pronome

“alguns” fazendo referência aos aspectos apontados posteriormente.

Do depoimento oral 8 para o depoimento escrito 8 –

Trecho da transcrição 8:

“eu sou morador do bairro Corumbá vou falar sobre a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobreza ...”

Transformação para o depoimento escrito 8:

“Aqui no Bairro Corumbá na rua Pacífica tem sérios problemas [...]”

No trecho do depoimento escrito, podemos observar a operação 5 com a introdução de um elemento referencial exofórico, o advérbio “aqui”.

Do depoimento oral 9 para o depoimento escrito 9 –

Trecho da transcrição 9:

“[...] a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobreza ... Na rua Ana Pacífica tem um problema muito grande sobre a água ... água encanada que a metade da rua tem água e a outra metade o pessoal tem que furar o poço artesiano pá podê tê água ...”

Transformação para o depoimento escrito 9:

“A rua Pacífica tem uma série de problemas como água encanada que não tem, muita gente teve que fura o poço artesiano”.

Notamos a reformulação do trecho da transcrição no depoimento escrito com manutenção do elemento referencial anafórico “série”.

- **6ª OPERAÇÃO** - reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

A utilização dessa operação envolve a reformulação do depoimento oral para o escrito com uma transformação dos enunciados visando à normatização da escrita.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 –

Trecho da transcrição 1:

“... também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ...”

Transformação para o depoimento escrito 1:

“Também vou falar sobre a iluminação que é precária, não é péssima, mas existem muitos postes sem luz”.

Nesse processo de transformação ocorreu a reformulação do enunciado.

Do depoimento oral 2 para o depoimento escrito 2 –**Trecho da transcrição 2:**

“às veze a gente fica muito tempo no ponto do ônibus... enfim são pouco ônibus... são pouco ônibus [...]”

Transformação para o depoimento escrito 2:

“Agente fica pouco tempo no ponto do ônibus e são poucos ônibus...”

Embora apareça inicialmente na frase uma palavra grafada em desacordo com as regras ortográficas (agente), os produtores conseguiram desfazer os truncamentos nas frases apresentadas no trecho transcrito e realizaram a concordância entre os termos *poucos* e *ônibus*.

Do depoimento oral 3 para o depoimento escrito 3 –**Trecho da transcrição 3:**

“eu pedi pra eles ir procurar a prefeitura ih:: arruma lá sabe ... aquela ... aquele lugar lá que tá precisando...”

Transformação para o depoimento escrito 3:

“[...] Eu observei que a prefeitura precisa passar por lá e vê o que precisa fazer”.

Ocorreu uma reorganização do enunciado com a reformulação de estruturas truncadas.

Do depoimento oral 4 para o depoimento escrito 4 –**Trecho da transcrição 4:**

“[...] aqui no Corumbá alguns pobremas que são que nem num tem casa lotéricas as pessoas tem que i pá Nova Iguaçu pagá suas conta ... ((tossiu))”

Transformação para o depoimento escrito 4:

“Aqui no bairro não tem casa lotéricas, as pessoas tem que ir para Nova Iguaçu paga suas contas”.

Embora o exemplo apresente algumas ocorrências que não atendem à norma culta, como a falta de concordância entre alguns termos, o trecho mostra uma reorganização da

estrutura frasal na tentativa de corresponder a algumas normas da escrita.

Do depoimento oral 5 para o depoimento escrito 5 –

Trecho da transcrição 5:

“[...] eu fico indignada é que aqui nesse bairro só tem a 5ª série em diante ... então as criança que tão completanu sete anos de idade agora ... nesse momento não pode táh com ... fazem:: ... entrando na escola porque ... porque as mãe tem que pagar uma escola pasticular”.

Transformação para o depoimento escrito 5:

“No bairro corumbá tem diversas demandas. As crianças com seis anos de idade não tem como estuda em uma escola pública porque escola pública só tem vagas a partir do 6º ano [...]”

No exemplo extraído do depoimento escrito 5, notamos uma transformação do enunciado com a introdução de outras palavras e eliminação de alguns termos e expressões que resultam o truncamento no depoimento oral. Com base no trecho exemplificado verificamos a necessidade de outros ajustes para a adequação quanto às normas gramaticais.

Do depoimento oral 6 para o depoimento escrito 6 –

Trecho da transcrição 6:

“[...] não tem éh::::... ai meu Deus ... as rua não são todas asfaltada não tem éh:::: um posto decente que não tem ... ih:: tem muito lixo né? ultimamente tem tido muito lixo lá ... muito lixo”

Transformação para o depoimento escrito 6:

“Nem todas as ruas são asfaltadas e precisa de coleta de lixo nas ruas. E não tem um posto decente para as pessoas do bairro [...]”

Nesse caso também constatamos uma reorganização sintática no enunciado e a eliminação de alguns trechos truncados, ocorreu também a realização da concordância entre os termos “ruas” e “asfaltadas”.

Do depoimento oral 7 para o depoimento escrito 7 –

Trecho da transcrição 7:

“no caminho para a escola pude perceber alguma::s ... algumas faltas que tem aqui no governo como falta de saneamento básico ... falta de iluminação éh:::: ... sinalização... falta

de segurança ... falta de creche ... falta de profissionais de saúde ... falta de quadras de esporte”

Transformação para o depoimento escrito 7:

“No trajeto para a escola pude notar alguns problemas do local, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável a falta de creche pública no local.”

O exemplo comprova a utilização da operação 6 com a eliminação de algumas construções, a nítida reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática e encadeamentos.

Do depoimento oral 8 para o depoimento escrito 8 –

Trecho da transcrição 8:

“a rua Ana Pacífica que tem uma série de pobrema ... Na rua Ana Pacífica tem um pobrema muito grande sobre a água ...[...]”

Transformação para o depoimento escrito 8:

“Aqui no bairro Corumbá na rua Pacífica tem sérios problemas como falta de água [...]”

Houve uma reorganização da frase com a inserção de algumas palavras e a eliminação de alguns termos. Ocorreu também a adequação da palavra que se apresenta na transcrição como “pobrema” e é considerada um desvio para as regras ortográficas. Deste modo os produtores pretenderam atender às normas da escrita.

Do depoimento oral 9 para o depoimento escrito 9 –

Trecho da transcrição 9:

“[...] a Cedaé todo mês ela passa lá entreganu as conta ... [...]”

Transformação para o depoimento escrito 9:

“[...] a Cedaé todo mês passa entregando as contas”. [...]

Foram eliminados alguns termos da versão original e realizada a concordância nominal.

● **7ª OPERAÇÃO** - tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

A utilização dessa estratégia requer do produtor um maior domínio da escrita e exige

também a utilização de processos cognitivos e maior variedade vocabular. Constatou-se um registro de aplicação da operação 7 no trecho também exemplificado na operação 6.

Do depoimento oral 1 para o depoimento escrito 1 –

Trecho da transcrição 1:

“... Também vô falá sobre iluminação e que é precária ... não é mu::ito ... mu::ito ru::im mas é só Deus na causa que tem muitos postes sem luz ...”

Transformação para o depoimento escrito 1:

“Também vou falar sobre a iluminação que é precária, não é péssima, mas existem muitos postes sem luz”.

O uso do verbo *ter* é tipicamente empregado no português brasileiro com o sentido de *existir*. Porém, no processo de retextualização do depoimento escrito 1, como podemos verificar na passagem extraída do depoimento escrito 1, o verbo foi utilizado na sua forma canônica “*existir*”. Os integrantes do GT, responsáveis pela transformação da produção oral em depoimento escrito, se empenharam para apresentar o texto de modo mais formal.

As operações 8 e 9 envolvem reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa) e o agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégias de condensação). Essas estratégias exigem um alto domínio da escrita e se dá em textos mais complexos. Os alunos/produtores são principiantes nas atividades de produção escrita e por este motivo não se apropriaram ainda de alguns mecanismos de transformação do texto, fazendo uso de algumas operações para chegarem ao depoimento escrito. Marcuschi (2001, p.108) afirma que “...até a 8ª série as operações não ocorrem com facilidade” podendo o produtor do texto partir de uma determinada operação para a produção final. O uso ou não de algumas operações dependerá do grau de experiência dos estudantes com produções escritas. Embora não tenham sido utilizadas todas as operações na transformação dos textos orais em escritos, podemos afirmar que o processo de retextualização ocorreu já que os alunos transcodificaram a produção falada para o texto escrito.

As produções textuais advindas do processo de retextualização apresentaram aspectos que deram um direcionamento ao trabalho a ser desenvolvido nas oficinas subsequentes, tais como já foram descritos: desvios de ortografia, formas variantes para a concordância verbal e nominal, ausência ou emprego inadequado dos sinais de pontuação e ainda fortes marcas de oralidade, entre outros. Isso já era esperado, já que as habilidades de escrita não eram desenvolvidas nos alunos que começaram a apresentar avanços somente após a participação

efetiva nas oficinas oferecidas.

Oficina 3:

Foram disponibilizadas duas aulas para a oficina três, na qual os alunos conheceram um novo gênero, a carta do leitor. Foram apresentadas nas aulas as características desse gênero, que é semelhante às de uma carta pessoal. Embora tenham funções distintas, a função da carta do leitor é o motivo de sua escolha para a realização da produção final, já que nesse gênero textual se pode denunciar algum problema ou até mesmo expor a opinião, discutir, elogiar ou criticar acerca de um determinado assunto. Desse modo, a carta do leitor é o gênero propício para este trabalho, pois suas características são favoráveis ao desenvolvimento das atividades aqui propostas, que tem também a pretensão de conscientizar os alunos produtores sobre a importância de seu papel na sociedade, despertando para o interesse na resolução de questões que afetam o espaço em que vivem, e que é possível a utilização da escrita como ferramenta para esse fim, pois sua função é social e sua prática dentro da escola e para além dela os tornam cidadãos ativos na sociedade.

Ao analisarmos o contínuo dos gêneros textuais apresentado por Marcuschi (2001), observamos que assim como o gênero depoimento, a carta do leitor também se encontra no nível intermediário, entre a fala e a escrita. Nesse sentido, foi explicado aos alunos que a carta do leitor é um gênero que ao ser produzido pode apresentar características tanto da oralidade quanto da escrita, compreendido pela sua posição no contínuo dos gêneros textuais. Portanto, a linguagem empregada pode variar entre formal e coloquial desde que seja clara e concisa, evitando perda do foco.

Para a elaboração do texto escrito no gênero carta do leitor, o trabalho com aspectos da escrita foi retomado. A produção passou por algumas revisões, tendo em vista a publicação da produção.

No segundo dia da oficina, exemplos de carta do leitor foram apresentados e, valendo-se desses modelos, foram ressaltados também os suportes em que é possível encontrá-los, que pode ser revistas, jornais, *blogs*, *sites* de reclamação entre outros. Os modelos de carta do leitor estarão disponíveis em anexo, neste trabalho.

Após a apresentação dos modelos de carta do leitor foi elucidado aos alunos que a função desse gênero pode apresentar variação. Foi ressaltado que no jornal e revista, por exemplo, a carta pode servir para que o leitor teça comentários sobre determinadas publicações ou poderá também redigir a carta apontando para uma questão social, dependendo do assunto, a carta do leitor pode até se transformar numa notícia.

Na terceira aula da oficina 3, foi feita a retextualização de um dos depoimentos escritos, de forma coletiva, realizando a transformação para a carta do leitor, assim como foi elaborada a amostra do depoimento escrito. A carta do leitor foi feita pela turma e redigida pela professora no quadro branco à medida que os alunos sugeriam alterações, eliminação ou inserção de aspectos da escrita, de outros termos e elementos característicos do gênero.

Quadro 19 – Modelo de Carta do leitor elaborado pela turma 801

Nova Iguaçu, 25 de fevereiro de 2015.

Prezados,

Sou morador do Bairro Amaral, vizinho do Jardim Corumbá. Embora não more no local, durante o trajeto para a escola pude observar alguns problemas existentes, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável também a carência de creches públicas, de quadra de esportes e a necessidade de mais profissionais da área de saúde na clínica da família. O governo precisa atuar com eficácia para resolver as questões do local demonstrando interesse por esta comunidade, assim como a população dessa região também pode contribuir para amenizar os problemas da localidade.

Agradeço desde já a atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta.

Atenciosamente,

Alunos da turma 801, EJA.

Durante o processo de escrita da carta do leitor, foram destacadas as características estruturais do novo gênero apresentado, que é semelhante ao de uma carta pessoal, como o local e a data iniciando a produção, em seguida, o vocativo – nesse caso, pode-se colocar o nome do jornal ou da revista, pois revela a quem ela é dirigida. Por último vem a despedida cordial juntamente com a assinatura de quem a elaborou. Tais características diferem do depoimento escrito. A produção desse modelo com a colaboração da turma foi a última atividade da oficina 3.

Oficina 4 –

Em todas as etapas da proposta de trabalho ocorreram interferências da professora despertando o senso crítico através de indagações acerca do que os alunos estavam desenvolvendo, oferecendo direcionamento, sugestões e esclarecimentos diante de dúvidas surgidas no andamento das atividades. De forma simultânea, foi dado espaço aos alunos para elaborarem seus próprios textos, desde a produção oral até as produções escritas. As tarefas foram se moldando conforme o aproveitamento das produções dos alunos que tiveram a oportunidade de construir o discurso de forma espontânea, com a liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, reescrever – individualmente, como ocorreu na produção

oral e nos grupos de trabalho, de forma coletiva, para a realização da produção escrita – promovendo no educando a construção do próprio conhecimento.

Após esse período disponibilizado ao aluno para alicerçar seu próprio aprendizado, chegamos à oficina 4 (composta por três aulas).

Na primeira aula da oficina 4 foi dado maior enfoque aos aspectos da escrita que precisavam ser melhor enfatizados. Desse modo, vinculou-se a proposta de trabalho aos conteúdos que devem ser contemplados no 8º ano do Ensino fundamental EJA, entendendo que o trabalho com a ortografia, coesão e coerência bem como a concordância nominal e verbal, estruturação do parágrafo, entre outros conteúdos, são pertinentes também a esse ano de escolaridade. Portanto, o trabalho com esses aspectos visou ao ajuste dos textos já produzidos para o desenvolvimento de uma nova etapa de retextualização: a transformação do gênero depoimento escrito em carta do leitor.

As aulas 2 e 3 dessa oficina foram destinadas à realização do segundo processo de retextualização (de um gênero textual a outro gênero).

O depoimento escrito 1 (transcrição) foi retextualizado para a carta do leitor 1 pelo GT3 que foi composto, nesse dia, por dois alunos.

Figura 13 – Retextualização do depoimento escrito 1 para a carta do leitor 1

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015

Prezado senhor e senhora...

Sou um dos moradores do bairro Jardim Corumbá, e junto aos moradores, quero relatar alguns problemas que afetam a comunidade, como falta de água, iluminação, saneamento básico, sinalização, transportes coletivos, e segurança.

Um dos problemas que afeta o caminho da escola, é a falta de coleta de lixo, sem um coleta, prejudica a saúde, que torna o bairro bastante desagradável.

Falta também que, sem a falta de coleta de lixo, os moradores, acabam descartando em suas próprias casas nos ruas, o que prejudica a saúde, causando doenças, e também a dificuldade até mesmo de transportes coletivos.

Por tanto, peço que nos ajudem a publicar esta carta para que os nossos problemas, sejam resolvidos.

O GT6, com dois integrantes, desenvolveu a transformação do depoimento escrito 2 para a carta do leitor 2.

Figura 14 – Retextualização do depoimento escrito 2 para a carta do leitor 2

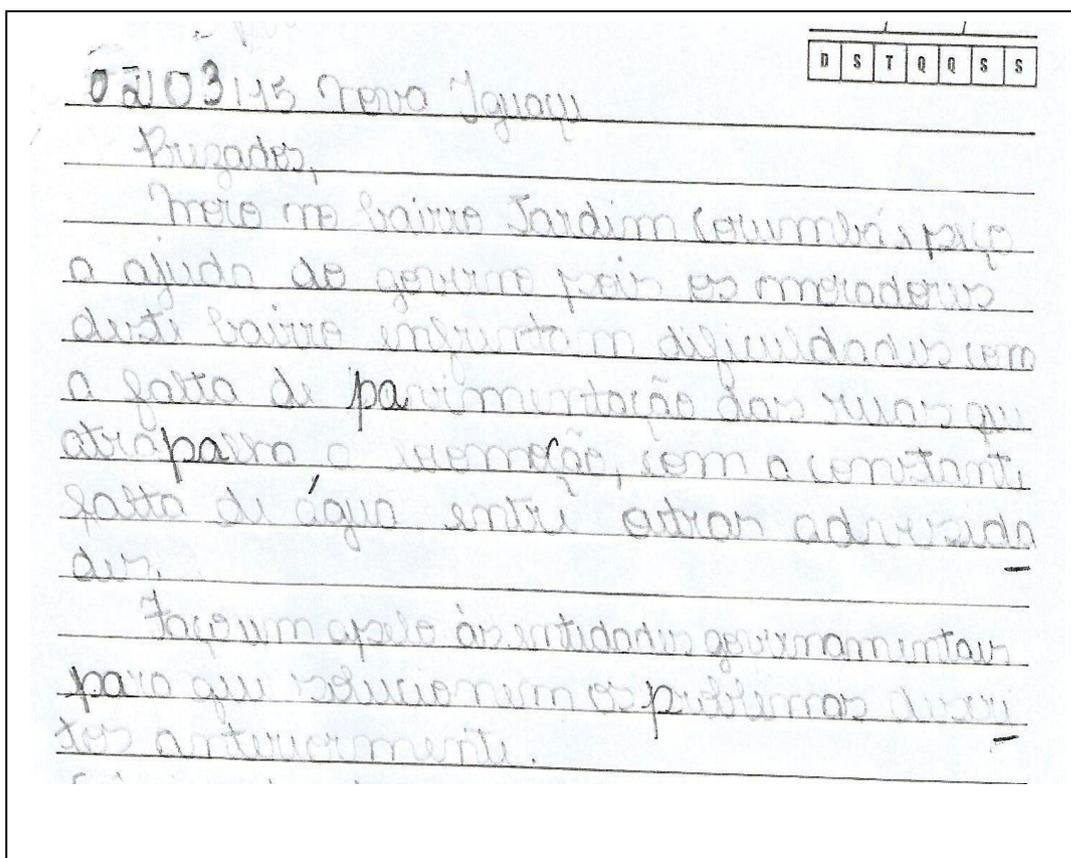
111

Nova Iguaçu 02.03.0215 RJ

Prezada Senhora

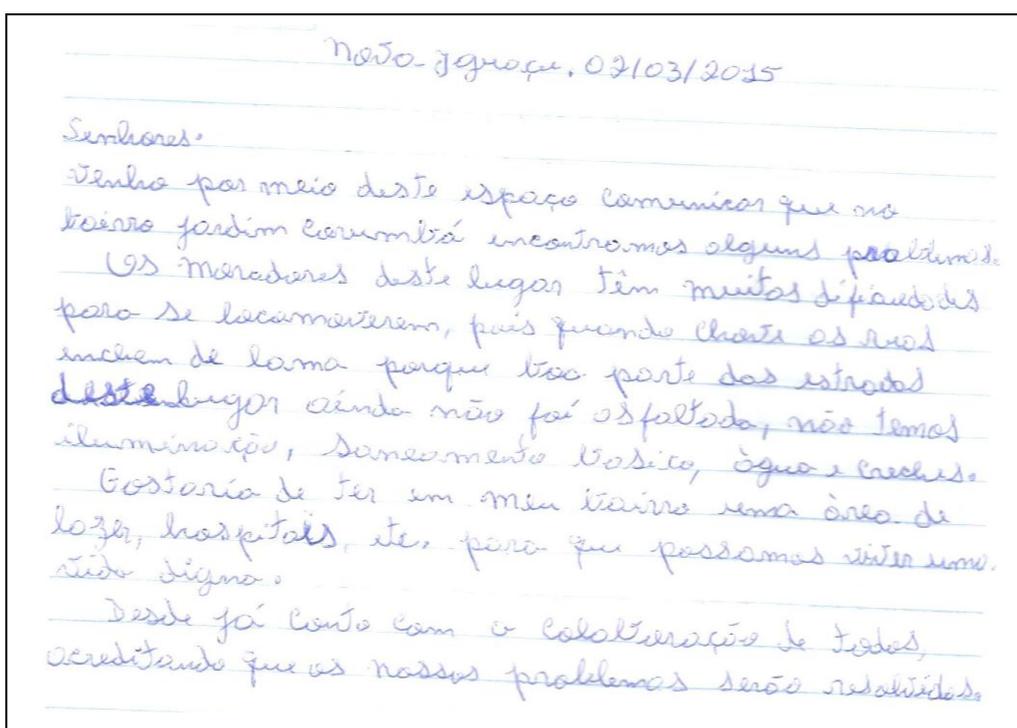
Sou morador do Bairro Jardim Laranjeira. Sai como outro bairro qualquer tem seus problemas para serem resolvidos como a falta de água iluminação, e não tem meio de transporte o suficiente para atender a população. Outro problema grave é a falta de escola pública. Desde já agradeço a atenção dada as reivindicações supracitadas nesta carta.

Figura 15- Retextualização do depoimento escrito 3 para a carta do leitor 3



O depoimento 4 foi transformado na carta do leitor 4 pelo GT2, composto por 2 alunos.

Figura 16- Retextualização do depoimento escrito 4 para a carta do leitor 4



O GT1, integrado por dois alunos, utilizou os mecanismos de retextualização para transformar o depoimento escrito 5 na carta do leitor (5)

Figura 17- Retextualização do depoimento escrito 5 para a carta do leitor 5

D 3 1 9 9 3 3

Nova Iguaçu, 02.03.2015

Prezados,

Sou morador do bairro Jardim Carambola, e por este motivo noto que este local apresenta diversos problemas, tais como: iluminação precária, falta de áreas de lazer, falta de brinquedos, entre outros. Os moradores deste bairro ficam indignados pois estes problemas não são resolvidos.

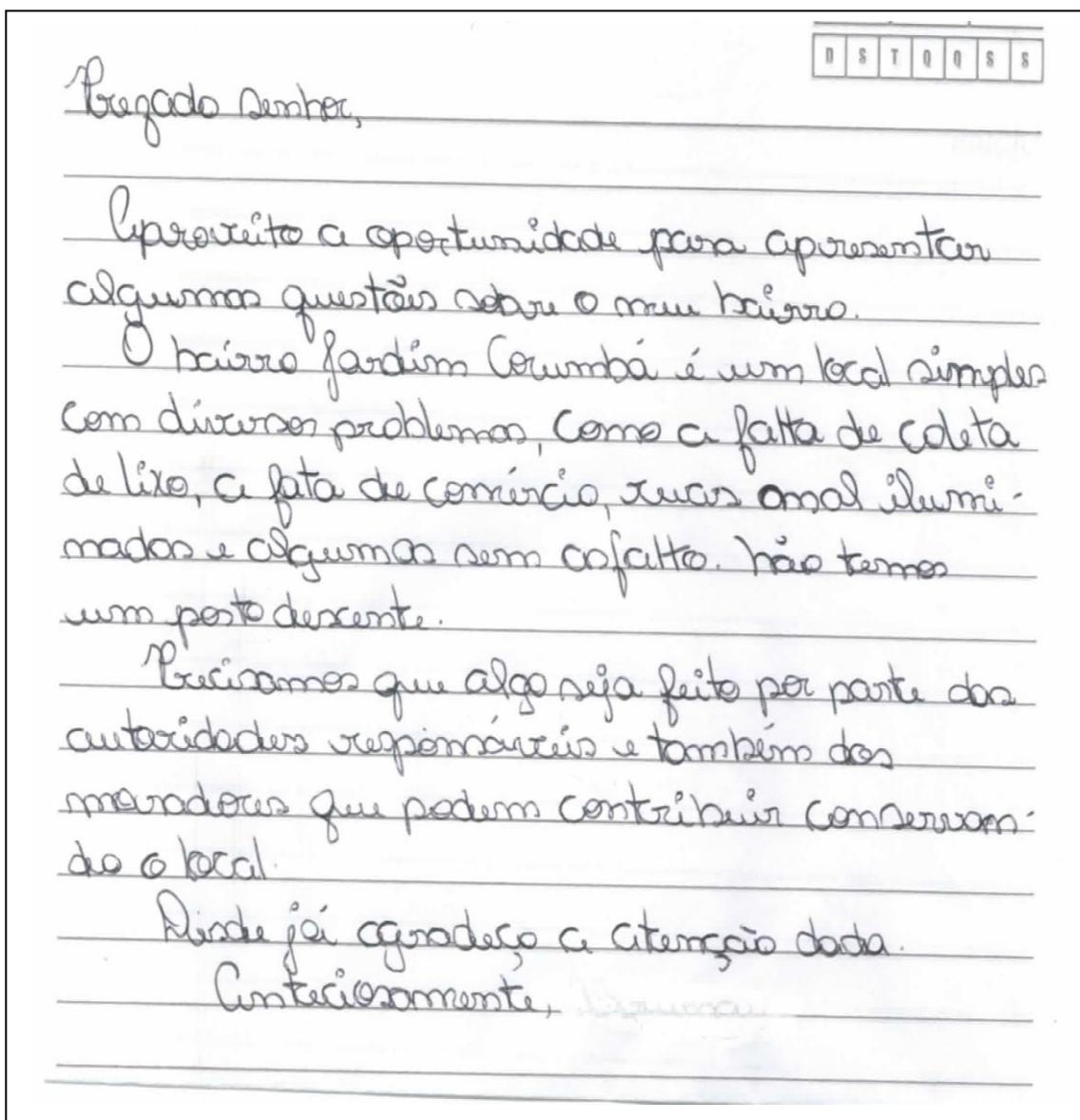
Acredito que as dificuldades podem ser resolvidas com construções de brinquedos, playgrounds e quadras, admissão de mais professores e vontade dos políticos para resolver estas questões. Espero que os problemas citados nesta carta possam ser solucionados.

Agradeço desde já a atenção dada as minhas reivindicações e propostas sugeridas nesta carta.

O GT8, constituído por dois participantes, retextualizou o depoimento escrito 6,

obtendo como resultado a carta do leitor (6).

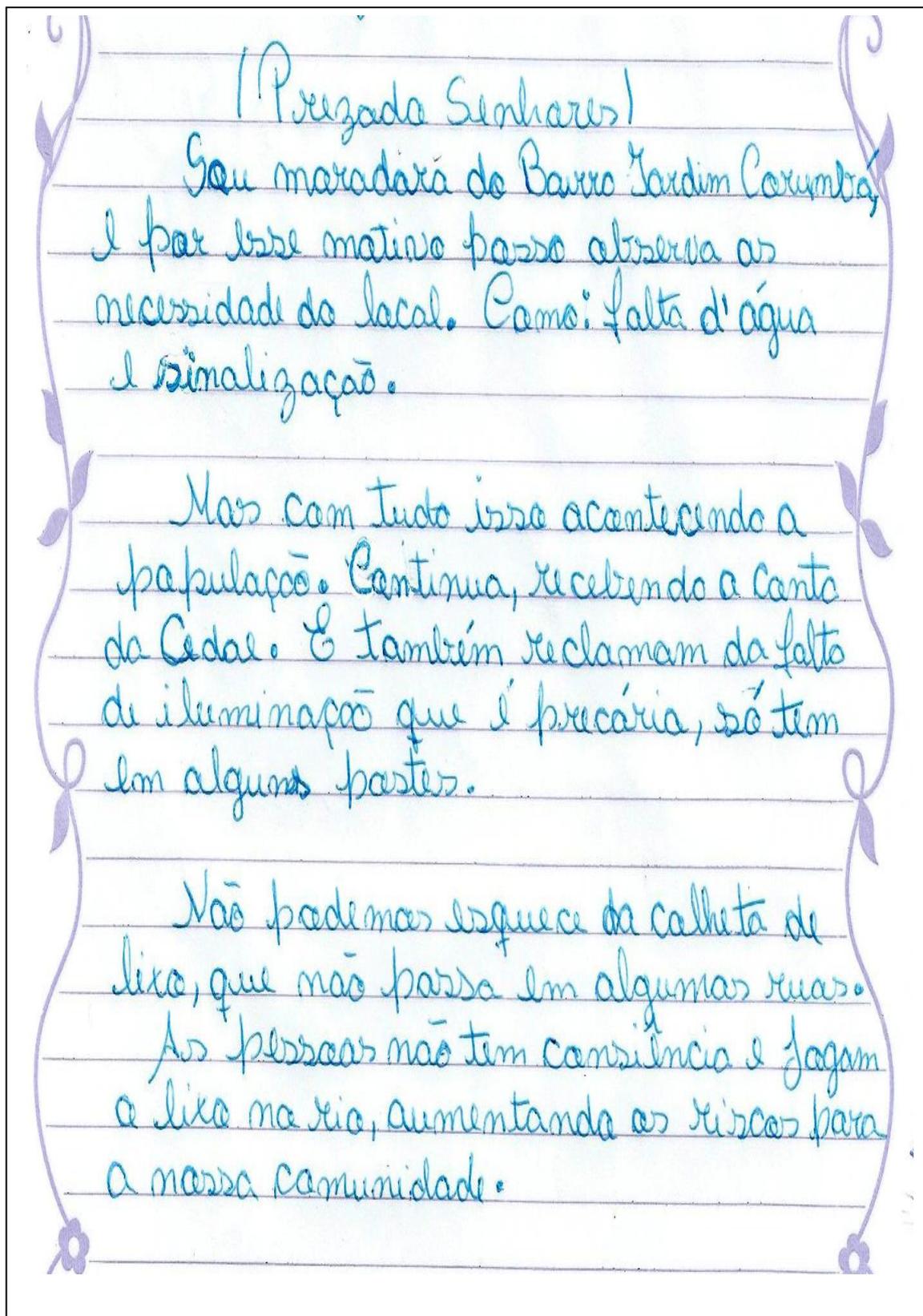
Figura 18- Retextualização do depoimento escrito 6 para a carta do leitor 6



A carta do leitor 7 foi elaborada por todos os alunos da turma presentes no último dia de aula da oficina 3, e teve como base para sua produção o depoimento escrito 7 que serviu de modelo aos grupos de trabalho para desenvolverem as cartas do leitor, verificando no exemplo os aspectos característicos desse gênero, conforme produção elaborada por eles próprios.

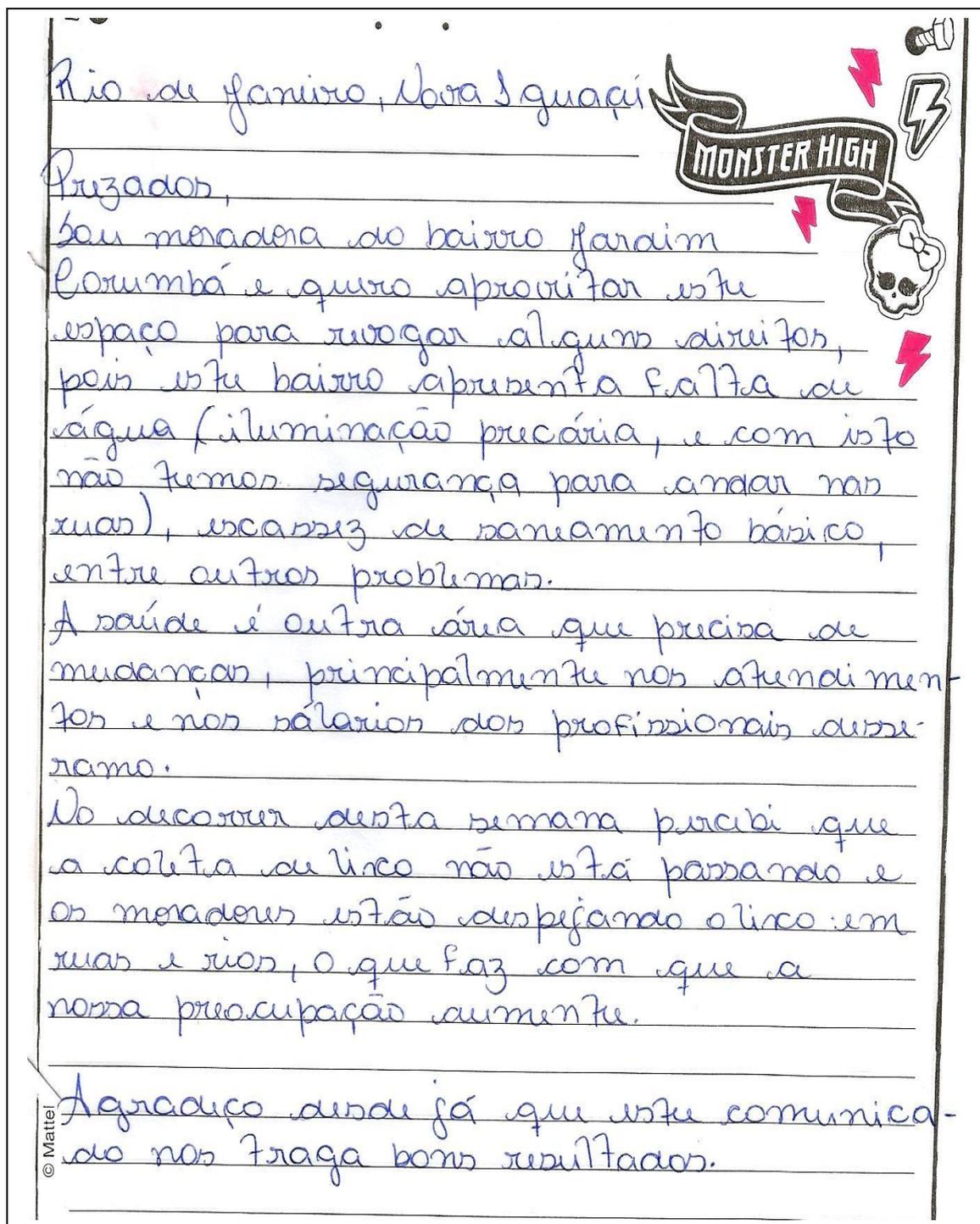
O GT5, formado por dois alunos, fez uso dos processos de retextualização para produzir a carta do leitor 8 a partir do depoimento escrito 1.

Figura 19- Retextualização do depoimento escrito 1 para a carta do leitor 8



depoimento escrito 9 sofreu o processo de retextualização desenvolvido pelo GT4, com dois integrantes, dando origem a carta do leitor 9.

Figura 20- Retextualização do depoimento escrito 1 para a carta do leitor 9



Ao concluirmos a oficina 4 com a realização do segundo processo de retextualização (de um gênero ao outro), do depoimento escrito para a carta do leitor, constatamos a efetivação de um trabalho baseado na proposta de Dell'Isola (2007) que envolve os diferentes gêneros textuais. Em se tratando desta pesquisa, envolveu-se o depoimento oral, o depoimento escrito, a carta do leitor e durante esse processo, nas etapas de desenvolvimento da proposta de trabalho, outros gêneros foram incluídos, como o debate. Atendendo a

proposta da autora, este trabalho levou em conta, nas tarefas com os gêneros, os propósitos comunicativos e o contexto social de produção e circulação. Prosseguindo em tais preceitos, as atividades conduziram os alunos a compreenderem os gêneros como formas verbais de ação sobre o mundo, que representam as relações e a identidade das pessoas que os produzem e os utilizam. De acordo com Schneuwly (1994) *apud* (KOCH e ELIAS, 2010b, p. 61), “Os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito o enunciador age discursivamente numa situação definida a ação por uma série de parâmetros, com ajuda de um instrumento semiótico o gênero”.

Desse modo, nos remetemos ao que as autoras Koch e Elias (2013) elucidam a respeito do desenvolvimento da competência metagenérica em que é permitido ao sujeito relações de interação, possibilitando-os realizarem a diferenciação dos diversos gêneros, como também, identificar as práticas sociais que solicitam. Assim, concluímos que a competência metagenérica foi acionada pelos alunos neste trabalho que ao interagirem através das práticas comunicativas conseguiram compreender os gêneros textuais, elaborá-los e utilizá-los.

Na última aula da oficina, foi entregue aos grupos de trabalho os textos para que verificassem os pontos relevantes a serem ajustados, tendo em vista a realização da revisão, na próxima oficina, para a versão final da carta do leitor. De acordo com os apontamentos feitos pela professora sobre os aspectos da escrita a serem aprimorados, os próprios alunos além de observarem a realização da concordância nominal e verbal em desacordo com as normas gramaticais, ressaltaram também a necessidade de organizarem melhor os parágrafos, adequarem a ortografia e a inserção dos sinais de pontuação, assim como ajustar o emprego dos acentos gráficos na produção. Neste período, também iniciamos as pesquisas de telefones e endereços eletrônicos para a possibilidade de publicação da carta do leitor em revista, jornal impresso ou *blog* sobre acontecimentos da localidade ou que apresentam temas relacionados à educação.

Produção final -

Nesta etapa do trabalho, os alunos, novamente divididos em grupos, receberam da professora sugestões de ajustes para a versão final da carta do leitor. Todos os GTs tiveram contato com os textos e foram responsáveis por sua produção, deste modo, todas produções escritas são entendidas como produtos do trabalho desenvolvido pela turma. Assim, a escrita da versão final foi realizada no laboratório de informática da escola e a revisão feita na carta do leitor teve como intuito a adequação das características que atendem ao gênero e o ajuste

dos textos para serem apresentados na culminância do projeto e serem avaliados por uma banca para fins de divulgação em jornais, revistas ou blogs.

Vejamos a versão final da carta do leitor de cada grupo de trabalho.

Quadro 20 – Versão final da Carta do leitor 1

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Prezados,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e venho relatar alguns problemas constatados no local, como falta d'água, má iluminação, sinalização precária e falta de segurança. Outros problemas que observo a caminho da escola são falta da coleta do lixo, ruas sem asfalto, esgoto a céu aberto, o que tornam o bairro bastante desagradável.

Noto ainda que, com a falta da coleta, os moradores acabam descartando os seus próprios lixos nos rios, o que muito nos prejudica, trazendo doenças, enchentes, dificultando assim o ir e vir dos moradores e a circulação dos transportes pela localidade.

Moradores e autoridades responsáveis pelo bairro precisam, urgentemente, preservar o local e buscar ações que solucionem os problemas citados.

Respeitosamente,

Ariene e Shayene

Quadro 21 –Versão final da Carta do leitor 2

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Prezados senhores,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e observo que como em qualquer outro bairro existem problemas que necessitam ser resolvidos, por exemplo: falta de água, iluminação, meio de transporte etc. Outro grave problema é a precariedade de escolas públicas na localidade.

Desde já agradeço a atenção dada às reivindicações feitas neste espaço.

Cordialmente,

Romilda, Luciana e Clenilda

Quadro 22–Versão final da Carta do leitor 3

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Senhores,

Venho, por meio deste espaço, comunicar que no bairro Jardim Corumbá encontram-se alguns problemas.

Os moradores desse lugar têm muitas dificuldades para se locomoverem, pois quando chove as ruas enchem de lama, porque boa parte das estradas deste local ainda não foi asfaltada, não temos iluminação, saneamento básico, água e creches.

Gostaria de ter em meu bairro uma área de lazer, hospitais etc. para que possamos ter uma vida digna.

Desde já conto com a colaboração de todos, acreditando que nossos problemas serão resolvidos.

Eliane e Ermineu

Quadro 23–Versão final da Carta do leitor 4

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015

Prezados,

Moro no bairro Jardim Corumbá e peço a ajuda das autoridades, pois os moradores desse bairro enfrentam dificuldades principalmente quando chove, pois fica cheia de lama, o que afeta na locomoção das pessoas pelo local. Existem, ainda, outras questões como a constante falta de água, entre outras adversidades.

Faço um apelo às entidades governamentais para que solucionem os problemas descritos anteriormente.

Gleicieli e Cinthia

Quadro 24–Versão final da Carta do leitor 5

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015

Prezados,

Sou morador do bairro Jardim Corumbá e por este motivo noto que esse local apresenta diversos problemas, tais como iluminação precária, falta de área de lazer, falta de creches, entre outros. Os moradores desse bairro ficam indignados, pois esses problemas não são resolvidos.

Acredito que as dificuldades podem ser solucionadas com construções de creches, praças e quadras; admissões de mais professores e vontade dos políticos para resolver essas questões.

Espero que os problemas citados anteriormente sejam solucionados, e agradeço desde já pela atenção dada às minhas reivindicações e propostas sugeridas nesta carta.

Atenciosamente,

Leonardo Felinto e Alexsandro

Quadro 25 – Versão final da carta do leitor 6

Prezado senhor,

Aproveito a oportunidade para apresentar algumas questões sobre o meu bairro.

O bairro Jardim Corumbá é um local simples com diversos problemas, como a falta de coleta de lixo, a falta de comércio, ruas mal iluminadas e algumas sem asfaltos. Não temos um posto decente.

Precisamos que algo seja feito por parte das autoridades responsáveis e também dos moradores que podem contribuir conservando o local.

Desde já agradeço a atenção dada.

Atenciosamente,

Sônia e Larissa

Quadro 26 – Versão final da carta do leitor 7

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Senhores,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e quero aproveitar este espaço para reivindicar alguns direitos, pois este bairro apresenta falta de água, iluminação precária (e com isto não temos segurança para andar nas ruas), escassez de saneamento básico, entre outros problemas. A saúde é outra área que precisa de mudanças, principalmente nos atendimentos e nos salários dos profissionais desse ramo.

No decorrer desta semana percebi que a coleta de lixo não está passando e os moradores estão despejando os lixos em ruas e rios, o que faz com que a nossa preocupação aumente.

Agradeço, desde já, e espero que este comunicado nos traga bons resultados.

Bruna e Betânia

Quadro 27 – Versão final da carta do leitor 8

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Prezados,

Sou morador do Bairro Amaral, vizinho do Jardim Corumbá. Embora não more no local, durante o trajeto para a escola pude observar alguns problemas existentes, como saneamento básico precário, pouca iluminação, ruas mal sinalizadas e falta de segurança. É notável também a carência de creches públicas, de quadra de esportes e a necessidade de mais profissionais da área de saúde na clínica da família.

O governo precisa atuar com eficácia para resolver as questões do local demonstrando interesse por esta comunidade, assim como a população dessa região também pode contribuir para amenizar os problemas da localidade.

Agradeço desde já a atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta.

Atenciosamente,

Alunos da turma 801, EJA

Quadro 28 – Versão final da carta do leitor 9

Nova Iguaçu, 02 de março de 2015.

Prezados,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e um fator muito importante observado no local é a falta de um centro especializado para crianças especiais. Por esse motivo muitas crianças precisam se deslocar para outras localidades para terem esse tipo de atendimento. Outras necessidades do lugar são notadas, como sinalização adequada, pavimentação nas ruas e o fornecimento de água. Mesmo com a falta d'água alguns moradores continuam recebendo contas da Cedae e reclamam bastante da iluminação, que é precária. Há ainda o problema da coleta de lixo que não é realizada em algumas ruas.

Espero que as autoridades responsáveis pelo local resolvam esses problemas e que a população também contribua não jogando lixo nos rios, tendo também paciência para esperar os dias de coleta.

Agradeço ao editorial pela atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta.

Caroline, Beatriz e Ivonete

Na versão final da carta do leitor podemos constatar a ativação de alguns conhecimentos definidos por Koch e Elias (2013) como conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos de textos e conhecimentos interacionais.

Um exemplo de conhecimento linguístico pode ser verificado neste trecho da carta do leitor 5 “*esse local apresenta diversos problemas, tais como iluminação **precária**, falta de área de lazer, falta de creches, **entre outros***” em que a palavra “*problema*” foi grafada adequadamente. Foram empregados os sinais de pontuação conforme as regras gramaticais e a palavra “*pouca*” foi substituída pelo vocábulo “*precária*”, também houve a ocorrência da inserção de termos como “*tais*” e “*entre outros*”, confirmando que os retextualizadores apresentaram uma noção maior das normas ortográficas e do léxico.

Já a ativação do conhecimento enciclopédico está relacionada ao conhecimento de mundo e pode ser verificada na carta do leitor 8, na passagem “*a coleta de lixo não está passando e os moradores estão despejando os lixos em ruas e rios, o que faz com que a nossa preocupação aumente*”. A “*preocupação*” expressa no texto envolve situações vividas pelos moradores que ao despejarem o lixo a céu aberto, na rua ou no rio, pela falta da coleta, correm o risco do contato com animais nocivos que podem gerar doenças graves. Essa informação no texto, evidenciada no trecho exemplificado, vincula-se às experiências vivenciadas pelos produtores do texto que concluem que o seu leitor partilha dos mesmos conhecimentos.

A utilização de elementos que caracterizam determinados gêneros textuais representa a aquisição dos conhecimentos de textos. Em “*Agradeço ao editorial pela atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta*”, trecho extraído do depoimento 9, observamos que o grupo de trabalho explicitou na produção desenvolvida noções estruturais para a organização do texto de forma adequada ao suporte de veiculação, efetivando assim a ativação de tal conhecimento.

Durante todo o processo de retextualização, os alunos apresentaram na escrita o intuito do trabalho e ao fazerem os ajustes quanto à variante linguística a ser utilizada, a adequação dos gêneros utilizados de acordo com a situação comunicativa demonstraram a apropriação dos conhecimentos interacionais. Na comparação do depoimento oral, produção que originou as demais, com a carta do leitor, notamos a conscientização dos produtores acerca das diferenças entre as modalidades falada e escrita e a compreensão da diversidade dos processos comunicativos que os mesmos podem estar inseridos. Diante do trecho da transcrição do depoimento oral 6, “*não tenho muito o que falar não ... meu bairro é simplis*

não tem comér:: ... meu bairro é um bairro simplis não tem muito comércio ...” e da parte extraída da Carta do leitor 6, “*O bairro Jardim Corumbá é um local simples com diversos problemas, como a falta de coleta de lixo, a falta de comércio [...]*”, podemos observar que na reformulação da produção oral para a modalidade escrita ocorreu a adequação do código linguístico quanto à modalidade. Ambas as produções atenderam ao contexto interacional em que se apresentavam.

Contudo, os processos de retextualização foram realizados e concluídos de forma bastante positiva, porque antes de tudo partiram de uma pesquisa realizada pelos próprios alunos e deste ponto realizaram a produção oral que em seguida foi transformada em produção escrita. O primeiro e o segundo processo de retextualização envolveram as operações formuladas por Marcuschi (2001) e os tipos de conhecimentos apresentados por Koch e Elias (2013) e a utilização desses mecanismos promoveu uma melhoria no desempenho dos educandos nas atividades de produção textual.

Evento de encerramento –

Esta etapa da sequência didática foi planejada com o desígnio de apresentar aos demais alunos e profissionais da unidade escolar o trabalho corporizado pela turma 801. Divulgar a produção final e todo o processo empreendido para chegarmos até este gênero textual, a carta do leitor, foi o principal objetivo do evento final, indo ao encontro da finalidade basilar deste trabalho que foi fazer os alunos compreender a função social da escrita e, nessa direção, obter avanços no desempenho quanto à elaboração de produções dentro desta modalidade da língua, o que foi bem assimilado pelos participantes que foram sujeitos ativos e protagonistas de todas as etapas de desenvolvimento do trabalho. Desse modo, o projeto realizado não poderia ficar restrito apenas à turma, já que a intenção também foi a de publicar a carta do leitor, então, toda a escola precisaria estar ciente do trabalho realizado, até para que pudessem compreender que a sequência didática proposta e aplicada na turma 801 pode ser executada por outras classes efetuando a adequação aos demais anos de escolaridade da EJA e perfil dos alunos da turma a ser implementado o trabalho. Esse evento final serviu também para um momento de agradecimento a todos os envolvidos, à equipe gestora e pedagógica da escola, professores, alunos e funcionários que colaboraram de alguma forma.

O animador cultural que trabalha na unidade escolar, no período diurno, abriu o evento. Ele também atua como músico e nos presenteou com a composição de uma canção

sobre o bairro Corumbá. O evento foi realizado no auditório e contou com a presença da professora e orientadora desta pesquisa, Dr^a Marli Pereira que prestigiou o trabalho.

Figura 21 – Professora Marli Pereira presente no evento de encerramento



Fonte: foto captada pela pesquisadora

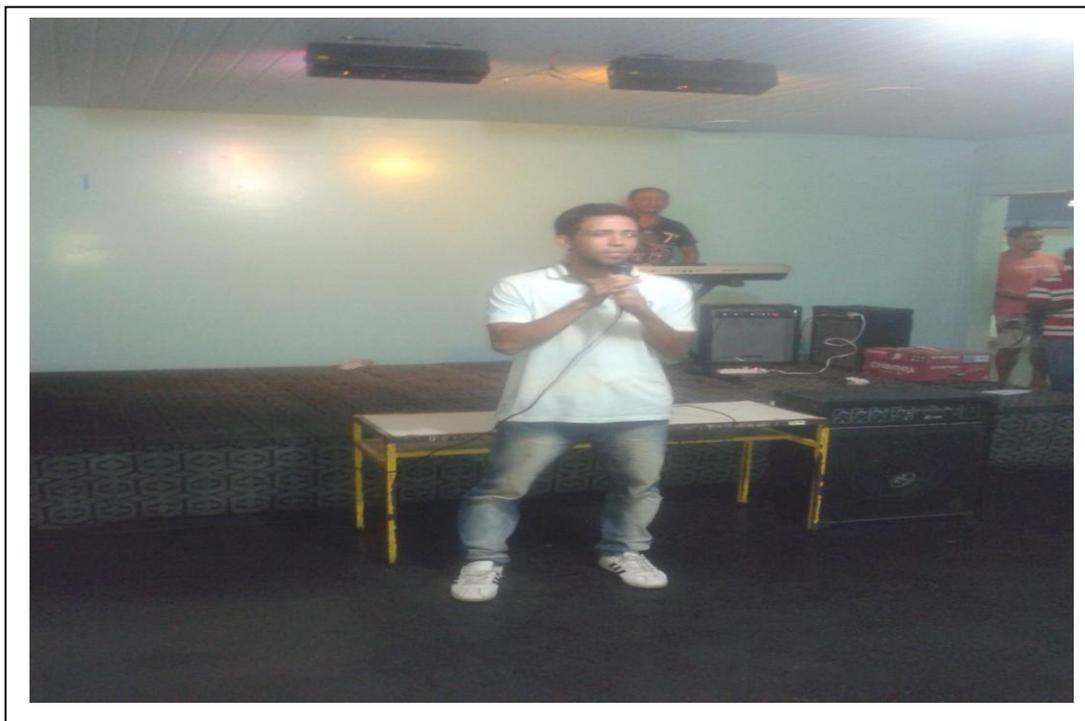
No primeiro momento, tivemos a abertura com a música composta especificamente para o projeto conforme descrito anteriormente. A canção com um refrão que diz “ *Na boa, na moral, visite corumbá que Corumbá é legal!*” empolgou aos participantes do evento na voz de uma aluna do 7º ano do ensino fundamental, do período diurno. A culminância do projeto prosseguiu com uma breve apresentação dos participantes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e convidados do evento.

Logo em seguida, foi exposta uma síntese, pela professora responsável por esta pesquisa, com as etapas da sequência didática e tarefas realizadas até a elaboração da produção final, resultado das atividades desenvolvidas.

No segundo momento da culminância, um integrante de cada GT expôs uma avaliação geral da formulação do depoimento oral, dos mecanismos para a retextualização até a produção da carta do leitor e o impacto destas atividades na construção do seu conhecimento. Ressaltou também aspectos positivos e negativos das oficinas, assim como avaliou sua própria participação no andamento e efetivação da proposta de trabalho.

No terceiro momento, após os relatos dos alunos sobre a importância das tarefas desenvolvidas, iniciamos as apresentações. Os alunos representantes dos grupos de trabalho realizaram a leitura da carta do leitor.

Figura 22 – Aluno apresentando relato sobre o desenvolvimento do trabalho



Fonte: foto captada pela pesquisadora

Uma banca composta por três professores da escola, um de Língua Portuguesa, um de Inglês e um outro de Geografia, analisou cada produção apresentada. Os professores preencheram uma ficha e traçaram critérios para a avaliação dos textos. Ao final, anunciaram duas cartas do leitor vencedoras para possível publicação: a carta do leitor 5 e a carta do leitor 9.

Figura23 – Professores que formaram a banca para a escolha da carta do leitor



Fonte: foto captada pela pesquisadora

Os alunos mostraram-se satisfeitos com o resultado, sabedores de que independente da produção contemplada para ser publicada, todos os textos elaborados foram frutos de um trabalho coletivo em que os grupos se revezaram para realizarem ajustes e alterações.

No quarto momento, terminada as apresentações e divulgação das cartas escolhidas, os professores, integrantes da banca, explanaram sobre a atuação dos alunos no trabalho e deram uma palavra de incentivo, enfatizando a importância de estarem engajados em projetos e pesquisas propostas pelos professores, além de apontarem a riqueza do trabalho desenvolvido que promoveu uma atuação ativa dos sujeitos envolvidos resultando numa repercussão nas demais disciplinas. O professor Luciano que leciona inglês para a turma, elaborou um relatório manifestando sua opinião quanto à participação dos alunos e o desempenho dos mesmos no projeto realizados, o texto foi redigido de próprio punho e se encontra na seção de anexo juntamente a outros documentos deste trabalho.

A professora doutora Marli Pereira também teve uma fala com os participantes e convidados, na qual felicitou o evento de encerramento e a participação integrada dos estudantes na realização das atividades. A orientadora da pesquisa salientou também a importância da continuidade deste trabalho, de modo gradativo, envolvendo outros gêneros e reforçou que as tarefas desempenhadas resultaram numa atuação mais concreta dos alunos no meio em que vivem, ressoando numa progressão relevante dentro das práticas em sala de aula.

No quinto momento do evento, todos os integrantes foram presenteados com livros, como forma de agradecimento pela participação e contribuição na pesquisa desenvolvida.

Para encerrar, um lanche foi compartilhado por todos e o animador cultural apresentou mais uma música, uma paródia também relacionada ao tema do nosso trabalho.

Figura 24 – Momento da entrega dos livros aos participantes do trabalho



Fonte: foto captada por aluno participante

Essa culminância foi registrada por fotos e gravação em vídeo. Um aluno, integrante da turma 801, se propôs a fazer a edição do material adquirido no evento incluindo, de forma resumida, as etapas do trabalho. Essa edição contém também áudio com os depoimentos orais, fotos, imagens de algumas produções entre outros arquivos e foi compilada em DVD. Demais documentos obtidos no desenvolvimento desta pesquisa estão disponíveis em anexo.

Publicação da produção final: a carta do leitor –

A publicação da carta do leitor foi um dos principais objetivos da proposta de trabalho no intuito de propiciar ao educando um entendimento maior sobre o papel social da escrita através da sua própria produção. Nesse intuito, vários meios comunicativos como jornais, revistas e blogs foram contatados por alunos e professora com a finalidade de publicar os textos escolhidos no evento final. No entanto, não foi tarefa fácil, já que ressaltar os problemas da localidade implica em questões políticas. Após apresentarmos a proposta de trabalho, dois blogs tiveram interesse na divulgação das produções, embora o destaque da divulgação tenha sido a pesquisa desenvolvida, os textos dos alunos também fizeram parte da publicação o que foi de extrema importância, visto que os alunos evidenciaram suas produções em um meio de acesso público, embora não tenha sido no suporte convencional do gênero. A primeira publicação saiu no blog do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, o *ICHS em FOCO*, no dia 03 de junho de 2015 e a segunda divulgação foi feita no

blog *Revista Queimados.com*, no dia 08 de junho de 2015. As imagens com as publicações seguem em anexo neste trabalho.

O conjunto das tarefas realizadas e a publicação das cartas motivaram os alunos no desenvolvimento de outras atividades que envolvem exposição oral e produção escrita também em outras disciplinas e projetos propostos pela escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de escrita detectadas nos alunos da turma do oitavo ano do ensino fundamental são consequências do fracasso escolar vivido por esses sujeitos em anos anteriores ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos. É uma realidade não apenas da turma 801, mas das demais classes dessa modalidade de ensino. Em grande parte, os alunos abandonam os estudos porque, por algum motivo, já apresentam dificuldades de aprendizagem no ensino regular e, com o avanço da idade, surge ainda, de forma precoce, a necessidade do trabalho para ajudar a família, o que acarreta um distanciamento ainda maior do espaço educativo, comprometendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Após um período de afastamento, essas pessoas retornam ao ambiente escolar apresentando *déficit* nas produções escritas e também na leitura e na interpretação devido às competências não consolidadas no período adequado, o que afeta o bom desempenho dos estudantes em atividades comunicativas e o impede, muitas vezes, de exercer plenamente sua cidadania.

Além desse perfil mais tradicional dos discentes da EJA, como foi constatado nesta pesquisa, é possível verificar que os jovens estão apresentando um maior interesse pelo estudo noturno pelos fatores ressaltados anteriormente, pela questão do fracasso no ensino regular e, também, pela possibilidade de concluírem os estudos de forma mais acelerada, pois buscam a inserção no mercado de trabalho e precisam do diploma para concorrerem às vagas de emprego. Esse quadro reitera o que já foi mostrado em recente pesquisa, apresentada na Revista Nova Escola de agosto de 2011, sobre o aumento e os motivos que estão levando muitos jovens para essa modalidade de ensino. Dentre as principais causas apresentadas estão: vulnerabilidade, gravidez precoce e trabalho. Há, assim, na EJA dois grupos que apresentam expectativas distintas: o dos mais jovens (entre 16 e 23 anos) que pretende ingressar no mercado de trabalho e o dos mais velhos (entre 32 e 54 anos) que intenciona uma promoção no emprego, um cargo melhor com a possibilidade de melhor salário. Ambos almejam sucesso nas práticas em que estão envolvidos, no entanto, retornam ao ambiente escolar com um quadro de baixa autoestima, sentindo-se incapazes de realizar diversas tarefas, entre elas, a de produção textual. Nessa direção, o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e a conscientização dos educandos quanto à importância da escrita e a sua função social é questão imprescindível no trabalho com a EJA.

Diante dessa realidade, foi desenvolvida esta pesquisa, que teve como finalidade implementar a proposta de trabalho apresentada para aplacar o problema diagnosticado e,

ainda, verificar a aplicabilidade dessa intervenção pedagógica e o seu impacto nos resultados de aprendizagem dos alunos. Desse modo, foi elaborada uma sequência didática que tomou como ponto de partida a produção oral para o desenvolvimento da escrita. A decisão de se trabalhar inicialmente com a oralidade ocorreu devido aos alunos terem uma prática maior com a fala que expõe seu conhecimento de mundo e as características do seu meio social. Com base no que os discentes trouxeram para a sala de aula, as suas experiências através da oralidade, foi possível desenvolver um trabalho de retextualização com a transcodificação do texto oral para o escrito.

Durante esse processo, foi notório o avanço dos alunos, visto que precisaram refletir em como fariam as reescrituras, de que forma desenvolveriam a escrita. Assim, o trabalho em grupo foi de extrema importância, pois tiveram a oportunidade de discutir, nas oficinas realizadas, sobre dúvidas que surgiam durante as etapas de produção. As atividades de transformação do texto possibilitaram espaço para a apropriação dos aspectos da escrita como ortografia, concordância, sinais de pontuação, acentuação entre outros, pois, através da utilização dos mecanismos de retextualização, fica evidente que fala e escrita embora sejam complementares, atendem a sistemas linguísticos distintos e necessitam ser ajustadas as suas peculiaridades. Dessa forma, o trabalho com os aspectos gramaticais foi realizado de modo reflexivo e os alunos adquiriram conhecimentos acerca dos elementos básicos de estruturação do texto, como a divisão por parágrafos, espaçamento inicial entre outros que não haviam apreendido até então.

As tarefas envolvendo o processo de retextualização com a transformação de um gênero em outro foi mais um ponto bastante relevante da proposta de trabalho, pois fez com que os alunos compreendessem que lidamos com uma gama de gêneros textuais e que tais elementos são inerentes às práticas discursivas. Desde o início das atividades, a começar pela pesquisa sobre os problemas do bairro até a produção da carta do leitor, os alunos foram envolvidos com variados gêneros, eles precisaram fazer anotações, realizar uma síntese dos problemas mais alarmantes, desenvolveram um depoimento oral, o que foi importante também para ampliar a capacidade de escuta, e, sequencialmente, tiveram que transformar o texto falado em escrito através de outros gêneros textuais – o depoimento escrito e a carta do leitor.

No andamento das atividades, os discentes participaram de debates que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de argumentação através das discussões que propiciaram o senso crítico e ainda a autocrítica diante do trabalho efetuado e do seu desempenho nas atividades propostas.

Constatamos, mediante a análise da intervenção pedagógica, que a sequência didática aplicada na turma 801 da EJA foi eficiente e apresentou avanços significativos na aprendizagem dos educandos, como podemos verificar no comparativo entre a primeira versão do texto, o depoimento escrito e a carta do leitor. Através dessa experiência, os discentes perceberam a importância do uso social da escrita no exercício da cidadania ativa de quem vive no mundo letrado, participando dele e influenciando nele. Através da escrita, e da linguagem de um modo geral, esses indivíduos se descobriram como sujeito social e histórico que tem melhores condições de inserir-se na sociedade de forma atuante, crítica e criativa.

No entanto, verificamos que alguns aspectos precisam ser melhorados, porque, embora durante o processo de escrita os alunos tenham refletido e identificado nas produções os aspectos sociolinguísticos característicos do seu dialeto, permanecem ainda na sua expressão escrita diversos fenômenos linguísticos variáveis de sua fala. Isso nos leva a concluir que a aquisição de aspectos mais complexos da escrita deve ocorrer dentro de um processo permanente e contínuo, por este motivo, a continuidade do trabalho se faz importante em etapas subsequentes, tendo em vista que na EJA nos deparamos com inúmeras dificuldades, dentre elas, a questão do tempo reduzido.

Assim, concluímos que a sequência didática desenvolvida com práticas de oralidade e escrita, com a utilização de diversos gêneros textuais e com o desenvolvimento de aspectos gramaticais, tornou os alunos mais capazes de atuarem de forma efetiva ao se expressarem verbalmente e obterem sucesso nas diversas práticas discursivas em que se inserem dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONIRICARDO, S. M. e MACHADO, V. (Orgs). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.p.179-199.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC , UNESCO, 2006.
- _____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L.. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> Acesso em: 15/06/2015
- DA SILVA, Charles Carlos; ANANIAS, Agostinho da Silva; TORRES, Maria Gorete Paulo. **Dos gêneros orais aos gêneros escritos: a retextualização no trabalho com a produção de textos no ensino fundamental**. 2012. Disponível em:<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/2012>> Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

- FERNANDES, E. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA? **Nova Escola**. São Paulo. Edição 244, ago de 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/políticas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-na-eja-639052.shtml>. Acesso em: 25/052015
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.
- GAGO, P.C. e VIEIRA, L.S.L. **O processo de retextualização a partir do gênero textual fábulas**: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2006.
- GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático**. In: AZEVEDO, J. C. et al. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143-156.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. 2000. (orgs.) **O ensino e a formação do O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. 2a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Os significados do letramento**. São Paulo: mercado das letras, 1991.
- _____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 17 de abril de 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto: 2013.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- MACHADO, Maria M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEIRELLES, Elisa. A cada dia, dez turmas de EJA são fechadas no país. **Nova Escola**, Brasil, nº273, ano 29, 16-17, junho/julho, 2014.

Modelos de carta do leitor. Disponível em: <https://images.google.com/>. Acesso em: 15 de março de 2015.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**, 5ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, [1996] 2005.

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

_____. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glicia de Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, RN – EDUFRN, 2011.

PRADO, Di Paula F. e REIS, Sônia M. A. de. Educação de jovens e adultos: o que revelam os sujeitos? **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas, 2012.

PRETI, Dino (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2)._____. (Org.) **Oralidade em textos escritos**. Projetos Paralelos – NURC/SP. V.10. São Paulo: Humanitas, 2009, 316p.

RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualização, **Multimodalidade e mídias no Ensino de Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/retextualizacao.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

SILVA, Jane Quintiliano Guimaraes; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Movimentos de aprendizagem**. 2012. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016135930.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº11, p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 3º ed. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**, 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Marcos Bagno. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº 8, São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2006.

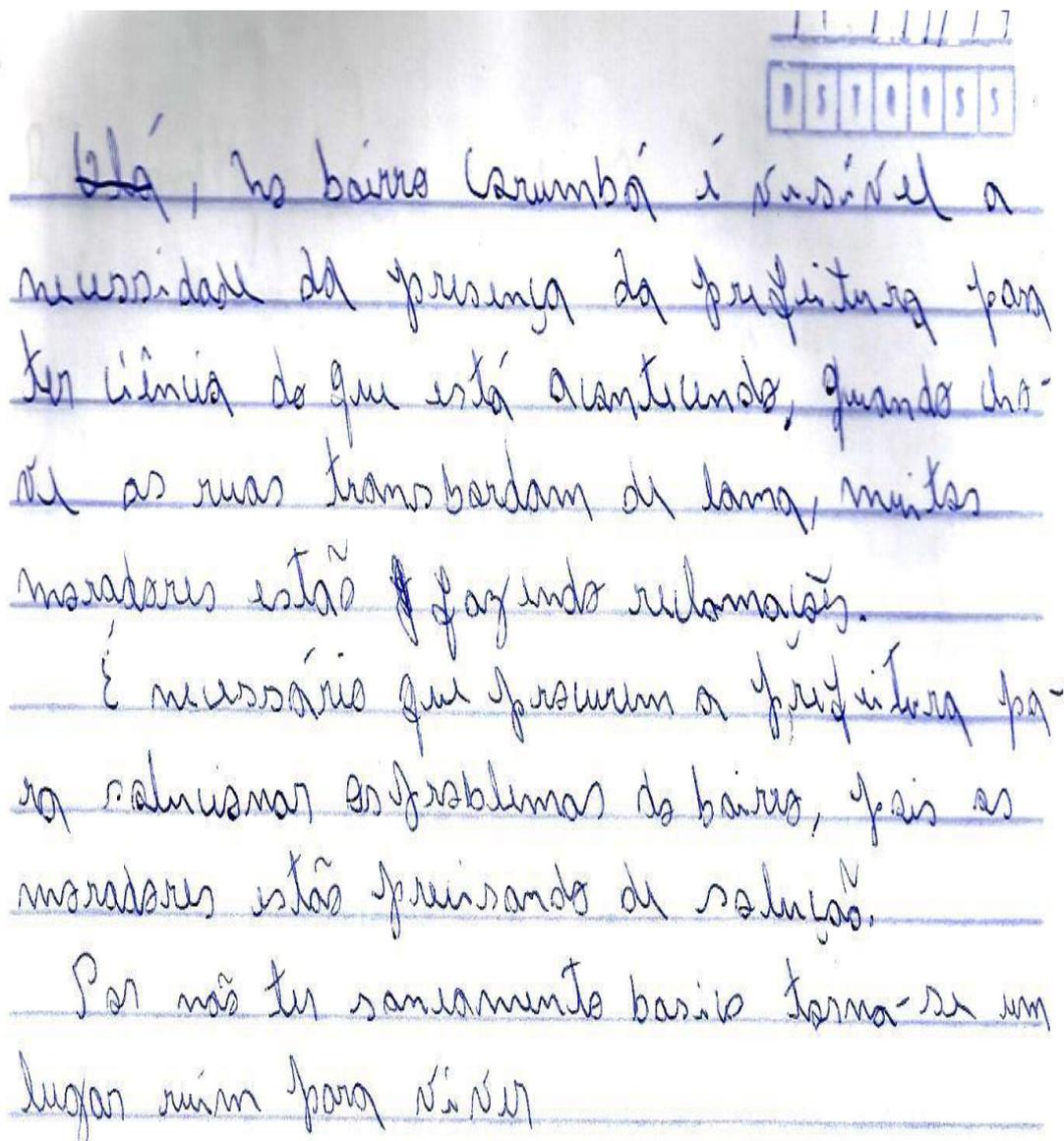
_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

24. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Versões das produções escritas desenvolvidas pelos grupos de trabalho.

Anexo 1 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)


 Olá, no bairro Coarabá é possível a
 necessidade da presença da prefeitura para
 ter ciência do que está acontecendo, quando che-
 ga as ruas transbordam de lama, muitos
 moradores estão fazendo reclamações.
 É necessário que possamos a prefeitura pa-
 ra solucionar os problemas do bairro, pois os
 moradores estão precisando de solução.
 Por não ter saneamento básico torna-se um
 lugar ruim para viver

Anexo 2 Produção desenvolvida durante a etapa de retextualização (depoimento escrito)

No bairro Lumbá, é vital a necessidade da presença da prefeitura para as coisas de que está necessitando.

Quando chove as ruas transbordam de lama, muitos moradores do bairro estão fazendo reclamações; É necessário que procurem ajuda municipal para solucionar tais problemas, pois os moradores precisam de auxílio.

Pela falta de saneamento básico torna-se um lugar de difícil acesso.

Anexo 3 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

Bom noite, lá na milha sua me tiveram comente
 lá é que precisa que a prefeitura passe por
 lá e veja o que está acontecendo. Quando
 Charles ficou com bastante sono, muita gente
 reclamam.

Resugi a eles que procurassem a
 prefeitura para arrumar a lugar onde eu more
 pois estava próximo que estava o meu.
 pelo motivo de não ter asfalto tornase
 um lugar abandonado.

Anexo 4 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

Bem noite, eu moreo no Bairro Corumbá, como outro qualquer no bairro tem seus problema para ser resolvido como falta de água e tem algumas ruas que nem tem água encanada e nem meio de transporte não suficiente para atender a população às vezes agente fica muito tempo no ponto do Ônibus. Enfim são pouco Ônibus...

Chegamos na parte principal da pesquisa poucas escolas publicas não obrigam os pais matricular os seus filhos.

outros bairros. tem algumas ruas que são muito escuras, com pouca iluminação sabemos que pagamos toda a nossa conta de luz, Este assunto nem era pra ser discutido e um direito do Consumidor ter iluminação em todas as ruas do Corumbá. finalizando espero que ~~de~~ todos esses problema sejam resolvida por que gaste muito de moros no Corumbá.

Anexo 5 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

Bem naite, eu morei no Bairro Corumbá, como outro qualquer no bairro tem seus problema para ser resolvido como falta de água e tem algumas ruas que nem tem água encanada e nem meio de transporte não suficiente para atender a população às vezes agente fica muito tempo no ponto do ônibus. enfim são pouco ônibus...

Chegamos na parte principal da pesquisa poucas escolas publicas não obrigam os pais matricular os seus filhos.

outros bairros. tem algumas ruas que são muito escuras, com pouca iluminação sabemos que pagamos toda a nossa conta de luz, este assunto nem era pra ser discutido e um direito do consumidor ter iluminação em todas as ruas do Corumbá. finalizando espero que todos esses problemas sejam resolvidos por que gosto muito de morar no Corumbá.

Anexo 6 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

25/02/75 Nova Iguaçu

No Bairro não é asfaltado por
que a velocidade de Buraco
chada com mais atenção. Por
que quando chove fica impossível
um abaixo assinado. Que esse
problema fosse resolvido.

Eu queria que você me ajudasse
eu more no Jardim Corumbá.
estar por falta de água estar
prejudicando o público que
ajuda tá prejudicando

Anexo 7 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

no bairro
no Bairro Corumbá falta saneamento,
banco, precisa de Segurança Pública
para o nosso bairro, Tem que ter área
de lazer para nossas crianças no Bairro
Corumbá no Bairro precisa de ginásio
esportivo precisamos transporte público e
precatório aqui no Bairro Corumbá
precisamos mais de escolas
para nossos professores
e precisamos de mais trabalho Remuneração
no nosso Bairro.
Então é isso que eu queria falar sobre
meu bairro.

Anexo 8 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

NO BAIRRO CORUMBÁ, NA RUA GALAX PRECISA QUE
O SECRETÁRIO DE OBRAS, DA PREFEITURA, DE UMA
OLHADA COM MAIS ATENÇÃO. POR QUE QUANDO CHOVE
FICA IMPOSSÍVEL DE TRANSITAR, JÁ FIZEMOS, ATÉ
UM ABAIXO ASSINADO. PARA QUE ESSE PROBLEMA FOSSE
RESOLVIDO. POR ISSO VENHO POR MEIO DESSA PEDIR
AS AUTORIDADES COMPETENTES PARA QUE POSSA
OLHAR POR NOSSO BAIRRO, COM MAIS CARINHO E
ATENÇÃO.

Anexo 9 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

No Bairro Corumbá; temos alguns problemas, Os moradores deste bairro tem muitas dificuldades por nós ter asfalto, iluminação, casas térreas, escola decente etc...

A solução para melhorar, temos que ter dia de lazer, mais saúde, mais educação, mais segurança etc...

Para obter a felicidade dos moradores precisamos da colaboração dos políticos e cumprir aquilo que foi prometido. Venho pedir encarecidamente, que não esqueça do Bairro Corumbá.

Moradores do Bairro Corumbá, vamos lutar por nossas vidas, atenciosamente,

Anexo 10 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

No Bairro Corumbá, falta saneamento básico, nos precisamos de segurança pública aqui a população, está precisando de uma área de lazer, para as crianças poder se divertir.

No Bairro o transporte público é precário, mesmo com o transporte alternativo que é a van. continua fazendo o transporte.

Por parte da educação, seria bom se tivesse mais escolas públicas para as nossas crianças.

É também seria muito bom se no nosso Bairro estivesse mais trabalhos, só assim seria bom que nós não precisamos sair do nosso Bairro para trabalhar.

Anexo 11 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

MORO AQUI NO CORUMBA. A ÚNICA COISA QUE EU FICO
INDIGNADO É QUE AQUI NESTE BAIRRO SÓ TEM A 5ª SÉRIE
EM DIANSE, ENÃO AS CRIANÇAS QUE ESTÃO COMPLE-
TANDO SESE ANOS DE IDADE AGORA NESTE MOMENTO
NÃO PODE TÁ COM, PORQUE AS MÃE TEM QUE
PAGAR UMA ESCOLA PARTICULAR PRA CRIANÇA
TER A 5ª SÉRIE PRA DEPOIS TÁ ENSRANDO
NA ESCOLA PÚBLICA, É ISSO QUE EU FICO
INDIGNADO TEM MÃE QUE NÃO PODE
SÁ PAGAR UMA ESCOLA ÉÉÉÉ PÚBLICA.
LÁE PRA CRIANÇA ENÃO QUERIA QUE
ISSO MUOASSE.

Anexo 12 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

Eu moro aqui no Bairro Corumbá,
No meu Bairro falta. Somente, Básico,
Boas profissionais da área de Saúde,
Precisa de Segurança Pública Para o
nosso Bairro, tem que ter área de lazer
Para nossas crianças no Bairro Corumbá,
no Bairro não tem academia
pública, Precisa de ginásio esportivo,
temos que ter creche públicas,
O transporte público é Precário,
Precisamos de mais trabalho para
nosso os jovens é mais escolas de
Refrências no nosso Bairro,
melhorar Salários para os professores
que não é muito Bom Para eles?

Anexo 13 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

(/ /)

Eu sou morador do bairro Corumbá e
 vou falar a ^{de} sua ana pacífica que tem
 uma série de problemas.

Na sua ana pacífica tem um problema muito
 grande sobre a água,
 a metade da rua tem água encanada e a outra
 metade tem que furar poço para ~~terem~~
 água, mesmo sem terem água os moradores
 recebem conta da Sedaí, cobrando a água,
 água que deveriam ter e não têm.

Além disso a iluminação também é precária,
 só tem luz em alguns postes,

na sua ana pacífica tem outros problemas, que
 é a falta de coleta de lixo, e os moradores
 jogam o lixo no rio que tem lá, levando o
 risco de transbordar e trazer doenças
 zoonóticas etc.

Anexo 14 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

no bairro
no Bairro Corumbá falta saneamento,
banco, precisa de Segurança Pública
para o nosso bairro, Tem que ter área
de lazer para nossas crianças no Bairro
Corumbá no Bairro precisa de ginásio
esportivo precisamos transporte público e
precário aqui no Bairro Corumbá.
precisamos mais de escolas
para nossos professores
e precisamos de mais trabalho Remuneração
no nosso Bairro.
Então é isso que eu queria falar sobre
meu bairro.

Anexo 15 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

NO BAIRRO CORUMBÁ, NA RUA GALAX PRECISA QUE
O SECRETÁRIO DE OBRAS, DA PREFEITURA, DE UMA
OLHADA COM MAIS ATENÇÃO. POR QUE QUANDO CHOVE
FICA IMPOSSÍVEL DE TRANSITAR, JÁ FIZEMOS, ATÉ
UM ABAIXO ASSINADO. PARA QUE ESSE PROBLEMA FOSSE
RESOLVIDO. POR ISSO VENHO POR MEIO DESSA PEDIR
AS AUTORIDADES COMPETENTES PARA QUE POSSA
OLHAR POR NOSSO BAIRRO, COM MAIS CARINHO E
ATENÇÃO.

Anexo 16 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

No Bairro Corumbá; temos alguns problemas, Os moradores deste bairro tem muitas dificuldades por nós ter asfalto, iluminação, casas técnicas, escola decente etc...

A solução para melhorar, temos que ter área de lazer, mais saúde, mais educação, mais segurança etc...

Para obter a felicidade dos moradores precisamos da colaboração dos políticos e cumprir aquilo que foi prometido. Venho pedir encarecidamente, que não esqueça do bairro Corumbá.

Moradores do bairro Corumbá, vamos lutar por nossas vidas, atenciosamente,

Anexo 17 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

No Bairro Corumbá, falta saneamento básico, nós precisamos de segurança pública aqui a população, está precisando de uma área de lazer, para as crianças poder se divertir.

No Bairro o transporte público é precário, mesmo com o transporte alternativo que é a van. continua fazendo o transporte.

Por parte da educação, seria bom se tivesse mais escolas públicas para as nossas crianças.

É também seria muito bom se no nosso Bairro estivesse mais fábricas, só assim seria bom que nós não precisamos sair do nosso Bairro para trabalhar.

Anexo 18 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

No bairro Cerumbá tem muitas demandas as crianças de até sete anos de idade não tem acesso a escola pública. Por que a escola pública só tem vaga a partir do 6º ano, por isso os pais tem que matricular os seus filhos em escolas particulares.

Os moradores ficam indignados com essas situações e eles gostariam que esta situação mudasse.

Anexo 19 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

MORO AQUI NA CORUMBÁ. A ÚNICA COISA QUE EU FICO
INDIGNADO É QUE AQUI NESTE BAIRRO SÓ TEM A 5ª SÉRIE
EM DIANSE, ENÃO AS CRIANÇAS QUE ESTÃO COMPLE-
TANDO SESE ANOS DE IDADE AGORA NESTE MOMENTO
NÃO PODE TÁ COM, PORQUE AS MÃE TEM QUE
PAGAR UMA ESCOLA PARTICULAR PRA CRIANÇA
TER A 5ª SÉRIE PRA DEPOIS TÁ ENDRANDO
NA ESCOLA PÚBLICA, É ISSO QUE EU FICO
INDIGNADO TEM MÃE QUE NÃO PODE
SÓ PAGAR UMA ESCOLA ÉÉÉÉ PÚBLICA.
LÁE PRA CRIANÇAS ENÃO QUERIA QUE
ISSO MUDASSE.

Anexo 20 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

Eu moro aqui no Bairro Corumbá,
No meu Bairro falta. Soneamento, Básico,
Boas profissionais da área de Saúde,
Precisa de Segurança Pública Para o
nosso Bairro, tem que ter área de lazer
Para nossas crianças no Bairro Corumbá,
no Bairro não tem academia
pública, Precisa de ginásio esportivo,
temos que ter creche públicas,
Quê transporte público é Preciso,
Precisamos de mais trabalho para
nosso os jovens é mais escolas de
Refrências no nosso Bairro,
melhorar Salários para os professores
que não é muito Bom Para eles?

Anexo 21 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (depoimento escrito)

25/02/75 Nova Iguaçu

no Bairro não é asfaltada por
que o ~~melhor~~ de Buraco
olhada com mais atenção. Por
que quando chove fica impossível
um abaixo assinado. Que esse
problema fosse resolvido.
Eu queria que voce me ajudava
eu more no Jardim Corumbá.
estar por falta de agua estar
prejudicando o publico que
ajuda ta prejudicando

Anexo 22 Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (carta do leitor)

Nova Iguaçu, 25 de fevereiro de 2015
 "Senhores do jornal 'O Globo'"
 Sou morador do Bairro Corumbá, junto aos
 moradores, venho relatar alguns problemas
 do lugar; como a falta de água, ilumina-
 ção pública, saneamento básico, área de lazer,
 segurança, sinalização e outros.
 Observo também, no caminho da escola,
 a falta de coleta do lixo;
 vejo que na falta do coleta,
 "moradores acabam jogando os seus
^{próprios} lixo nos rios. Com todos esses
 problemas acabamos prejudicando
 a nós mesmos, trazendo ^{inúmeros} doenças e
 enchentes; dificultando até mesmo o
 transporte coletivo
 com todo ~~o~~ fato que acontece
~~nessa~~ neste local, peço que
 nos ajude a publicar esta carta
 para que nossos problemas sejam solucionados.

Anexo 23 - Produção desenvolvida durante as etapas de retextualização (carta do leitor)

Rio de Janeiro, Município Nova Iguaçu



Aproveito este espaço para poder comunicar os problemas do Bairro Jardim Comum e no Bairro a situação esta precária falta d'água, iluminação, saneamento básico do transporte público etc...

Precisamos também de segurança, pois com a falta de iluminação em alguns pontos não podemos deixar os filhos nas ruas. Aproveito também pra falar sobre a área da saúde, precisamos de um atendimento mulher, e um médico mulher para os agentes.

Atenciosamente,

E ao longo dessa semana vim observando que os lixeiros não estão passando, e os próprios moradores estão prejudicando o nosso bairro e a si próprio jogando o lixo nas ruas e nos rios.

prezado senhor.

Venho por meio deste espaço comunicar que no Bairro Corumbá, encontramos alguns problemas, os moradores deste lugar tem muitas dificuldades para se locomoverem pois quando chove as ruas ficam de lama por que não tem asfalto. E também iluminação, saneamento básico água, Creche etc... gostaria mais de ter em nosso Bairro, uma área de lazer, hospital, segurança para que pudamos viver uma vida digna desde já contamos com a colaboração de todos querendo ver que os nossos problemas seja resolvidos.

Atenciosamente. ASS: Eliane Nascimento

Anexo 25 – Modelo de carta do leitor 1 (extraído do Google Imagens)

Exemplos:

Prezado Editor:

A exemplo de outros crimes bárbaros cometidos recentemente, o assassinato com requintes de crueldade do menino João Hélio logo será esquecido. E seguiremos reféns de animais travestidos de seres humanos. Os menores que destroçaram João Hélio logo estarão livres, e sem ficha criminal. Seus rostos nem podem ser mostrados pela reportagem, pois a lei os protege. E qual lei nos protege deles? Até quando teremos de conviver com uma situação em que crimes dessa natureza ficam impunes? Até quando nossos legisladores ficarão inertes perante o clamor dos inocentes?

Roland Brooks Cooke

Petrópolis, RJ

(Revista Veja, ed. 1996, ano 40, n. 7, 21 fev. 2007, p. 22)

profm.wordpress.com/2009/06/03/carta-do-

[leitor/profm.wordpress.com/2009/06/03/carta-do-leitor/](http://profm.wordpress.com/2009/06/03/carta-do-leitor/)

Anexo 26 - Modelo de carta do leitor 2 (extraído do Google Imagens)



Anexo 27 – Modelo de carta do leitor 3

Maringá, 24 de outubro de 2012.

Caro editor da revista "Meus filhos",

Ao ler o texto "Meu tênis é mais caro que o seu" de Rosely Sayão, acredito realmente que hoje estamos vivendo em um mundo completamente consumista, onde o ter é mais importante do que o ser.

Após prestar bastante atenção em meu filho, tive que concordar com a autora em alguns pontos e venho dizer que realmente as crianças são julgadas pelo que usam e aquelas que não possuem o que está "na moda" são bem humilhadas. Tudo isso é culpa da mídia que lança um produto que é apresentado como o melhor e que se o adolescente não tem é julgado como ninguém.

Por isso, na minha opinião, para isso parar de acontecer o primeiro passo tem que ser nosso, os pais, ao ensinar aos filhos que o caráter é mais importante do aquilo que você veste.

Obrigado pela atenção.

Pedro Paiva (9º B)

Anexos – Fotos das oficinas e da culminância do trabalho.

Anexo 28 – Debate sobre a escolha do tema



Anexo 29 – Momento de fala do estudante no debate



Anexo 30 - Desenvolvimento das produções escritas



Anexo 31 – Desenvolvimento das produções escritas



Anexo 32 - Aula expositiva e apresentação de slides explicativos



Anexo 33 – Aula expositiva e apresentação de slides explicativos



Anexo 34 - Alunos integrantes da pesquisa na culminância do trabalho



Anexo 35 – Alunos das demais turmas que participaram do evento final



Anexo 36 - Alunos das demais turmas que participaram do evento final



Anexo 37 – Orientadora Marli Pereira prestigiando o evento



Anexo 38 - Alunos participantes da pesquisa no evento final



Anexo 39 – Animador cultural da escola nos presenteou com uma composição musical e foi responsável pela abertura e encerramento do evento



Anexo 40 - Participação de professor e alunos de outras turmas



Anexo 41 – Exposição oral dos alunos, apresentação da carta do leitor



Anexo 42 - Fala do professor Luciano com os alunos. Participação também na banca para a escolha da carta do leitor



Anexo 43 – Encerramento do evento final, turma 801 e professora.



Anexos – Publicação da produção final, carta do leitor

Anexo 44 – Publicação da carta do leitor no blog do ICHS em foco (UFRRJ)

www.ichsemfoco.blogspot.com.br

quarta-feira, 3 de junho de 2016

Projeto de mestranda do PROFLETRAS ajuda estudantes a desenvolverem a escrita

Por Viviane de Araújo

A professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, Viviane de Araújo, mestranda do programa PROFLETRAS pela UFRRJ, realizou uma pesquisa que foi orientada pela Professora Doutora Marli Hermenegilda, no intuito de sanar dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos em atividades de produção textual. Diante deste problema, elaborou uma proposta de trabalho para desenvolver habilidades escritoras nos discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede pública, o Ciep 216 - Prefeito Juarez Antunes, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

A proposta de trabalho consiste numa sequência didática desmembrada por oficinas. Na primeira etapa, os alunos produziram o depoimento oral sobre os problemas do bairro. A partir desta produção oral, os alunos, divididos em grupos de trabalho, utilizaram mecanismos de retextualização (transformação do texto) para elaborarem a carta do leitor, última etapa da sequência didática. Durante esse processo, foram trabalhados os aspectos da escrita, como ortografia, pontuação, acentuação gráfica, concordância, entre outros. Além disso, comprovando o caráter social da escrita, os alunos atuaram como cidadãos participativos, trazendo à tona os problemas da localidade.



Na culminância do projeto, os alunos apresentaram suas produções, e a orientadora da pesquisa, Professora Marli, esteve presente. Demais turmas e professores da escola também prestigiaram o evento final, em que foram escolhidas, por uma banca composta por três docentes da unidade escolar, as duas cartas do leitor que fazem a representação do trabalho desenvolvido pela turma:

"Nova Iguaçu, 2 de março de 2015.

Prezados,

Sou morador do bairro Jardim Corumbá e por este motivo noto que esse local apresenta diversos problemas, tais como iluminação precária, falta de área de lazer, falta de creches, entre outros. Os moradores desse bairro ficam indignados, pois esses problemas não são resolvidos.

Acredito que as dificuldades podem ser solucionadas com construções de creches, praças e quadras; admissões de mais professores e vontade dos políticos para resolver essas questões.

Espero que os problemas citados anteriormente sejam solucionados, e agradeço desde já pela atenção dada às minhas reivindicações e propostas sugeridas nesta

Anexo 45 – Publicação da carta do leitor ICHS em foco (UFRRJ)

www.ichsemfoco.blogspot.com.br

"Nova Iguaçu, 2 de março de 2015.

Prezados,

Sou morador do bairro Jardim Corumbá e por este motivo noto que esse local apresenta diversos problemas, tais como iluminação precária, falta de área de lazer, falta de creches, entre outros. Os moradores desse bairro ficam indignados, pois esses problemas não são resolvidos.

Acredito que as dificuldades podem ser solucionadas com construções de creches, praças e quadras; admissões de mais professores e vontade dos políticos para resolver essas questões.

Espero que os problemas citados anteriormente sejam solucionados, e agradeço desde já pela atenção dada às minhas reivindicações e propostas sugeridas nesta carta.

Atenciosamente,
Leonardo Felinto"

"Nova Iguaçu, 2 de março de 2015.

Prezados,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e um fator muito importante observado no local é a falta de um centro especializado para crianças especiais. Por esse motivo muitas crianças precisam se deslocar para outras localidades para terem esse tipo de atendimento. Outras necessidades do lugar são notadas, como sinalização adequada, pavimentação nas ruas e o fornecimento de água. Mesmo com a falta d'água alguns moradores continuam recebendo contas da Cedae e reclamam bastante da iluminação, que é precária. Há ainda o problema da coleta de lixo que não é realizada em algumas ruas.

Espero que as autoridades responsáveis pelo local resolvam esses problemas e que a população também contribua não jogando lixo nos rios, tendo também paciência para esperar os dias de coleta.

Agradeço ao editorial pela atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta.

Ivonete"

Anexo 46 - Publicação carta do leitor Revista Queimados.com

Revista **Queimados.com** Uma nova visão.

Início Quem somos Bairros Telefones Úteis Anuncie conosco

PUBLICIDADE

EMAGRECER DE VEZ é possível sim!
clique Aqui

segunda-feira, 8 de junho de 2015

Projeto de mestranda do PROFLETRAS ajuda estudantes a desenvolverem a escrita

Recomende isto no Google

REDAÇÃO:

A professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e servidora pública municipal de Queimados, Viviane de Araújo, mestranda do programa PROFLETRAS pela UFRRJ, realizou uma pesquisa que foi orientada pela Professora Doutora Marti Hermenegilda, no intuito de sanar dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos em atividades de produção textual. Diante deste problema, elaborou uma proposta de trabalho para desenvolver habilidades escritoras nos discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede pública, o Ciep 216 - Prefeito Juarez Antunes, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.



A professora Viviane com alunos do EJA no CIEP 216

A proposta de trabalho consiste numa sequência didática desmembrada por oficinas. Na primeira etapa, os alunos produziram o depoimento oral sobre os problemas do bairro. A partir desta produção oral, os alunos, divididos em grupos de trabalho, utilizaram mecanismos de retextualização (transformação do texto) para elaborarem a carta do leitor, última etapa da sequência didática. Durante esse processo, foram trabalhados os aspectos da escrita, como ortografia, pontuação, acentuação gráfica, concordância, entre outros. Além disso, comprovando o caráter social da escrita, os alunos atuaram como cidadãos participativos, trazendo à tona os problemas da localidade.

As melhores dicas de unhas
Passo a passo!

Revista Unhas
de R\$ 130,00
por R\$ 299,00
PEÇA AGORA

Enquete: Em qual candidato para Prefeito você votaria hoje?

- ARNO
- CARECA
- CARLOS VILELLA
- DRA FATIMA
- ELERSON ALVES
- LUCIO MAURO
- MILTON CAMPOS
- ZAQUEU TEIXEIRA

VOTAR AGORA

Receba nossas notícias em seu email

Email address...

Compartilhe a RQ em suas redes sociais

Revista Queimados.com
13.389 pessoas curtiram Revista Queimados.com.

Curta nossa Página

Pesquisar este blog

Anexo 47 – Publicação da carta do leitor blog Revista Queimados.com

ueimados.com.br/search?updated-max=2015-06-08T12:16:00-07:00&

prestigiaram o evento final, em que foram escolhidas, por uma banca composta por três docentes da unidade escolar, as duas cartas do leitor que fazem a representação do trabalho desenvolvido pela turma:

“Nova Iguaçu, 2 de março de 2015.

Prezados,

Sou morador do bairro Jardim Corumbá e por este motivo noto que esse local apresenta diversos problemas, tais como iluminação precária, falta de área de lazer, falta de creches, entre outros. Os moradores desse bairro ficam indignados, pois esses problemas não são resolvidos.

Acredito que as dificuldades podem ser solucionadas com construções de creches, praças e quadras; admissões de mais professores e vontade dos políticos para resolver essas questões.

Espero que os problemas citados anteriormente sejam solucionados, e agradeço desde já pela atenção dada às minhas reivindicações e propostas sugeridas nesta carta.

Atenciosamente,
Leonardo Felinto”

“Nova Iguaçu, 2 de março de 2015.

Prezados,

Sou moradora do bairro Jardim Corumbá e um fator muito importante observado no local é a falta de um centro especializado para crianças especiais. Por esse motivo muitas crianças precisam se deslocar para outras localidades para terem esse tipo de atendimento. Outras necessidades do lugar são notadas, como sinalização adequada, pavimentação nas ruas e o fornecimento de água. Mesmo com a falta d'água alguns moradores continuam recebendo contas da Cedae e reclamam bastante da iluminação, que é precária. Há ainda o problema da coleta de lixo que não é realizada em algumas ruas.

Espero que as autoridades responsáveis pelo local resolvam esses problemas e que a população também contribua não jogando lixo nos rios, tendo também paciência para esperar os dias de coleta.

Agradeço ao editorial pela atenção dada às reivindicações e propostas feitas nesta carta.

CURTA NOSSA PÁGINA NO FACEBOOK E FIQUE POR DENTRO DE TUDO QUE ACONTECE NA CIDADE:

<https://www.facebook.com/RevistaQueimadosOficial>

Anexos - Ficha de avaliação da carta do leitor, relatório do professor Luciano sobre o projeto desenvolvido, carta de anuência.

Anexo 48 – Ficha de avaliação utilizada pela banca

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>ELIANE</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>9,5</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>EDIMILSON</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>9,0</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>GLEICIELE</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>9,5</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	
<u>Professores: Luciano e Welton / Lucio Mauro</u>	

Anexo 49- Ficha de avaliação utilizada pela banca

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>ROMILDA</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>8.0</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>LEONARDO FELINTO</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>9.5</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES</u>	
PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR	
AVALIADOR: _____	
NOME DO ALUNO: <u>JORGE, BRENO E FRANCISCO</u>	
AVALIAÇÃO (7 A 10): <u>8.0</u>	
OBSERVAÇÕES:	

ASSINATURA DO AVALIADOR	
<u>Professores: Luciano e Welton / Leício Mano</u>	

Anexo 50 - Ficha de avaliação utilizada pela banca

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES

PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR

AVALIADOR: _____

NOME DO ALUNO: BEATRIZ SANDINE E LIVONETEAVALIAÇÃO (7 A 10): 9,5

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURA DO AVALIADOR

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES

PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR

AVALIADOR: _____

NOME DO ALUNO: BETÂNIA E BRUNAAVALIAÇÃO (7 A 10): 8,5

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURA DO AVALIADOR

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES

PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR

AVALIADOR: _____

NOME DO ALUNO: ARIENEAVALIAÇÃO (7 A 10): 8,5

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURA DO AVALIADOR

Professores: Lauçiano e Welton / Lúcio Mauro

Anexo 51 – Relato do Professor de Inglês da Unidade Escolar

Sou Luciano Souza dos Santos, professor das disciplinas de Línguas: Portuguesa e Inglesa do CIEP 216 Brizolão Prefeito Juarez Antunes. Acompanhei, de perto, a produção escrita: "Carta ao leitor". Este trabalho foi desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa Viviane Araújo para os alunos do 8º ano do curso EJA. O objetivo do mesmo era relatar a respeito dos problemas encontrados no bairro Bomumbá, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, lugar onde a professora leciona.

Desde o princípio, observei que os alunos dessa turma tiveram dificuldades na elaboração por se tratar de um tipo de produção escrita complexa. Além do conhecimento do lugar, eles teriam que ter em mente noções da sintaxe da língua em questão, sinais de pontuação, ortografia, concordâncias.

A maioria deles é morador deste bairro. Em geral, é um lugar pobre, sem muita perspectiva de vida ou lazer. Muitos precisam acordar muito

52 - Relato do Professor de Inglês da Unidade Escolar

cedo para trabalhar. Depois de um longo dia de labuta, enfrentam a sala de aula à noite. Outros precisaram parar de estudar quando eram mais novos. Alguns voltaram para os estudos mesmo trabalhando, com mais idade, na tentativa de melhoria de salário e, conseqüentemente, melhoria de vida.

Um outro fator observado foi a limitação que alguns encontraram na produção escrita. Falavam com facilidade dos problemas existentes na região, mas o difícil foi transportar a mesma ideia que estava na mente para o papel. Um outro aspecto: alguns estavam muito tempo sem estudar e retomaram a vida estudantil há pouco tempo. Logo, lembrar das informações armazenadas no arquivo mental e passá-las para a escrita é possível, porém leva tempo.

Graças à dedicação e instruções da professora Virviane, os alunos conseguiram escrever. No dia da apresentação no auditório do CIEP, cada aluno fez a sua exposição oral da carta do leitor.

(2)

Anexo 53- Relato do Professor de Inglês da Unidade Escolar

Embora alguns tenham lido com dificuldade a produção escrita, se esforçaram até o final. Durante a apresentação, houve uma banca de examinadores composta pelos professores de Língua Portuguesa, Luciano e Welton, e Lúcio Mauro, de Geografia. Foram escolhidas, por eles, 2 cartas para publicações.

Foi difícil a escolha porque as escritas apresentaram: riquezas de detalhes, descrição dos problemas existentes do local. O diferencial das redações campeãs era o fato de serem mais elaboradas e mais específicas para o local.

Desde já, agradeço pela participação no seu trabalho.

Css: professor Luciano

Anexo 54 - Música composta pelo animador cultural da escola especificamente para o projeto

SOU DO CORUMBÁ

Sou de Nova Iguaçu, sou da Baixada Fluminense,
Sou do Corumbá, lugar onde adoro ficar
Meu lugar tem os seus problemas, como todos os lugares têm
Mas no meu bairro eu me sinto tão bem
Na boa, na moral, visite corumbá que Corumbá é legal Na
boa, na moral, visite corumbá que Corumbá é legal
Domingo de manhã eu quero passear,
Segunda na escola eu quero te encontrar
No Corumbá
Na boa, na moral, visite corumbá que Corumbá é legal Na
boa, na moral, visite corumbá que Corumbá é legal

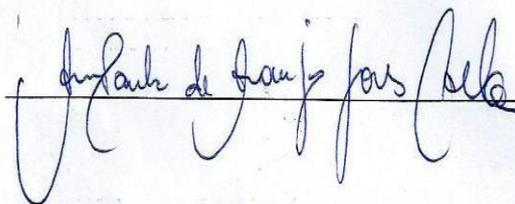
Anexo – Carta de anuência

Anexo 55 – Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, o Ciep Brizolão 216 – Prefeito Juarez Antunes, sediada à Rua Eulalia Diniz, nº0, Jardim Corumbá, Nova Iguaçu – Rio de Janeiro, representado pela diretora geral **Ana Paula de Araújo Gomes Carvalho** declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa "*Ensino da Escrita e Retextualização no Processo de Aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*" desenvolvida pela pesquisadora **Viviane de Araújo Nascimento** para a obtenção do Título de seu **Mestrado pela UFRRJ**, sob orientação da Prof. Dr. **Marli Hermenegilda** durante o ano letivo de 2014/2015.

Nova Iguaçu, 16 de junho 2015.



Ana Paula de A. G. Carvalho
DIRETOR GERAL
00919321739 / 08405482
33296510