



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

MARIA DA GUIA PEREIRA

A (RE)ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA EXPERIÊNCIA NA EJA COM O GÊNERO RESUMO

MAMANGUAPE – PB

2019

MARIA DA GUIA PEREIRA

A (RE)ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA EXPERIÊNCIA NA EJA COM O GÊNERO RESUMO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS/UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa Dra Laurênia Souto Sales

Coorientadora: Profa Dra. Fernanda Barboza de Lima

Mamanguape – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436r Pereira, Maria da Guia.

A (re)escrita no ensino fundamental: uma experiência na EJA com o gênero resumo / Maria da Guia Pereira. - João Pessoa, 2019.
120 f.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
Coorientação: Fernanda Barboza de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Produção textual. Sequência didática. Resumo. EJA.
I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/BC

MARIA DA GUIA PEREIRA

**A (RE)ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA NA EJA COM O GÊNERO RESUMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS/UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

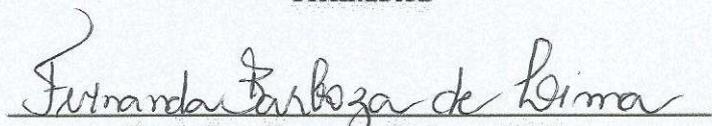
Orientadora: Profa Dra Laurênia Souto Sales

Coorientadora: Profa Dra. Fernanda Barboza

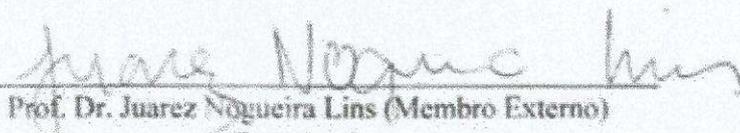
DATA DE APROVAÇÃO: 26 / 03 / 2019.



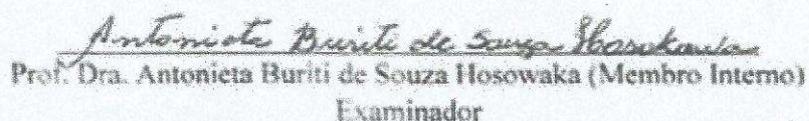
Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora



Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima
Coorientadora



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (Membro Externo)
Examinador



Prof. Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosowaka (Membro Interno)
Examinador

Aos meus pais,
por sempre acreditarem na educação como transformação social.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu refúgio e minha fortaleza, a quem eu entrego todos os momentos da minha vida.

À Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pela orientação nesta caminhada e pelo incentivo constante nas horas difíceis.

À Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima pela coorientação e pela contribuição do conhecimento primordial para a realização deste trabalho.

À minha família que, pacientemente, contribuiu para que eu concluísse essa jornada.

À minha filha Clarissa que esteve o tempo todo ao meu lado, encorajando-me a realizar este trabalho.

À amiga Rejane com quem compartilhei todas as dificuldades vivenciadas.

Ao amigo Alexandre pelo apoio constante em todos os momentos deste trabalho.

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

E, um agradecimento aos alunos do 9º ano da EJA que contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.”

(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 113)

RESUMO

Ao longo da trajetória como docente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), vimos observando que os alunos continuam apresentando dificuldades em relação as suas produções escritas dos mais variados gêneros textuais. Diante disso, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa possibilitar o desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do 2º segmento da EJA (9º ano) por meio de uma sequência didática com o gênero resumo. Para fundamentar teoricamente o trabalho, assumimos a noção de gênero da perspectiva bakhtiniana, que entende a linguagem enquanto interação verbal, e em relação aos estudos sobre produção escrita, foram retomados os estudos de Koch e Elias (2012), Antunes (2003) e Ferrarezi e Carvalho (2015), autores que adotam uma visão sociointeracionista da escrita. Além disso, a pesquisa apoiou-se teoricamente nos estudos sobre sequência didática (SD), desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa, de natureza qualitativa, com delineamento de uma pesquisa-ação, tomou como objeto de estudo o gênero textual resumo, que foi gerado no contexto da SD, em dois momentos: a produção inicial e a produção final. Os resultados da análise demonstram, entre outras questões, que a elaboração da sequência didática descrita proporcionou o desempenho das habilidades de linguagens primordiais para a produção escrita do gênero resumo, especialmente no que se refere aos elementos constituintes do respectivo gênero.

Palavras chave: Produção textual. Sequência didática. Resumo. EJA.

ABSTRACT

Throughout the trajectory as a Portuguese Language teacher, in Primary Education, in the Youth and Adult Education (YAE) modality, we have observed that students continue to present difficulties in relation to their written productions of the most varied textual genres. Therefore, we established as general objective of this research to enable the development of writing skills of students of the 2nd segment of the YAE (9th grade) through a didactic sequence with the genre summary. In order to base the work theoretically, we assume the notion of genre from the Bakhtinian perspective, which understands language as verbal interaction, and in relation to the studies on written production, we have resumed the studies of Koch and Elias (2012), Antunes (2003) and Ferrarezi and Carvalho (2015), authors who adopt a socio-interactionist view of writing. In addition, the research was theoretically based on studies on didactic sequence (SD), developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). As for the methodological procedures, this research, of a qualitative nature, with the outline of an action research, took as object of study the textual genre summary, which was generated in the context of SD, in two moments: initial production and final production. The results of the analysis show, among other issues, that the elaboration of the didactic sequence described provided the performance of the primordial language skills for the written production of the genre summary, especially with regard to the constituent elements of the respective genre.

Key words: Textual production. Didactic Sequence. Abstract. YAE.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Taxa de analfabetismo por faixa etária no Brasil (1996 – 2001)	23
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

CPC – Centro Popular de Cultura

MEB – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

BB Educar – Banco do Brasil Educar

SESC Ler – Serviço Social do Comércio Ler

Eneja – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

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

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

RCEF – Referencias Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PF – Produção Final

PI – Produção Inicial

SP – São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
2.1 Breve histórico da EJA no Brasil.....	17
2.2 Os sujeitos da EJA	21
2.3 O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa na EJA	24
3 AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	27
3.1 Concepções de linguagem	27
3.2 A produção escrita na sala de aula	32
3.3 As Sequências Didáticas e o ensino de escrita da produção textual.....	36
3.3.1 A apresentação da situação	37
3.3.2 A produção inicial	37
3.3.3.....	38
Os Módulos	38
3.3.4 A produção final.....	40
4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ESCRITA	41
4.1 Estudo dos gêneros: aspectos conceituais e funcionais	41
4.2 A questão dos gêneros textuais em sala de aula	43
4.3 O gênero notícia.....	44
4.3.1 Conceituando a notícia.....	45
4.4 O gênero resumo	46
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
5.1 Sobre a pesquisa.....	50
5.2 A escola e os participantes da pesquisa	51
5.3 Os dados da pesquisa	52
5.4 Utilizar a sequência didática (SD) por quê?	52
5.5 A elaboração dos módulos	53
5.5.1 Apresentação da situação – 04 aulas	54
5.5.2 Produção inicial.....	54
5.5.3 Os módulos – 06 aulas	55
5.5.4 A produção final – 02 aulas.....	55
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
6.1 Apresentação da Situação de Comunicação	57
6.2 A Produção Inicial do gênero resumo.....	59

6.2.1 Aluno A – Produção Inicial.....	60
6.2.3 Aluno B – Produção Inicial.....	61
6.2.4 Aluno C – Produção Inicial.....	63
6.2.5 Aluno D – Produção Inicial.....	64
6.2.6 Aluno E – Produção Inicial.....	65
6.3 Módulos	66
6.3.1 Módulo 1 – Análise dos aspectos estruturais e discursivos dos gêneros notícia e resumo – 02 aulas.....	66
6.3.2 Módulo 2 – Análise dos aspectos linguísticos e discursivos – 02 aulas	69
6.3.3 Módulo 3 – Revisão dos aspectos estruturais, discursivos e linguísticos – 02 aulas.....	74
6.4 Produção final: apresentação e análise	75
6.4.1 Aluno A – Produção final.....	75
6.4.2 Aluno B – Produção final.....	77
6.4.3 Aluno C – Produção final.....	78
6.4.4 Aluno D – Produção final.....	79
6.4.5 Aluno E – Produção final.....	80
6.5 Análise das etapas da Sequência Didática	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	92
ANEXO II - Exemplos do gênero resumo e seus textos-base.....	99
ANEXO III - Exemplo do gênero notícia utilizado na proposta da produção inicial ..	106
ANEXO IV - Produção inicial dos alunos	108
ANEXO V - Produção final dos alunos	114

1 INTRODUÇÃO

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, a função da Educação de Jovens e Adultos, doravante (EJA) deixou de ser ligada apenas a alfabetização dos indivíduos e passou a constituir uma modalidade de ensino com as mesmas diretrizes do ensino regular. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é função da escola possibilitar aos alunos a conquista de habilidades linguísticas que lhes possibilitem atuar na sociedade. Com isso, torna-se necessário o desenvolvimento dos saberes sobre a leitura, a escrita, a oralidade e análise linguística por meio de ações direcionadas ao favorecimento de situações reais do uso da língua pelo sujeito.

Tendo em vista que a apropriação da leitura e da escrita é uma das condições essenciais para o desenvolvimento humano, podemos afirmar que leitura e escrita são fundamentais para a inserção do aluno nas mais diversas práticas sociais, principalmente os sujeitos da EJA, se considerarmos as características culturais, sociais e econômicas dos grupos atendidos na Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à produção escrita, especificamente, esta é concebida como uma ação complexa (FERRAREZI e CARVALHO, 2015) e, por isso, exige do professor o conhecimento de quais competências os alunos deverão desenvolver para que possa ensiná-los a planejarem sua escrita, considerando todos os aspectos nela envolvidos: ter o que dizer, para quem dizer, conhecer o lugar de circulação do texto e, ainda, entender de que modo as especificidades do gênero escolhido contribuem para que a produção textual seja entendida a partir de sua função social.

É importante ressaltar o que temos visto, no entanto, ao longo de vários anos de prática docente em algumas escolas, é um trabalho persistente com práticas tradicionais de produção textual, que acontecem de forma descontextualizada e artificial, por meio da sugestão de atividades nas quais não se especificam os objetivos, os interlocutores e o lugar de circulação desses textos.

Desconsidera-se assim, que leitura, escrita, revisão e reescrita são etapas, as quais precisam ser recorrentes no desenvolvimento da produção textual do aluno, devendo ser consideradas como uma prática realizada social e historicamente em relação às práticas de outros sujeitos. Assim sendo, entendemos que a produção de um texto não se dá em um único momento, mas acontece a partir de distintas ações – ler, escrever, revisar e reescrever – e da confecção de diferentes versões de um mesmo texto.

Nesse contexto do ensino da Língua Portuguesa, interessa, para a presente pesquisa, a concepção de *linguagem como lugar de interação*, pois esta considera a interatividade entre os sujeitos situados num determinado contexto social, histórico e cultural. Além disso, valoriza as questões sociais e discursivas que norteiam as práticas de sala de aula no que tange à leitura/escuta, produção escrita/oral e análise linguística. No que diz respeito, especificamente, à escrita, segundo essa concepção, “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” (KOCH e ELIAS, 2006).

Em sala de aula, o trabalho com textos deve ser planejado a partir de uma função social específica, caracterizando-se, assim, como uma prática social. Segundo Antunes (2010, p. 48), considerando que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.”, é importante que ela esteja vinculada às práticas sociais e também inserida em situações de interação.

Diante da necessidade de possibilitar aos alunos uma prática de escrita subsidiada na concepção interacionista da linguagem, nos indagamos: como desenvolver a habilidade de escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA de modo que se tornem escritores proficientes?

Essa questão de pesquisa nos conduziu à compreensão de que o desenvolvimento da prática por meio da utilização de uma sequência didática baseado no aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pode contribuir para a formação de escritores proficientes. Para elaboração da sequência didática, selecionamos o gênero Resumo, pois entendemos que se trata de um gênero cuja característica é sintetizar as ideias centrais de outros texto e de outros textos, orais ou escritos, algo bastante recorrente no cotidiano escolar dos alunos.

Temos, assim, como objetivo geral desta pesquisa, possibilitar o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos 9º ano do Ensino Fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB por meio de uma sequência didática com o gênero resumo. Como objetivos específicos, foram delineados os seguintes:

- Analisar as produções textuais do gênero resumo realizadas pelos alunos;
- Promover atividades de intervenção pedagógica que possibilitem aos alunos uma reescrita eficaz;

- Analisar as produções textuais dos alunos, após o processo de intervenção realizado por meio da sequência didática.

Para alcançar os objetivos propostos, metodologicamente, optamos por uma pesquisa, de natureza intervencionista e descritiva, que pretende cumprir diversas etapas de aplicação de uma sequência didática que serão descritas no capítulo de análise e descrição dos dados.

Em relação à estrutura, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos, além deste capítulo introdutório. Apresentamos um breve histórico da EJA no Brasil, traçamos um perfil do aluno da EJA; e, por fim, abordaremos o papel do professor no ensino da escrita na EJA, com base nos estudos de Costanzi (2009), Corrochano (2008), Campos (2008), Soares (1998), Geraldi (1993), Dolz, Noverraz e Schenewly (2004).

No terceiro capítulo, discutiremos sobre as concepções de escrita – a escrita com foco na língua, com foco no escritor e com foco na interação – abordadas por Koch e Elias (2006); a produção escrita em sala de aula segundo Rojo (2000), Koch (1997), Bakhtin (1992), Maingueneau (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e sobre aspectos metodológicos essenciais ao ensino da produção de texto, a partir de Ferrarezi e Carvalho (2015).

No quarto capítulo, com o propósito de destacar as especificidades das teorias e das pesquisas acerca dos gêneros, trataremos de algumas questões conceituais, com ênfase na funcionalidade dos gêneros textuais e de seu uso com base nos estudos de Marcuschi (2002; 2010), Bakhtin (1997), Koch e Elias (2009). Além disso, abordaremos os aspectos constitutivos gênero textual resumo; em seguida, tratamos da produção e circulação desse gênero, bem como de sua função social, considerando os teóricos Machado (2002) Machado, Lousada e Abreu Tardelli (2004), Matencio (2002) Dolz, Noverras e Schenewly (2004).

No quinto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, iniciando por uma breve descrição da escola e dos sujeitos pesquisados, como também, a constituição do corpus de análise do referido estudo. Por fim, apresentamos a metodologia da pesquisa e os procedimentos que foram utilizados na aplicação da proposta de intervenção: a sequência didática por meio da aplicação do gênero resumo (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

No sexto capítulo, descrevemos a aplicação da sequência didática enfocando o contexto da produção do gênero resumo, analisamos as produções escritas dos alunos do momento da produção inicial até a produção final. Nesta etapa, observamos como ocorreu a aprendizagem

dos aspectos estruturais em questão e demonstramos os resultados obtidos, assim como discutimos esses resultados.

Encerramos, apresentando as considerações finais. Nesta etapa, avaliamos o alcance do objetivo geral delineado para esta pesquisa, analisando os aspectos positivos resultantes do trabalho desenvolvido, assim como os aspectos nos quais não identificamos um desenvolvimento tão satisfatório.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa os níveis da Educação Básica do país, destinada ao atendimento de um público que necessita de uma atenção especial devido ao fato de se tratarem de adolescentes, jovens e/ou adultos que, por algum motivo, não puderam cursar o ensino regular na idade apropriada. Tendo em vista o público alvo desta pesquisa, neste capítulo, apresentamos um breve histórico da EJA no Brasil, traçando um perfil do aluno da EJA; e, por fim, abordamos o papel do professor no ensino da escrita na EJA.

2.1 Breve histórico da EJA no Brasil

O ato de alfabetizar jovens e adultos não é apenas uma questão de ensino-aprendizagem, mas a conquista de direitos educativos para a construção de uma perspectiva de mudança. Na época da colonização do Brasil e início da Educação de Jovens e Adultos, as poucas escolas existentes eram privilégio das classes média e alta, onde as crianças recebiam acompanhamento educacional na infância. Com isso, não havia a necessidade de uma alfabetização direcionada aos jovens e adultos, as classes pobres não tinham acesso à escola e, quando recebiam a educação, era informal.

No período da colonização, a educação brasileira era baseada nos pressupostos da evangelização. A conquista das terras brasileiras passava pelo desafio de socialização dos povos aqui existentes. Romão e Gadotti (2007, p. 63) atestam as intenções educativas dos jesuítas:

Somente após quase meio século da “descoberta do Brasil” é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do Ratio Studiorum, que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p. 515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país.

Concomitantemente à saída dos jesuítas do país, a educação de jovens e adultos não foi consolidada como um sistema diferenciado pelo novo cenário político. É possível considerar que esses primórdios da educação são fundamentais para entendermos como se constitui a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois, muitas das práticas e concepções ainda existentes na EJA foram impregnadas pelas influências iniciais. Romão e Gadotti (2007, p. 64)

caracterizam brevemente esse período e as consequências para o perfil da escolarização da população brasileira:

Com a independência, ainda que a Constituição outorgada de 1824 previsse a ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ (art.179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo ensino das primeiras letras. Por isso, o Brasil chega ao final do império com cerca de 85% de sua população analfabeta.

Assim, nas primeiras décadas do período republicano, praticamente não houve uma mudança significativa desse cenário. A educação como algo elementar e mantido como responsabilidade dos estados e municípios não favoreceu o desenvolvimento de um sistema educacional articulado e forte, principalmente, quando se considera o período da República Velha (1889-1930). Ainda que o analfabetismo continuasse presente na pauta educativa, a falta de estrutura dos estados e dos municípios impediu que a Educação de Jovens e Adultos garantisse uma agenda específica na pauta das políticas públicas.

Somente a partir da década de 1940, o movimento mais sistemático de responsabilização do Estado, aliado à criação de políticas mais efetivas, começou a ocorrer. Nesse mesmo período, se observou também o crescente processo de industrialização e reconfiguração política no Brasil. Nessa circunstância, tanto a primeira transição democrática vivida no país quanto o final da Segunda Guerra Mundial impactaram o campo conceitual educacional. As demandas de uma agenda fundamentada na garantia dos direitos humanos, assim como as contribuições de outros campos de conhecimento, passaram a definir paradigmas educacionais cada vez mais progressistas e inclusivos.

A partir do pós-guerra, a Educação de Jovens e Adultos passou a consolidar conquistas de diferentes características. Romão e Gadotti (2007) abordam uma divisão didática que organiza esse período em três blocos temporais, no período de 1946 a 1958 houve as grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, compreendido como causa do subdesenvolvimento e tratado como uma “doença a ser curada”. Essa interpretação evidenciou o caráter assistencialista da Educação de Jovens e Adultos, e esta não conseguiu alcançar a integração ao sistema educacional. Podemos destacar a Campanha de Educação de Adultos, implementada pelo Professor Lourenço Filho e constituída em um programa voltado à alfabetização, à formação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Esse programa foi estruturado em três meses para alfabetização inicial; sete meses para a pós-alfabetização; sete meses para estudos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino primário. Além disso, previa uma segunda etapa, direcionada à profissionalização e ao desenvolvimento comunitário. Foram apresentados resultados consideráveis, especialmente em relação à articulação das ações governamentais e da mobilização diferenciada dos segmentos interessados nessa questão. Mesmo assim, não alcançaram êxito nas áreas rurais e, no final da década de 1950, houve o fim do programa. Contudo, mais adiante se consolidou a implantação do “ensino supletivo”, o qual está na cultura da Educação de Jovens e Adultos atualmente.

Em seguida, o período de 1958 a 1964 foi marcado por um avanço de um movimento crítico no contexto das políticas sociais. O analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa a ser entendido como um dos efeitos do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas. Nesse âmbito, as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a coordenar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Houve o surgimento do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação Base (MEB), os quais fortaleceram a consolidação do paradigma de uma educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos. No Brasil, as teorias e o próprio Paulo Freire se tornaram marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo, ainda mais em relação à Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro bloco temporal refere-se ao período de 1964 a 1985, o qual representa um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A ditadura militar causou a dissolução das ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como defendia Freire), destinando à educação escolar a um caráter moralista e disciplinador e, à Educação de Jovens e Adultos, uma posição cada vez mais assistencialista expressada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em contrapartida, a sociedade, à frente da opressão às liberdades e aos direitos, mobilizou-se a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e a enfrentar tais despotismos conquistando uma crescente organização política que alcançaria o fim da ditadura e o projeto de redemocratização do Brasil.

Podemos notar como essa síntese histórica demonstrou os empecilhos que marcaram o processo de constituição da EJA no âmbito do sistema nacional de educação. Baseado nisso, Paula e Oliveira (2011, p. 19) afirmam:

A conquista de uma concepção progressista, inclusiva e solidária de educação – renovada em suas bases culturais, sociais e estruturais –,

assim como a sua consolidação, exigem compromisso político. Tal comprometimento é necessário também para garantir o acesso e a permanente experiência dos direitos educativos em sua plenitude.

A partir de meados da década de 1980 e, na primeira metade dos anos 2000, a EJA movimentou-se em duas grandes frentes: uma que reúne um conjunto de ações de governo e outra que reúne ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares. Ademais, a partir de 1996, houve o surgimento e a consolidação dos fóruns da EJA, os quais passaram a conciliar a essa história a força da mobilização e do debate em volta das políticas públicas em torno desse segmento específico da população. De certo modo, a associação do legado de conquistas (legislação, concepções e experiências) é mais nítida nas frentes de ação conectadas aos movimentos populares. No campo das ações governamentais, a EJA como ação supletiva e compensatória ainda é muito corrente, da mesma forma que o movimento de alfabetização ainda é pensado na perspectiva de campanhas periódicas.

As ações do poder público federal, estadual e municipal, com características mais universalizantes, estão conectadas aos sistemas de ensino – como a escolarização de jovens e adultos na perspectiva do ensino supletivo e na compreensão convencional e conteudista da educação ofertada pela escola; a previsão de recursos para formação de docentes; aquisição de materiais didáticos, alimentação e transporte dos educandos; programas de alfabetização de jovens e adultos, como a Fundação Educar (1985, Governo José Sarney), Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) e Brasil Alfabetizado (2003, Governo Luiz Inácio Lula da Silva), na perspectiva de campanhas, mas com características de provimento de recursos para organização de núcleos de alfabetização, a aquisição de materiais didáticos, remuneração e formação de docentes – e viabilizam-se por meio de convênios entre o poder público, o movimento popular e as entidades sociais.

Enquanto isso, as ações da sociedade civil e movimentos populares são de alcance local, com características mais específicas e identitárias. Além disso, são forte acréscimo do legado construído por Paulo Freire (concepções e práticas) no campo da educação popular e estão concentradas na esfera da alfabetização, da mobilização política e da garantia da cidadania. São programas, como os movimentos de alfabetização, o Banco do Brasil Educar (BB Educar) e o Serviço Social do Comércio Ler (SESC Ler), e fóruns, como os Encontros regionais e nacionais (ENEJA) e a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que por meio de convênios com os governos (municipais, estaduais e federal) e as empresas privadas, incorporam as identidades locais e regionais dos segmentos envolvidos, ampliando as possibilidades de educação como instrumento de transformação das realidades

dos educandos. Mesmo com os avanços realizados nas últimas três décadas, o desafio de alfabetizar os brasileiros ainda se mantém. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), são cerca de 14,2 milhões considerados analfabetos, e, de acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003, p.6), pode-se dizer esse analfabetismo está marcado pelas diferenças regionais, em que as regiões mais pobres e periféricas são aquelas que concentram os maiores índices de analfabetismo.

De certo modo, foi a partir de 1990 que a EJA consolidou novas possibilidades por meio dos processos de (re)construção da sociedade brasileira nos seus diferentes âmbitos: político, cultural, econômico e social. Nessas primeiras décadas do século XXI, o Brasil viveu uma temporada de maturidade e constância em que a educação é percebida como meio e fim para a participação crítica e comprometida com a mudança e com a sustentabilidade. Com isso, a EJA ganhou espaço para ser consolidada na perspectiva segundo a qual a autonomia e criatividade são estruturas do conhecimento.

2.2 Os sujeitos da EJA

A pluralidade de sujeitos é a principal característica da EJA, desse modo, ela é altamente definidora dos objetivos político-pedagógicos que os programas educacionais almejam alcançar com vários grupos e comunidades. Essa pluralidade é constituída por diferentes características que se revelam em diferentes interesses, buscas e vocações. A pluralidade pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens cis, mulheres cis, transgêneros, travestis e transexuais); étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesãos, operários, etc). Essa multiplicidade revela a ocorrência segmentada do analfabetismo, e, por isso, demanda estratégias de ação diversificadas.

Segundo Paula e Oliveira (2011), no Brasil, o analfabetismo entre mulheres e homens é semelhante, se opondo às estatísticas apresentadas em outros países onde atinge majoritariamente a população feminina. Quando relacionadas à questão de renda, as taxas de analfabetismo aumentam nos domicílios de menor renda, atingindo situações extremas, como apresenta o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003, p. 11):

Assim, para o país, como um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de quase 29%. No Nordeste, essa situação é mais dramática. A taxa

de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas.

A observação do analfabetismo no âmbito das faixas etárias mostra que essa situação atinge todas as faixas etárias, porém, com diversos níveis de intensidade, sendo mais constante nas gerações de idades mais avançadas. Essa condição pode ser explicada pelo esforço do poder público, a partir da década de 1990, para que o acesso e permanência no ensino fundamental fossem garantidos a todos. Nesse sentido, a tabela seguinte demonstra a situação:

Quadro 1 – Taxa de analfabetismo por faixa etária no Brasil (1996-2001)

Faixa etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
Acima de 60	37,4	35,9	34

Nota: Exceto a população rural de RO, AC, AM, RR, PA, AP. Fonte: Mapa de Analfabetismo no Brasil (2003, p. 10)

Além disso, o mapa indica que 35% dos analfabetos do Brasil possuíam um histórico de passagem pela escola. Essa condição confirma o desafio das propostas escolares repensarem seus currículos de modo a se aproximarem dos contextos e das experiências vividas pelos discentes.

A pesquisa *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa* (UNESCO 2004, citado por ABRAMOVAY; Castro, 2006) expõe as motivações que levam o jovem brasileiro a interromper os processos de escolarização. De acordo com os dados apresentados, o principal motivo pelo qual os jovens e adultos deixam a escola permeia o aspecto socioeconômico, condizendo com o que o senso comum já transmitia: a maior parte desses jovens deixou a escola para trabalhar (27,2%). Em segundo lugar, interligada a primeira razão, está a dificuldade financeira (14,1%) e, em terceiro, está o percentual de 11,2% de jovens que atestam que a gravidez motivou o abandono dos estudos.

Ainda, a pesquisa indica parâmetros com implicações pedagógicas bem acentuadas: mudança de faixa etária (5,7%); dificuldade de aprender (5,4%); desinteresse pelos estudos (3,8%); reprovação (1,9%). Além daqueles relativos à conclusão do ensino médio (10,5%), ensino superior (1%) e ensino fundamental (0,1%). Esses dados de conclusão da educação básica e superior são ínfimos e superados por outras motivações que evidenciam o quanto essa escola é pouco atrativa e desrespeitosa com esse segmento.

A volta à sala de aula representa um enorme esforço individual de cada jovem e adulto que se situa à margem dos direitos políticos e sociais. Essa exclusão de direitos reflete processos históricos vivenciados pelos sujeitos que vivem em meio a uma desigualdade determinada pelos níveis de escolaridade e de oportunidades no mercado de trabalho. Essa herança estigmatizada às mulheres e aos homens poderia ser revertida na proporção em que eles são acolhidos pelo sistema educacional e motivados a prosseguir no processo de escolarização. No entanto, tais políticas não suprem as necessidades de forma que atingem negativamente jovens e adultos. Tal perspectiva foi analisada por Costanzi (2009, p 10):

Vale registrar que, embora muitos jovens entrem no mercado de trabalho por necessidade ou por precariedade econômica e social de suas famílias, há, também, aqueles que, por desejo de autonomia, independência financeira, crescimento profissional, pessoal e outras razões de cunho subjetivo, entram no mundo do trabalho de forma voluntária. Mas o importante é que a necessidade de trabalhar não seja, para os jovens de baixa renda, um impeditivo para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional, assim como não implique na aceitação de um posto de trabalho precário. A conciliação entre estudo e trabalho é um elemento que deve fazer parte da trajetória desses jovens. Porém, como demonstram os dados, os jovens atualmente têm dificuldade de conseguir esta conciliação, entre outros motivos, porque cumprem elevadas jornadas de trabalho.

Essa elevada jornada de trabalho pode ser comprovada pela pesquisa *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas* (CORROCHANO, 2008), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006 (IBGE, 2006). A pesquisa expõe um elevado percentual de jovens em atividades que superam o limite de 44 horas trabalhadas na jornada semanal em vigor no Brasil. Embora o maior índice de trabalhadores e trabalhadoras esteja entre 22 e 25 anos, seguido pelos jovens de 18 a 21 anos, preocupa o índice de adolescentes em jornadas tão elevadas, que superam às 44 horas semanais, como os grupos na faixa etária entre 14 e 15 anos, com 25,3%. Diante disso, segundo afirma Corrochano (2008, p. 54), os jovens que não estudam e não trabalham são os mais pobres

considerando-se os grupos analisados na pesquisa, visto que 83% desses jovens pertencem à famílias cuja renda salarial é de apenas um salário mínimo.

Além disso, há o tempo exigido pelo trabalho e, conseqüentemente, a indisponibilidade de tempo para estudar. Campos (2008) afirma que, no período de 1992 a 2006, a questão da jornada excessiva de trabalho se manteve persistente, de forma mais incidente ao considerar a questão étnico-racial, pois, jovens negros estão mais expostos do que os jovens brancos às condições precárias de trabalho.

Ainda, esses dados demonstram que a população mais jovem e mais pobre, historicamente excluída, se mantém em um ciclo vicioso, no que se refere às condições formais e estáveis de trabalho quanto às expectativas de regularidade do processo de escolarização. Em relação aos adolescentes que trabalham e estudam, a pesquisa retrata um maior nível de escolaridade em relação àqueles que apenas trabalham. Sabe-se que os jovens são mal remunerados em razão de sua baixa qualificação profissional e escolaridade.

Apesar de, ao passar dos anos, os níveis de escolarização e experiência proporcionarem melhorias salariais, a pesquisa identificou que o segmento beneficiado se enquadra nos recortes de gênero e raça, segundo Corrochano (2008, p. 42):

A partir dos 25 anos, declaram rendimento de mais de dois salários mínimos a metade dos rapazes (44,9%), com média salarial de R\$ 956, e menos de um terço das moças (27,9%), com média salarial de R\$ 650 (valores de 2006). A diferença dos rendimentos entre jovens do sexo masculino e feminino descortina a desigualdade de gênero. As diferenças de rendimento segundo a cor/raça da população em estudo indicam, que, desde o início da vida produtiva, os jovens negros possuem rendimentos inferiores aos dos jovens brancos. Mas essas diferenças se acentuam a partir da faixa dos 18 a 21 anos. Entre os mais velhos (25 a 29), declaram ter renda superior a dois salários mínimos 45,9% dos jovens brancos e 24,4% dos jovens negros.

Por isso, ao serem definidos os objetivos a serem alcançados na EJA, deve-se levar em consideração um avanço a partir dessas diferenças já descritas, para, assim, evitar a transformação ou aprofundamento dessa pluralidade em maiores desigualdades.

2.3 O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa na EJA

Ao ingressarem na escola, os jovens e adultos já possuem um nível de letramento, inclusive os que ainda não foram alfabetizados, pois, por serem inseridos em uma sociedade letrada, compreendem as funções da escrita e as utilizam cotidianamente por serem frutos das

atividades entre sujeitos e do contexto social em que eles estão inseridos. Segundo Ferreiro (apud TEBEROSK, 1981, p. 12), trata-se de “uma atividade mental adquirida de acordo com o interesse pessoal, grupal e social.”. No entanto, os educandos precisam compreender que a leitura e a escrita não são limitadas à decifração e transcrição de letras e sons, mas sim práticas direcionadas pela procura do sentido e do significado destas.

O processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos envolve as trajetórias de vida dos alunos, o protagonismo social e cultural na identidade coletiva de classe, gênero, raça e etnia. Dessa forma, o aprendizado da leitura na EJA depende muito da identidade cultural e pessoal dos estudantes, visto que a aquisição da escrita é realizada de formas diferentes para esses alunos, pois as dificuldades a serem enfrentadas por eles são, na maioria das vezes, herdadas de um processo de ensino o qual utiliza um único método educacional.

Em relação à compreensão da escrita, é necessário que os discentes assimilem a noção de que a escrita não é meramente uma transcrição da fala para, assim, poderem lidar com a escrita na escola, abordada como a representação de letras e sons. Cabe ao professor transformar a sala de aula em um espaço de contato direto com uma variedade de gêneros textuais para facilitar a compreensão das especificidades da escrita no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com a formação de escritores proficientes. Para Soares (1998, p. 39-40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Sendo assim, é essencial sabermos que a construção de um sistema representativo da escrita é compreendida como um código em transição, por conseguinte, sua aquisição pode ser comparada ao aprendizado de uma técnica. Portanto, devemos nortear a prática docente com um processo de instrumentalização, em que o aluno passa a utilizar esse código em situações em que a leitura e a escrita sejam apropriadas como novos objetos de conhecimento, havendo um aprendizado conceitual.

No que se refere à produção ou escrita de textos, Geraldi (1993, p. 137), apresenta algumas questões fundamentais, por exemplo, “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Desse modo, o professor deve apresentar atividades de produção textual considerando o contexto no qual os

alunos estejam inseridos, e a situação enunciativa da produção. Ao realizar essas afirmações, o teórico se sustenta no postulado da teoria de Bakhtin (1992, p. 112), o qual considera:

[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação será determinado pela situação social mais imediata [...] a palavra dirige-se a um interlocutor, [ela] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...] é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social.

Podemos dizer, com base nisso, que a produção escrita é determinada pela situação social, pelo contexto histórico e valores ideológicos da sociedade. Os conhecimentos adquiridos pelos discentes da EJA são extremamente relevantes nas atividades de produção textual e, por isso, devem ser considerados pelos docentes ao elaborarem propostas de exercícios com escrita. Sabemos que não há possibilidade do aluno se manifestar sobre determinado assunto com o qual ele nunca teve possibilidade de contato, mesmo assim, os professores tendem a apresentar os temas para que os alunos produzam um texto sem antes providenciar uma base conceitual acerca da temática proposta.

Geraldi (1993) evidencia a proposta da realização de atividades antecessoras à prática da escrita como ponto de partida para a produção textual. Esse teórico denomina de “atividades prévias” aquelas que tanto o professor quanto o material didático podem oferecer sob a forma de sugestões de filme, peça de teatro, leitura e discussão de textos de diversos autores sobre um mesmo tema como forma de despertar o senso crítico nos alunos para que a escrita não se torne mecânica e desmotivada.

No capítulo a seguir, trataremos sobre as concepções de linguagem, a produção escrita na sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os aspectos metodológicos essenciais ao ensino da produção de texto e a aplicação da sequência didática para o aprimoramento da escrita textual.

3 AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Com o objetivo de apresentar as bases teóricas que subsidiam este trabalho, discorreremos, neste capítulo, sobre as concepções da linguagem (TRAVAGLIA, 2009); (ZANINI, 1999), o ensino da língua portuguesa (GERALDI, 2002), a produção escrita na sala de aula (ROJO, 2000; KOCH, 1997; BAKHTIN, 1992; MAINGUENEAU, 1998; SOARES, 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os aspectos metodológicos essenciais ao ensino da produção de texto (FERRAREZI; CARVALHO, 2015) e a aplicação da sequência didática para o aprimoramento da escrita textual (SCHENEUWLY; DOLZ, 2011).

3.1 Concepções de linguagem

A fim de realizarmos nossa análise sobre os conceitos a seguir, partimos do pressuposto de que linguagem envolve não só a língua escrita ou falada, mas também toda manifestação de códigos previamente convencionados em determinado grupo. Conforme exposto, a linguagem é um conceito mais amplo que língua, visto ser esta a expressão oral e escrita, o idioma. Em nosso percurso teórico, destacaremos três concepções norteadoras sobre a linguagem, o que nos servirá de embasamento teórico para esta pesquisa, a saber: Linguagem como Expressão do Pensamento, Linguagem como Comunicação e, por fim, Linguagem como Processo de Interação.

Iniciamos nosso estudo com uma das concepções mais remotas de linguagem, aquela vista como Expressão do Pensamento, visão inclusive muito difundida no Brasil nos primórdios do ensino da língua desenvolvido pelos jesuítas, atendendo à finalidade de catequização dos índios brasileiros. No entendimento de Travaglia (2009, p. 21), que sintetiza as ideias a serem abordadas a seguir, temos que:

[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica o pensamento dependerá da exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada.

Nessa concepção, a gramática é vista como prescritiva, o que entendemos tratar-se de uma gramática regulamentadora, aquela que estabelece regras rígidas a serem seguidas a todo custo, não importando características pessoais dos alunos, ou seja, conhecimentos prévios, ou mesmo seu estado de desenvolvimento cognitivo: nada disso é levado em consideração. É importante ressaltar as características dessa gramática, pois favorece apenas a língua formal, em outras palavras, o padrão utilizado pelas classes dominantes. Como se acreditava que a escrita era uma espécie de transcrição do pensamento, “escrever bem” estaria diretamente relacionado ao “pensar bem”, algo atribuído, preconceituosamente, a classes superiores. Esse preconceito é apontado por Geraldi (2002, p. 41), pois nessa concepção acreditava-se que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Em resumo, se o falante seguir todas prescrições gramaticais, necessariamente, terá êxito, pois, “a enunciação é um ato monológico”, depende exclusivamente do emissor (GERALDI, 2002, p. 21). Como a própria concepção de gramática sugere, é possível extrair que a língua exerce apenas a função de exteriorizar o pensamento, materializando-o, quer gráfica ou foneticamente. Em resumo, predomina nessa concepção a ideia inatista de que o sujeito possui, ou não, o dom da comunicação.

Ainda na mesma concepção, temos a ideia de texto como algo pronto e acabado, dependendo apenas da habilidade do indivíduo em dominar as regras prescritas. O texto aqui é visto como unilateral: tem apenas um sentido, a saber, aquele almejado pelo sujeito. Como a linguagem como expressão de pensamento tem essa visão de texto, não exige muitas competências do usuário da língua, a não ser a simples decodificação da mensagem: a leitura textual é reduzida apenas à decodificação do código linguístico pura e simplesmente. Segundo Zanini (1999, p. 81), essa visão de língua: “[...] deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’.”

Produzir textos, tendo como base o simples manuseio de regras gramaticais para expressar o pensamento é algo facilmente verificado dentro de atividades em sala de aula de língua portuguesa. As que frequentemente expressam essa concepção são aquelas envolvendo análises morfológicas e regras gramaticais, tipicamente o analisar o “texto pelo texto”. Ao solicitar ao aluno a decodificação da língua de forma estanque, o professor está refletindo essa concepção da linguagem. Acrescentamos às atividades avaliativas por serem utilizadas como critério reducionista a ideia de certo ou errado. Em suma, são atividades metalinguísticas, ou seja, atividades em que a língua é utilizada para referenciar a própria língua, excluindo, dessa forma, qualquer interferência externa. Quanto às referidas exclusões, podemos mencionar o fato da

oralidade, com todas suas peculiaridades comunicativas, não ser levada em consideração, sendo a fala apenas uma variação idêntica à escrita. Nesse sentido, falar e escrever são atividades idênticas. Desse modo, a norma considerada padrão a ser seguida a todo custo é a formal, a norma culta. Variações linguísticas não são incluídas na discussão, pois, segundo a concepção de linguagem abordada, não interferem na construção dos sentidos. Não há espaço para "erro" e a norma padrão é utilizada de forma homogênea e invariável.

Como consideramos que as concepções estão intimamente ligadas a movimentos ideológicos, no Brasil, essa tendência ganhou força de lei na década de 1960 com a implementação da LDB n. 4024/61, visto a gramática prescritiva ser adotada formalmente nessas diretrizes educacionais. Observamos que esse fato dá ênfase ao uso da gramática prescritiva a serviço das classes dominantes, já que o padrão formal possui sempre um maior destaque, enquanto as outras variantes da língua são totalmente inaceitáveis em qualquer contexto comunicativo.

Outra concepção de linguagem, nascente no positivismo, é a da Linguagem como Instrumento de Comunicação. Nela, a concepção de gramática muda para descritiva, também conhecida como tendência gramatical positiva. Nessa gramática existem regras a serem seguidas, porém, difere um pouco da prescritiva no seguinte sentido: aqui os indivíduos são considerados no processo comunicativo, cabendo a cada um buscar comunicar-se utilizando o código de forma conveniente a cada situação comunicativa. Ainda segundo Travaglia (2009), como a língua é um ato social, ou seja, mais de um indivíduo está envolvido no processo, é preciso que haja uma convenção, que o código seja utilizado de forma semelhante para que, desta forma, a comunicação seja, de fato, eficiente.

Como a língua exerce a função de comunicar ao outro, o uso dos pronomes "tu" e "você" passam a ser considerados nesta concepção de linguagem. Ao escrever qualquer mensagem, o emissor espera do interlocutor certas habilidades linguísticas para que a decodificação da mensagem ocorra de modo correto, sem as quais não são possíveis caso o interlocutor não possua competência linguística para tal.

Podemos notar a presença dessa concepção em algumas atividades escolares. Para exemplificar, tomemos as atividades realizadas tendo por base “modelos” a serem seguidos: cartas e receitas são alguns deles. Dessa forma, identificamos a presença da metalinguagem em que o código atua em função do próprio código.

De forma ainda incipiente, a oralidade começa a ser considerada, visto ser sincrônica, porém, a norma culta ainda é vista como o ideal linguístico a ser alcançado. A língua ainda

possui caráter homogêneo e o conceito de "certo ou errado" é levado em consideração a partir de modelos a serem seguidos, padrões linguísticos teoricamente compreendidos pelos falantes.

Finalizando nosso percurso, chegamos ao conceito de linguagem como processo de interação. Aqui temos uma quebra de paradigmas, pois, conforme afirma Zanini (1999, p. 82): “[...] o contexto passa a ser referência para que o uso da língua, de certo e errado, passe a ser respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e inadequação”.

Dentre os paradigmas alterados nessa concepção, começamos pela visão de gramática. Considera-se que o falante possui internamente um conjunto de regras a serem utilizadas em situações comunicativas reais ao interagir com outros falantes. É a gramática de uso, ou gramática contextualizada.

Utilizar a língua adquire um sentido mais amplo, pois é subordinado à necessidade comunicativa. Vale ressaltar o caráter ideológico da linguagem. Doretto e Belotti (2011, p. 97), ao revisarem a teoria de Bakhtin/ Valochínov (2006), concluem que: “[...] a língua aparece em contextos de enunciação definidos, remetendo, sempre, a contextos ideológicos, o que corrobora o posicionamento de que nenhuma palavra é neutra, mas sempre já carregada de sentido [...]”

Realizar ações, ou mesmo agir sobre o interlocutor, predominantemente na forma verbal, passa a ser um dos principais objetivos comunicativos dessa concepção (TRAVAGLIA, 2009). Para que essas ações ocorram, é necessário considerar cada um dos sujeitos da interação na construção dos sentidos, ou seja, características psicossociais precisam ser levadas em consideração. Ampliando o conceito de texto, esta passa a ser o centro da interação, sendo a polissemia uma palavra-chave desse estudo.

Para a leitura efetiva, é necessário considerar todos os contextos nos quais os textos são produzidos, o que requer habilidades linguísticas mais desenvolvidas por parte do leitor, visto este ser ator no processo, inclusive coproduzindo sentidos. Essa concepção tem o texto como sua unidade básica de análise e a produção textual parte de necessidades reais de comunicação tendo finalidades práticas definidas. A linguagem como processo de interação é manifestada em atividades escolares práticas que exigem do aluno leitura ou produção de gêneros textuais diversos já que estes exigem uma necessidade comunicativa além da simples decodificação gramatical, portanto, atividades dessa natureza visam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas do indivíduo.

A oralidade adquire um *status* mais relevante que as concepções anteriores traziam: tanto a escrita quanto a oralidade são atreladas ao contexto comunicativo. Desse modo, fica evidente a

importância atribuída às variedades linguísticas e entendemos que a língua tem caráter heterogêneo, uma vez ser na troca interativa que os sentidos são construídos. Finalizando a concepção de linguagem como interação, não existe aqui o conceito de certo ou errado, apenas há adequação ou inadequação dos sentidos produzidos nos textos.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o objetivo primordial do ensino da Língua Portuguesa na escola deve ser proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos essenciais a fim de que aqueles exerçam sua cidadania.

Nesse contexto, a linguagem é considerada um espaço no qual os indivíduos interagem entre si por meio do processo comunicativo que se realiza nas ações sociais de diferentes grupos de uma sociedade. Assim, são os gêneros textuais que predizem de que maneira os indivíduos utilizarão a linguagem para a interação social em grau formal ou informal, priorizando-se o contexto comunicativo. Portanto, “[...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.” (BRASIL, 1998. p. 20).

Este fato põe a linguagem em outra dimensão, a que se relaciona ao pensamento. A linguagem revela aspectos sociais como a cultura, ideologias, conceitos e até preconceitos os quais permeiam uma leitura da realidade e da ocorrência das expressões linguísticas. Por conseguinte, a linguagem possibilita a abstração do pensamento e segundo os PCN, como ação simbólica e representativa, permite a estruturação de sistemas descritivos e explicativos que podem ser reorganizados e postos uns em lugares de outros. Assim sendo, é característica da linguagem o dialogismo antagônico entre a tradição e a mudança.

Nessa representação, a língua é conceituada pelos PCN como sistema de signos específicos, histórico e social, por meio do qual os indivíduos atribuem significados ao mundo e à sociedade. Assim, o ensino da língua tem de ser pragmático, considerar a significação cultural e a forma como as pessoas leem e compreendem a realidade e a si próprias e como interagem socialmente por meio da utilização da linguagem.

Ainda conforme os PCN, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, portanto, a elaboração do ato de comunicação verbal contém diversas características que são relevantes para o locutor elaborar o próprio texto (BRASIL, 1998).

Embora outras concepções de língua e linguagem sejam sucintamente abordadas, os Referencias Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba – RCEF (BRASIL, 2010) – priorizam para o ensino de português a perspectiva proposta pela visão sociointeracionista. Isso

possibilita repensar uma prática pedagógica tradicional e, assim, refletir sobre as consequências oriundas dela no desenvolvimento da ação didático/pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Reforçando, agora na forma de parâmetros oficiais, o que já havíamos estudado na seção anterior, a perspectiva sociointeracionista apresenta uma visão da linguagem na qual a presença de pelo menos dois sujeitos interagindo entre si e com o mundo no qual vivem se faz necessário para que o fenômeno da comunicação ocorra em toda sua plenitude. Nessa perspectiva, a linguagem não é utilizada para a aquisição de conhecimentos, tampouco reduzida a pura e simples exposição de pensamentos. Proporciona, contudo, a convivência e a atuação dos sujeitos na sociedade por meio das mais diversas práticas do uso da língua, o que requer um domínio linguístico mínimo por parte dos participantes da interação.

O texto, nos referenciais, é adotado conforme a visão teórica de Koch (2003), que o considera como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Dessa forma, a construção de sentidos passa a ser produzida dentro do próprio texto, sendo cada um dos participantes da interação sujeito autonomamente responsável por esta. Logo, o texto não é anteriormente estruturado ao processo de interação.

Partindo do pressuposto de que concepções de língua/linguagem norteiam a conduta pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, ao adotar a perspectiva sociointeracionista, os RCEF privilegiam uma nova postura a ser adotada por estes, a saber, é necessário considerar questões sociais na interação em relação ao ensino da língua.

Diante do exposto, faz-se necessário buscar caminhos, alternativas para que novas práticas pedagógicas sejam, aos poucos, integradas ao contexto escolar.

Nesse caso, podemos verificar a existência de uma íntima relação entre interação e linguagem e, assim, reconhecer o ambiente escolar como algo propício as mais diversas formas de interação. Por esse motivo, a concepção de escrita assumida neste trabalho é a sociointeracionista e está direcionada à manifestação da linguagem por meio da produção escrita em sala de aula.

3.2 A produção escrita na sala de aula

Segundo Rojo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998) possuem a proposta das diretrizes curriculares que buscam a melhoria na qualidade do ensino no Brasil por meio da orientação de professores das diferentes áreas. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN estão fundamentados na

concepção de linguagem como forma de interação social, defendendo o uso da linguagem nas mais diversas situações interacionais, ou seja, a dimensão discursiva.

Com base na perspectiva de que a língua se estabelece nas diversas enunciações encontradas nas mais variadas situações sociais a partir dos Gêneros do Discurso, os PCN adotam o texto como unidade básica para o ensino dos gêneros. Desse modo, retomam a noção bakhtiniana de gênero:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 290).

A partir da noção de gênero bakhtiniana, os PCN (1998) recomendam dar prioridade aos textos que definam os usos sociais da linguagem em razão do favorecimento da reflexão crítica, do exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Nessa mesma perspectiva, esse documento apresenta a Língua Portuguesa como um campo de conhecimento em mudança e, nesse caso, sugere aos professores que o trabalhar com a língua materna deve ocorrer a partir do afastamento das regras gramaticais excessivas e da aproximação do texto como meio de trabalho reflexivo, no qual o ensino deve possibilitar o questionamento perante os recursos expressivos; o reflexo deles nas condições de produção do discurso e as especificidades do gênero e do suporte.

Desse modo, nas aulas de linguagem, torna-se possível a criação de espaços em que os discursos circulem e as opiniões expostas por meio deles possam ser questionadas, através do acesso à leitura de diversos textos – sendo eles explicitados ou subtendidos nos discursos – e a infinidade de sentidos presentes na vida cotidiana, o desenvolvimento da competência discursiva. Isto é, da capacidade de um enunciado produzir enunciados de acordo com um gênero específico por meio da formação discursiva do usuário da língua. (MAINGUENEAU, 1998)

Além disso, os PCN (1998) citam a transversalidade como um dos meios para que o indivíduo se torne um cidadão conforme a criação de situações nas quais os alunos participem dos projetos de interesse comunitário, causando, em decorrência disso, um aumento significativo no processo de aprendizagem. Podendo, para mais, abordar os temas transversais em circunstâncias de reflexão sobre a língua com o objetivo de conhecê-la e analisá-la dando ênfase ao que se direciona a sua prática.

Em conformidade com a concepção de produção textual dos PCN – na qual a prática deve sempre considerar as condições de produção, os procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, a utilização dos mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, a utilização dos recursos gráficos, da segmentação e dos padrões da escrita em função das condições de produção –, a elaboração de uma Sequência Didática tem como objetivo a proposta de atividades facilitadoras da aprendizagem de forma progressiva, por meio de um trabalho planejado em etapas em que as especificidades do conteúdo tratado sejam devidamente abordadas.

Em relação a atividades de produção textual, os PCN indicam que a finalidade delas deve ser sempre exposta de modo claro para que haja uma maior interação entre professor-aluno e, assim, haver uma superação quanto às dificuldades que possam surgir durante a realização das mesmas. Permitindo, também, o uso das produções como instrumento para registrar e sintetizar com o intuito de que as transformações realizadas durante a aprendizagem possam ser avaliadas futuramente.

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015), ensinar a escrever exige uma organização metodológica, um planejamento, isto é, saber o que se pretende ensinar, quais competências os alunos devem desenvolver. Nesse contexto, devem ser considerados e determinados todos os aspectos que envolvem o processo de escrita textual. É o método de preparação da escrita que permite aos alunos um bom desempenho na elaboração textual.

O professor, ao ensinar a produção de texto, precisa considerar alguns aspectos primordiais no ato da produção textual:

- Se a elaboração do texto será oral ou escrita;
- Qual o nível de linguagem usados, em virtude de um maior ou menor grau de informalidade do gênero textual a ser produzido;
- A maneira de construir o texto, a qual se relaciona à escolha do gênero textual e, conseqüentemente, à situação comunicativa de produção do texto;

- O formato do texto, considera-se, nesse aspecto, a função comunicativa do texto que se pretende elaborar para só então escolher o formato adequado;

O nível de tratamento do conteúdo interligado ao aspecto do formato do texto. É a forma como se escreve que estrutura esse aspecto, dependendo do interlocutor e da situação comunicativa, a escrita pode ocorrer de forma simples e superficial, mais direta ou mais complexa na qual o locutor terá de pesquisar, aprofundar e selecionar os dados que trarão veracidade argumentativa ao seu texto.

Conforme Ferrarezi e Carvalho (2015), a consideração dos aspectos relevantes para a elaboração textual deve estar relacionada à metodologia que o professor seguirá para ensinar o aluno a escrever. É uma questão de ajustar gênero e tipologia textuais à situação comunicativa, enfatizando-se o ouvinte/leitor do texto produzido e a adequação dos parâmetros de escrita a um determinado contexto antes de escrever um texto.

Ainda na perspectiva das autoras, observa-se que nas escolas a preocupação é com as partes específicas do texto, como ortografia, parágrafos, a concordância verbal e nominal e não se ensina aos alunos que é também importante o conteúdo do texto e o nível da linguagem, do formato a ser adotado. Os professores de Língua Portuguesa consideram mais os aspectos gramaticais do que os textuais, ocorrendo um equívoco no que deve ser corrigido no texto.

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos que, para que a habilidade de escrita dos alunos seja melhor desenvolvida, é preciso que o professor planeje o que vai ensinar e execute as ações metodológicas considerando que, no percurso, podem ser necessários ajustes no planejamento. Ao final das propostas de produção textual, seguindo a concepção de escrita como processo de interação, o professor poderá avaliar a evolução da escrita dos alunos e orientá-los por meio da (re)escrita dos textos, a qual, segundo Soares (2009), ocorre de forma dinâmica envolvendo múltiplas revisões do foi escrito.

Considerando o que Koch (2002, p. 53) cita sobre os gêneros textuais serem a realização concreta da linguagem oral ou escrita, pode-se dizer que a competência discursiva ocasiona a diferenciação dos gêneros presentes partindo do conhecimento adquirido pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e na vivência social. Desse modo, o professor deve considerar os gêneros textuais como a materialização das práticas sociais imprescindíveis para, assim, desenvolver a capacidade comunicativa dos discentes.

3.3 As Sequências Didáticas e o ensino de escrita da produção textual

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) partem do pressuposto de que é possível ensinar a oralidade e a escrita no âmbito escolar e fora dele. Entretanto, enfatizam que esse ensino só faz sentido quando é contextualizado na sala de aula e relacionado à diversidade de situações da fala e da escrita as quais os alunos devem ser expostos no cotidiano do ambiente escolar, mas ressaltam que a produção textual não pode ser o foco de uma prática pedagógica sistêmica. Segundo os autores supracitados, o professor deve elaborar situações de produção a partir de práticas diferenciadas, pois isso possibilita aos discentes fazerem o uso adequado dos métodos e das ferramentas essenciais para o desempenho da habilidade da expressão escrita e oral em atos comunicativos diversificados.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, isto é, o ensino dos gêneros ocorre de forma sucessiva em consonância com uma prática de módulos predeterminados, porém, flexíveis e planejados anteriormente ao processo de ensino de escrita do gênero propriamente dito.

Baseados nos referidos autores, entendemos que, apesar da diversificação dos atos de comunicação, ocorre uma similaridade entre os diversos gêneros, pois vivenciamos ações comunicativas análogas, que possibilitam fazer uma adequação do discurso, considerando a função social de cada um deles no momento do ato comunicativo. Em outras palavras, sabemos como diferenciar efetivamente o dizer em cada discurso oral ou escrito, conforme o contexto no qual a comunicação é estabelecida.

Diante disso, observamos que em diferentes condições, circulam os mais variados gêneros, apesar disso há os aqueles que despertam um maior interesse à escola, por exemplo, os seminários, os debates, os artigos de opinião, as notícias, entre tantos outros.

Nesse âmbito é que surge o objetivo primordial da sequência didática, auxiliar o aluno na escrita adequada de um gênero de texto a partir de uma ação comunicativa. O foco das sequências didáticas é direcionado para um gênero o qual o aluno demonstra dificuldade em elaborar, e ainda que é de acesso pouco frequente pela grande parte dos alunos. A ênfase deve ser dada, não aos gêneros privados, mas sim, aos públicos, de forma a desenvolver a habilidade dos alunos no que se refere à prática de novas linguagens ou as de difícil domínio, e que são úteis as sequências didáticas.

A seguir, exporemos detalhadamente os quatro componentes da sequência didática: apresentação da situação; produção inicial; três (03) módulos; produção final.

3.3.1 A apresentação da situação

É nessa circunstância que ocorre uma descrição específica do exercício da escrita expressiva, a qual os alunos deverão executar. É o instante em que será produzido pelos alunos o 1º texto, “o texto inicial” que se relaciona ao gênero apresentado. É a situação na qual a classe produz a configuração do ato de comunicação e do exercício de uso da linguagem que será realizada.

O momento é fundamental e complexo, visto que nele faz-se a distinção de duas dimensões primordiais conforme os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

1º dimensão: projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito que deve trazer indícios para que se responda as seguintes questões:

- Qual o gênero que será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

2º dimensão: os conteúdos

É primordial que os alunos observem a relevância dos assuntos e tenham conhecimento com que irão trabalhar. O professor deve elaborar projetos de classe que sejam exequíveis e que simplifiquem a demonstração da situação: no momento da apresentação, o processo precisa ser explicado para os alunos e bem organizado pelo professor.

3.3.2 A produção inicial

É a parte da sequência em que os alunos se apropriam e expõem para o professor os conhecimentos que já possuem sobre o texto que será elaborado. Se a ação comunicativa for bem delineada, os alunos não terão muitas dificuldades no desenvolvimento do texto, embora não abordem todos os aspectos do gênero textual em foco. Portanto, é a produção inicial que configura o modo sobre o qual o professor deve intervir e direcionar o percurso que o aluno ainda tem que fazer, segundo os autores. É esse o âmago da avaliação formativa conforme os autores. Assim sendo, o primeiro texto norteia não só a continuação da sequência, mas também o trabalho do aluno.

Então, é pela produção, foco da sequência didática, que se delimitam as suas abrangências nos âmbitos comunicativos e por meio da observação, oportuniza-se aos alunos aprenderem aquilo que é preciso para adequarem o uso da linguagem à solução dos problemas surgidos no texto, tornando-os capazes de produzirem o texto final com maior eficácia.

Ao produzir o texto, ao executar uma produção que fora antes planejada, o aluno se torna ciente de suas limitações em relação ao objeto de aprendizagem, principalmente se as capacidades do uso das linguagens dos alunos estão aquém do problema comunicativo, colocando em relevância seus limites.

A abordagem para a superação desses problemas de forma diversificada, discute-se sobre os aspectos positivos e negativos apresentados nos textos, assim, nas práticas didáticas utilizadas procuram-se a resolução das inadequações surgidas que serão foco de trabalho nos módulos.

3.3.3 Os Módulos

Nos módulos, fragmenta-se a estrutura da produção textual de modo a proporcionar aos alunos as ferramentas precisas para o trabalho com as inadequações que surgem na elaboração de texto inicial por eles realizadas.

A estrutura da sequência didática é organizada do geral para o específico. Na primeira produção se selecionam os problemas do texto para os módulos e, a partir disso, separadamente, reorganiza-se a metodologia para a aquisição de habilidades de escrita adequadas de um determinado gênero e, por conseguinte, retoma-se o geral, a produção final.

Os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam de forma isolada, no que se refere à fragmentação do trabalho para a superação dos problemas encontrados no primeiro texto, as seguintes questões:

- 1) Quais as inadequações são primordiais para serem trabalhadas?
- 2) De que forma elaborar um módulo para o trabalho com uma dificuldade específica?
- 3) Como utilizar o material extraído dos módulos?

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da sequência didática e relacionando os questionamentos acima descritos, trataremos a seguir, conforme os autores referenciados, alguns aspectos que devem ser considerados na utilização dessa metodologia.

1) Abordar as diferentes dificuldades dos alunos no momento da produção textual

Para isso, a representação da situação de comunicação na qual o aluno deverá ter um perfil do gênero que irá escrever a partir da consideração dos seguintes aspectos:

- O destinatário do texto;
- A finalidade objetivada;
- O gênero o qual terá de escrever.

Outro aspecto relevante é a elaboração dos conteúdos por meio da qual os alunos devem ter o conhecimento para a seleção dos assuntos que irão utilizar. É importante ressaltar que há uma variedade de técnicas em função da diversidade de gêneros.

O planejamento do texto também integra o conjunto de ações para a adequada produção textual. O aluno deve visualizar o objetivo do texto que pretende alcançar, o emissor a quem o texto é destinado e, por fim, perceber a existência de uma estrutura convencional que determina a elaboração de cada gênero textual.

Ainda como especificidade para o trabalho com textos de diferentes níveis de problemas, está a realização do texto que possui como foco maior a adequação da linguagem eficiente da qual se apropriará para produzir o seu texto.

2) Variação dos exercícios e atividades utilizados

A variação nas formas de se trabalhar os módulos é o principal meio para a solução dos diversos problemas que surgem no texto. É uma maneira de abranger vários alunos, por diversos caminhos, possibilitando, assim, uma melhor elaboração e adequação da escrita do texto.

Os autores apresentam distintamente as atividades em três grandes categorias:

- As atividades de observação e análise de textos;
- As tarefas simplificadas de produção de texto;
- A elaboração de uma linguagem comum para elaboração dos textos.

3) Capitalizar as aquisições

As atividades realizadas nos módulos possibilitam um conhecimento do gênero estudado, já que, na medida em que professor e muitos alunos trabalham o mesmo gênero, ocorre uma vivência com a estrutura do texto, a aquisição de uma linguagem técnica e o desenvolvimento vocabular relacionado ao gênero estudado. Ao falarem sobre o gênero em turma, os alunos se apropriam das especificidades que o compõem, ao mesmo tempo em que refletem sobre as suas atitudes, na forma como percebem a elaboração do próprio texto.

3.3.4 A produção final

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é a elaboração do último texto que permite ao aluno a utilização dos conhecimentos e das ferramentas construídos indistintamente nos módulos. Somente nesse momento é que o professor poderá realizar uma avaliação somativa, pois já foi proporcionado ao aluno momentos diversificados (atividades) de preparação para a escrita textual.

Veremos no capítulo a seguir, abordaremos a questão dos gêneros textuais evidenciando a funcionalidade e seus possíveis usos.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ESCRITA

Com o propósito de destacar as especificidades das teorias e das pesquisas acerca dos gêneros, tratamos, neste capítulo, de algumas questões conceituais, com ênfase na funcionalidade dos gêneros textuais e de seu uso. Desse modo, abordamos questões importantes para explicitar tanto a constituição como o contexto de produção desses gêneros, situando-os no movimento contínuo das atividades comunicativas do cotidiano, bem como em relação às influências tecnológicas recebidas, que geram formas textuais inovadoras e tão necessárias à comunicação na sociedade na era tecnológica.

Abordamos também o papel do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva sociointeracionista, por considerar as produções textuais e o trato linguístico derivados da interação social e comunicativa, cujo domínio e manipulação dos gêneros está associado à inserção social e as diferentes formas de poder exercido pelos sujeitos sociais. Tal abordagem favorece a compreensão da diversidade textual existente dentro e fora da escola, bem como expande e qualifica o processo de letramento escolar do alunado.

4.1 Estudo dos gêneros: aspectos conceituais e funcionais

No Ocidente, há vinte e cinco séculos, o estudo dos gêneros textuais já existia se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão. Segundo Marcuschi (2002, p. 147):

Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. [...] A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

No entanto, ainda na perspectiva do autor, a noção de gênero não se vincula mais apenas à literatura, visto que, de acordo com Swales (1990, p. 33 *apud* Marcuschi, 2002, p.148) "[...] hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". A partir disso, a noção de gênero textual também se aplica em diferentes âmbitos, seja na Sociologia, Etnografia, Retórica, Antropologia, Folclore ou, no âmbito que mais interessa a esse trabalho, o da Linguística.

Com isso, podemos dizer que a análise dos gêneros textuais se torna uma atividade cada vez mais interdisciplinar. Dessa forma, os indivíduos passam a ter inúmeras possibilidades de contato com os gêneros no cotidiano, facilitando a compreensão da análise textual, discursiva e descritiva da língua, tentando responder as questões socioculturais no uso da língua.

Nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais como o e-mail (correio eletrônico) que “[...] gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores” (MARCUSCHI, 2002, p. 20-21). É importante saber que a origem deles ocorreu por causa da intensidade do uso e da influência dessas tecnologias nas atividades comunicativas do cotidiano (MARCUSCHI, 2002). No entanto, esses novos gêneros não são inovações completas, pois não surgiriam sem a base dos gêneros já existentes, como destacou Bakhtin (1997), ao citar que o repertório dos gêneros se amplia e modifica à medida que cada esfera da atividade humana se desenvolve por meio da associação de um gênero por outro, gerando novos.

Ainda com relação ao fato de que a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não obrigatoriamente novas, Marcuschi (2010, p. 21) pontua que:

Os gêneros emergentes possibilitam novas definições de alguns aspectos centrais na observação da linguagem utilizada, como a relação entre a oralidade e a escrita, estreitando suas fronteiras. Além disso, criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo e, conseqüentemente, desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a antiga visão dicotômica ainda presente em grande parte dos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem uma maior interação entre as várias categorias de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Com base nisso, podemos dizer que os gêneros textuais são definidos, sem desprezar os aspectos formais, por princípios sociocomunicativos e funcionais, visto que, em alguns casos, “[...] o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem determinam o gênero presente”. Essas variações tornam-se possíveis “[...] desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social” (MILLER, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Uma das teses defendidas por Marcuschi (2002) é a de que não há como se comunicar verbalmente se não for por meio de um gênero, assim como não há como se comunicar verbalmente se não for por algum texto. Ou seja, toda manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados em algum gênero textual e é a partir desse fato que parte a noção de gênero

textual no trato sociointerativo da produção linguística. Bakhtin (1979, p. 345) em uma de suas obras cita que “[...] estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, mas não infinitos”.

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Desse modo, pode-se dizer, ainda nessa perspectiva, que “[...] os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas as quais concedem as mais variadas formas de controle social [...]” no dia a dia. Em outras palavras, ao menos em um primeiro momento, eles concebem uma maior legitimidade ao discurso.

Visto que esse controle é incontornável, o gênero textual não agrega relações deterministas nem multiplica relações, pois só as manifesta em algumas condições de suas realizações. A partir do momento em que os indivíduos se constituem como seres sociais, passam a estar envolvidos no meio sociodiscursivo e os instrumentos mais marcantes desse meio são os gêneros textuais. Mesmo assim, o domínio e a manipulação sobre eles decorrem da inserção social e do poder social.

Por conseguinte, pode-se dizer que a produção discursiva é uma forma de ação que ultrapassa o objetivo comunicativo e informacional. Marcuschi (2005, p. 11) afirma que “[...] a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias”. Além disso, observa que fazemos uso do discurso quando queremos exercer poder ou influência e, por isso, acha possível defender a ideia de que as nossas atividades discursivas, em sua maioria, servem para as atividades de controle social e cognitivo.

4.2 A questão dos gêneros textuais em sala de aula

A introdução dos gêneros textuais nas salas de aula vem gerando mudanças na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ao falarmos dessa mudança, nos referimos ao fato da língua deixar de ser entendida como uma estrutura a ser apropriada pelos alunos através da sistematização dela e passar a significar algo que eles já possuem. Por isso, a necessidade de se trabalhar a língua em uso, em gêneros nos quais ela se manifesta.

Marcuschi (2002, p. 33) afirma que os textos se manifestam sempre em um ou em outro gênero textual e pontua que “[...] um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Além disso, cita que esta é a ideia básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais afirmam que o texto deve ser trabalhado em sala de aula por meio dos gêneros, tanto orais quanto escritos.

Não obstante, o mesmo autor defende que os seguintes aspectos merecem ser considerados na produção dos gêneros textuais em sala de aula:

a) natureza da informação ou do conteúdo veiculado; b) nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.); c) tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); d) relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc); e) natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2002, p. 33).

Partindo da ideia de que a presença, na sala de aula de Língua Portuguesa, da diversidade textual existente fora da escola causa a expansão do conhecimento letrado do aluno, os PCN afirmam:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa complexa quando os alunos estão fora do convívio com os textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação os tornam necessários. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente já que foram dirigidos a interlocutores de fato cumprem apenas um papel modalizador, ou seja, servem como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual (BRASIL, 1997, p. 22).

No ensino de Língua Portuguesa, a relação dos discentes com o aprendizado deve ser estabelecida por meio do uso dos diversos gêneros textuais, com temáticas expressivas condizentes com a realidade, a faixa etária e nível de escolaridade dos alunos, visto que é papel da escola, segundo Koch e Elias (2009, p. 74), "[...] possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...]". Assim, a escola passa a contribuir com a mudança na perspectiva da leitura e da escrita abandonando o tradicionalismo da decodificação e codificação do texto.

4.3 O gênero notícia

Neste tópico, abordamos os aspectos constitutivos do gênero textual notícia, em seguida, tratamos da produção e circulação desse gênero, bem como de sua função social, em virtude do fato de que será a partir desse gênero que os alunos construirão o resumo.

4.3.1 Conceituando a notícia

Desde o início do século XX, o modelo de notícia presente nos jornais brasileiros está centrado no leitor, visto que tem como objetivo ser o mais esclarecedor possível a quem lê (FARIA E ZANCHETTA, 2005, p. 28). Consideramos primordial o acesso do aluno-leitor ao texto informativo na esfera jornalística, para que ele perceba as diferentes formas de noticiar, cujo objetivo é informar ao leitor sobre a ocorrência real, temporal e social dos fatos. Acreditamos que o aluno-leitor interage com os conteúdos lidos nas notícias veiculadas nas mídias e é capaz de se posicionar como sujeito ativo e crítico, desempenhando assim a sua participação como cidadão (sujeito ativo) na sociedade na qual ele vive, visto que a notícia é difundida nos mais variados lugares e suportes .

Conforme os manuais de redação dos grandes jornais de circulação no Brasil, como o do Estadão e o da Folha de São Paulo, para que possamos conceituar a notícia devemos responder a seis perguntas básicas: Quem? Quê? Quando? Onde? Porquê? Como? Observa-se que esses elementos básicos os quais constituem a notícia estão presentes no primeiro parágrafo denominado de *lead*. Essa palavra provém do inglês *lead*, que significa “guiar”, “conduzir”, centrado nos parágrafos iniciais do texto, o *lead* demonstra o tema resumidamente e dá ênfase ao fato primordial da história, o clímax. Alves Filho (2011) expõe que a notícia é um gênero cuja estrutura composicional apresenta alguns elementos razoavelmente estáveis, embora esses possam se combinar de modos bem diversos. Na verdade, por ser um gênero de cunho empresarial acaba ficando limitado a um modelo impessoal no qual prevalece o estilo da notícia e não o do redator.

A notícia é um fato que se concretiza a partir do relato e deve estar situada em um contexto diversificado. Para que possa ser do interesse do leitor, segundo Erbolato (1991, p. 14), “[...] a notícia deve ser recente, inédita, verdadeira, objetiva e de interesse público”. Quanto às estruturas da notícia, Van Dijk (1988, p. 53-54) afirma:

[...] contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead possuem a função de sintetizar os fatos para captar o interesse do leitor para os aspectos relevantes que lhe despertem o interesse. O episódio objetiva detalhar as características do fato noticioso, indicando os eventos que aconteceram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar direta ou indiretamente como os atores sociais envolvidos nos fatos avaliam como aconteceu, visto que não cabe ao redator fazer isso.

Destacamos a necessidade de rapidez ao acesso à informação, assim como da memorização do leitor em relação à notícia lida que se torna também uma característica do gênero em questão. Portanto, é dado ao leitor o poder de não se interessar e abandonar a leitura antes mesmo de tê-la concluído.

A notícia chega a todos nós em nosso cotidiano das mais diferentes formas. A partir da utilização da internet, o acesso às notícias tornou-se mais rápido e bastante variado. Além disso, por ter como suporte inúmeros meios de comunicação, tornou-se o gênero com o qual as pessoas mais têm contato no cotidiano. Assim, afirma Filho (2013, p. 90):

Num portal de internet, o “cardápio” de notícias é quantitativamente assombroso, pois há dezenas e dezenas de notícias referentes às mais variadas temáticas. Tal oferta gigantesca visa chamar a atenção de pessoas dos mais variados perfis, gostos e tendências, mas, do ponto de vista dos internautas e leitores, isso pode gerar um “estresse cognitivo” frente à decisão sobre qual notícia ler (ou estrategicamente abandonar). Além do mais, hoje é comum que tenhamos acessado uma mesma notícia por várias vezes durante o dia e em suportes diferentes (rádio, TV, internet).

Afirma-se também que é um gênero com um status de um produto de consumo visto que é ofertada ao leitor independente da vontade ou necessidade de informação possuída. “A palavra notícia no contexto da atualidade implica que ela está relacionada à informação, o fato precisa ser novo, recente e também relevante.” (VAN DIJK, 1988, p.4 apud ALVES FILHO, 2011, p. 32). Desse modo, o gênero servirá como objeto de análise da linguagem utilizada pelos alunos a partir do conhecimento da estrutura composicional que o caracteriza.

4.4 O gênero resumo

Como vimos, a nossa ação de comunicação realiza-se sempre baseada em um gênero. Eles constituem instrumentos linguísticos que possibilitam a elaboração e a assimilação dos textos. Então, ensinar a produzir e a compreender textos deve ser uma prática focada na utilização dos diversos gêneros textuais. Na sala de aula, a produção de textos cumpre diversos objetivos que se relacionam diretamente ao que representa a escrita em nossa sociedade, visto que a utilizamos com uma frequência relevante. Por isso, podemos especificar dois propósitos essenciais de uso da escrita na escola: uma ferramenta de elaboração e de atuação social para o exercício efetivo da cidadania.

De modo abrangente, na escola, escreve-se para que seja desenvolvida a habilidade de elaborar gêneros textuais existentes na sociedade conforme a organização estrutural a que eles pertencem e/ou para mencionar, em forma de escrita, os assuntos transmitidos por uma prática social pela utilização constante desses instrumentos de linguagem cuja finalidade é sintetizar, ordenar e fundamentar os conhecimentos.

Está presente nos dois objetivos de escrita na escola, a relevância dada ao texto, visto que nele a língua é materializada nas ações possíveis de utilização e caracterização. Nessa perspectiva, todos os atos comunicativos da linguagem demonstram seus aspectos textuais visto que as comunicações humanas interativas se realizam amplamente a partir da materialização do texto (BRONCART, 1999; MARCHUSCHI, 2008).

Partimos da simples observação de que é pedido aos alunos em todas as séries escolares, que eles ampliem o ato de escrever para ajudá-los na apreensão de conteúdos diversos em específicas áreas do conhecimento, isto é, elaborem uma síntese de um texto para discuti-lo em uma aula seguinte.

Assim sendo, surgem, nas escolas e/ou nas universidades, alguns gêneros textuais como resultado de uma reflexão feita pelos alunos do próprio conhecimento, por meio do qual os discentes se apropriam dos artefatos linguísticos para elaboração da linguagem a fim de internalizar, relacionar, sintetizar e ordenar a quantidade de conteúdos que lhes é transmitida. Os protótipos de texto frequentemente utilizados para essa finalidade são os resumos escolares, os fichamentos de leitura, os mapas conceituais e as anotações esquematizadas que, embora demonstrem uma ação social e comunicativa constante e um formato de composição previsto, apresentam uma variação no que se refere à distribuição dos componentes na sua base textual. Isso ocorre, primordialmente, devido à seleção e as prioridades individuais de cada produtor-aluno.

Assim, ancorados no contexto acima descrito, escolhemos o gênero resumo como ferramenta utilizada no desenvolvimento da nossa pesquisa, visto que ele é apresentado com frequência notória nas institucionalizadas práticas de escrita tanto no ensino básico quanto no ensino superior. No entanto, o nosso maior propósito é utilizar esta ferramenta metodológica para auxiliar os alunos a compreenderem os diversos aspectos composicionais desse gênero e desenvolver a habilidade de escrever, enfatizando os aspectos relevantes para a produção adequada conforme os parâmetros necessários para a escrita textual.

Ao adotarmos o gênero resumo como objeto de estudo para a realização dessa pesquisa, o utilizaremos como um instrumento pedagógico cuja função será o suporte didático que contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem, assim como para o acréscimo de novas

informações no que se refere à elaboração textual em sala de aula, portanto, consideraremos para a utilização didática do gênero resumo, as relações intergenéricas que constituem as práticas de retextualização.

Haja vista no trabalho com o resumo utilizarmos o termo retextualização estabeleceremos, então, uma fundamental conceituação, a fim de que ratifiquemos as relações intergenéricas que a estruturam. Conforme Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é o “[...] processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Ainda conforme Delli’Isola (2007), as práticas de retextualização favorecem as atividades de produção textual escrita na escola, na proporção que estimulam os alunos a compreenderem o que leem, para só então, elaborarem o próprio texto. Portanto, o trabalho com o gênero resumo escolar concentra-se no processo de retextualização, já que como instrumento de aprendizagem, o papel primordial do resumo em sua função sociocomunicativa é o de referenciar outro gênero ou outro texto que já existia, resumindo e selecionando os conhecimentos trazidos por ele.

Ainda em relação ao gênero resumo, consideramos para a sua identificação, alguns pressupostos, por exemplo, o contexto no qual ocorreu a produção textual, inserindo-se o local, o momento de elaboração, aqueles que emitem e recebem a mensagem (emissor e receptor), o meio social institucional no qual a comunicação se realiza e os propósitos os quais o receptor pretende alcançar.

Portanto, o resumo é o produto de uma prática de retextualização na qual o produtor-aluno, considerando um modelo inicial, elabora um gênero diferenciado com outra estrutura e função sociocomunicativa distintas do texto-base. Conforme Matêncio (2002, p. 113), no processo de retextualizar, “[...] opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto”. Ocorre uma nova dimensão do texto em questão no que se refere ao contexto de produção e à ação linguística, os interlocutores assumem um novo discurso, o tema do texto, estímulos e intuítos comunicativos e o tempo e o espaço de elaboração e aceitação sofrem intervenções e consequentes modificações.

Como todo gênero, o resumo escolar possui uma estrutura de organização e deve ser elaborado conforme uma função social, por isso, pontuamos a seguir alguns aspectos relevantes para a produção do resumo:

- O autor do texto-base não corresponde ao aluno-produtor (retextualizador).

- O aluno-produtor fica subordinado ao texto-base já que deve reescrever às principais ideias contidas no texto de outro autor sem modificá-las, mas apenas sumarizá-las e resumi-las.
- A capacidade de compreensão e a habilidade de sumarização das principais ideias do texto são fatores determinantes que estabelecem o tamanho do resumo. É inadequado que o professor limite a extensão do resumo, visto que cada aluno concebe o texto de forma diferente.

Tomando como base a orientação de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) para a elaboração e uso do resumo escolar, há alguns aspectos que os professores devem considerar e que os alunos devem privilegiar para a produção desse gênero. São relevantes, a percepção do foco principal do tema exposto no texto-base, a retomada da opinião defendida, a seleção e a compreensão das ideias que amparam as posições expostas e a verificação da finalização das circunstâncias enumeradas pelo autor do texto-base.

Outro ponto importante que deve ser considerado são os elementos linguísticos que denotam o dizer do outro a fim de que não se interponham na compreensão do leitor, os argumentos daquele que escreve o resumo e os daquele que produziu o texto original, visto que, habitualmente, os resumos representam fidedignamente o tema proposto tal qual a organização feita pelo autor do texto a ser sintetizado.

A partir disso, organizamos um plano de ação a partir da produção de um resumo escolar na prática de escrita de alunos do 8º ano do Ensino fundamental, com o objetivo de reconduzir a prática pedagógica, como a adequação de conhecimentos novos por parte dos discentes nessa devida ordem.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a metodologia realizada no projeto de intervenção, aplicado em uma turma do 9º ano da EJA de uma escola municipal no município de João Pessoa – PB. Esse projeto de intervenção foi subsidiado teoricamente pelos autores Antunes (2003), Marcuschi (2008), Ferrarazi e Carvalho (2015), por trabalharem com as concepções da escrita na perspectiva sociointeracionista da língua para o ensino da língua materna nas escolas.

Para realização do plano de ação, foi desenvolvida uma sequência didática com o gênero resumo, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), descrita aqui em quatro etapas: (1) Apresentação da situação inicial, (2) Produção inicial, (3) Aplicação dos módulos e (4) Produção final.

5.1 Sobre a pesquisa

Esta pesquisa pode ser classificada, de acordo com Silveira e Córdova (2009), quanto à sua natureza, como aplicada, pois tem o objetivo de produzir conhecimento para solucionar problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais; quanto à abordagem, como qualitativa, uma vez que objetiva explicar aspectos da realidade que não podem ser quantificados e centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais; quanto aos seus fins, como, descritiva, um “tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p.35); e quanto aos procedimentos como pesquisa-ação, nas palavras de Moresi (2003), “tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar”. (MORESI, 2003, p.9)

Podemos expor que a abordagem qualitativa e a pesquisa aplicada atendem ao propósito deste trabalho, visto que descreveremos o fenômeno do ensino e aprendizado de um gênero textual, partindo da intervenção pedagógica com a intenção de modificar esse processo.

Acerca dos procedimentos, a pesquisa-ação atende ao intento deste trabalho. Silveira e Córdova (2009) definem pesquisa-ação, citando Thiollent (1988), como

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos

da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1996, p. 13-14).

Em sua obra *Metodologia da Pesquisa-ação*, Michel Thiollent (1988), observa a pesquisa-ação como um meio de envolvimento sociopolítico a serviço da causa das classes populares, possuindo um compromisso reformador e participativo. Uma pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação quando houver realmente a ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação. No mais, é preciso que seja uma ação não trivial, ou seja, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

No desenvolvimento do trabalho, abordaremos com base na teoria anteriormente citada, sobre a relevante necessidade de se trabalhar o modo como se elabora as produções textuais no cotidiano escolar nas aulas de Língua Portuguesa, com possibilidades de reescrita, isto é, evidenciando a linguagem escrita conforme Irandé (2005) como uma utilidade de interação, de intercâmbio verbal, então se escreve para o outro e diz-lhe algo sob algum pretexto.

5.2 A escola e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano da EJA (II Ciclo), de uma escola municipal da cidade de João Pessoa-PB. A turma iniciou o ano letivo com 20 alunos matriculados, contudo, ao longo do ano, apenas sete (07) deles frequentavam as aulas, mas apenas cinco (05) aceitaram participar da pesquisa. Esses cinco discentes, além de estudar, também trabalhavam. Esse contexto nos mostra o quanto a evasão escolar ainda é um marco na educação de jovens e adultos.

Esses alunos residem nas localidades próximas à escola na qual a pesquisa foi realizada. Observamos que há em comum entre eles o pouco acesso aos bens culturais e o afastamento das atividades escolares, ocorrendo como consequência disso, dificuldades nas habilidades de leitura e escrita.

A condição socioeconômica dos sujeitos da pesquisa é de baixa renda e quatro (04) deles afirmaram estar assistindo às aulas modalidade na modalidade EJA, pois tiveram que parar os estudos para trabalhar e ajudar na renda da família.

Enfatizamos que foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o projeto desta pesquisa, e aprovado. Os alunos que concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo

de Assentimento (Anexo I). Contamos com o consentimento dos responsáveis legais, no caso dos alunos menores de 18 anos. Nessa turma, tínhamos quatro aulas semanais, com duração de 45 minutos cada. Durante o período da realização da pesquisa, dividíamos as aulas entre a aplicação da sequência didática e os demais conteúdos do plano de ensino anual. Acreditamos que desenvolver um trabalho voltado à produção escrita poderia contribuir para um melhor desempenho desses sujeitos no âmbito da escrita e, conseqüentemente, uma melhor inserção dos mesmos na sociedade.

5.3 Os dados da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram produzidos por meio da aplicação de uma sequência didática, que foi organizada a partir das dificuldades encontradas pelos alunos referentes à compreensão dos elementos constituintes do gênero resumo. Constituíram, então, corpus desta pesquisa as produções iniciais e as produções finais realizadas ao longo da sequência didática.

A análise dos dados será feita levando em consideração os elementos caracterizadores do gênero, conforme Bakhtin: conteúdo, estrutura composicional e estilo. Contudo, outras questões de ordem linguística também serão consideradas na elaboração dos módulos e na análise dos dados.

É importante destacar que, ao longo da pesquisa, foram feitas anotações em um caderno da pesquisadora, após cada atividade aplicada em sala de aula. Esse material nos auxiliou como importante para o planejamento de cada módulo da sequência didática em questão. No caderno, registramos ainda as percepções e as dificuldades dos alunos sobre os textos trabalhados em cada módulo e o resultado das conversas que foram feitas durante a escrita e a reescrita dos seus textos.

Depois de cada aula era realizada a análise do material anotado e, conforme houvesse necessidade, fazíamos as readaptações para a execução dos módulos que seriam aplicados nas aulas seguintes.

5.4 Utilizar a sequência didática (SD) por quê?

Há 15 anos assumimos o cargo de professora em turma do Ensino Fundamental na modalidade EJA, composta de jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária ideal para cursarem as séries ofertadas pelo ensino regular.

No decorrer desses anos, percebemos que muitos alunos resistem às práticas pedagógicas diversificadas (das tradicionais), por estarem acostumados a elas no cotidiano escolar. Observamos, também, as dificuldades do professor dessa modalidade de ensino em realizar um trabalho produtivo, pois não há o apoio pedagógico necessário ao adequado desenvolvimento das aulas ministradas.

É válido enfatizar que, apesar dos obstáculos enfrentados na modalidade EJA, os professores de Língua Portuguesa buscaram metodologias como a elaboração de projetos de escrita textual desenvolvidos no ano de 2018, cujo objetivo foi o de minimizar as dificuldades de leitura e escrita demonstrados pelos alunos.

É comum os alunos da EJA mencionarem que não gostam de ler e escrever. Diante disso, para estimular o interesse dos alunos na produção de textos, decidimos aplicar uma sequência didática, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Tomamos conhecimento da teoria elaborada pelos referidos autores por meio de disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Letras. Então, a partir disso, fizemos uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos de nossa turma do 9º ano da EJA, no que se refere à produção escrita. Como consequência da reflexão, organizamos uma sequência didática que viabilizasse dar um novo sentido à prática dos alunos com a habilidade escrita, conforme a relação mantida por eles com o ensino da Língua Portuguesa na escola, de forma a estimulá-los a participar da atividade com bastante interesse na produção escrita que fizemos, tendo como foco o gênero resumo.

Antes de darmos início ao nosso plano de ação, fizemos a apresentação da proposta de trabalho à direção da escola e contamos com a colaboração de alguns professores, caso houvesse a necessidade de usar outras aulas para a conclusão do projeto de intervenção, pois, no turno da noite, é constante a ocorrência de imprevistos, por exemplo a falta de energia e a falta de água no bairro onde a escola está situada, e que impede os alunos de frequentarem as aulas e, conseqüentemente, poderia atrapalhar o desenvolvimento das atividades.

Falamos também com a equipe da coordenação pedagógica da Secretaria da Educação do Município de João Pessoa, que nos apoiou na aplicação do projeto. Depois disso, iniciamos uma conversa com os alunos para apresentação da proposta.

5.5 A elaboração dos módulos

Ao trabalharmos com a turma do 9º ano da EJA, nosso objetivo de ensino era possibilitar o desenvolvimento de sua habilidade de escrita do gênero resumo.

Planejamos uma sequência didática que foi aplicada no segundo semestre de 2018 entre os meses de outubro a dezembro, num total de nove (09) aulas e utilizamos um caderno de anotações para registrarmos os fatos ocorridos, conforme demonstraremos no desenvolvimento dos módulos. Demos especial atenção aos alunos no decorrer das conversas realizadas no que diz respeito ao posicionamento deles quanto às suas indagações e dúvidas.

Considerando o perfil da turma selecionada e a possibilidade de ocorrência dos imprevistos supracitados anteriormente, acreditamos ser necessário fazer uma apresentação inicial da sequência didática de forma especificada – em dois momentos distintos – visando oferecer aos alunos todos os recursos necessários à elaboração da produção inicial.

5.5.1 Apresentação da situação – 04 aulas

Nas duas primeiras aulas correspondentes à etapa de apresentação da situação, iniciamos o encontro expondo o projeto comunicativo aos alunos. Esclarecemos que, a partir de uma sequência de atividades sistemáticas e planejadas, eles iriam produzir o resumo de uma notícia. Ainda neste mesmo encontro dissemos aos alunos que iriam produzir um gênero textual primordial para a identificação de pontos essenciais de um texto, como, por exemplo, fatos ou ideias principais. Explicamos, ainda, o quanto é comum a prática de resumir fatos e parafrasear os acontecimentos vivenciados no nosso dia a dia.

No segundo encontro, abordamos o foco principal da nossa pesquisa, a apresentação do gênero resumo. Foram utilizadas, para este momento, como no momento anterior, duas (02) aulas. Conforme observamos na fundamentação teórica, de acordo com o modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é no momento da apresentação da situação que o aluno tem contato com o gênero textual que será produzido, por meio da apresentação de alguns modelos textuais do gênero trabalhado. Nesse contexto, levamos para a sala de aula, exemplares de textos e seus respectivos resumos, e apresentamos aos alunos qual a função social do resumo produzido, seu conteúdo, como era sua composição estrutural, o estilo, em qual suporte foi publicado. Na sequência, explicamos aos discentes que, na aula seguinte, seria realizada a primeira produção do referido gênero em sala de aula.

5.5.2 Produção inicial

Para a etapa da Produção Inicial, entregamos aos alunos a última notícia lida e discutida na aula anterior: “Catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP”,

publicada no Jornal Folha de São Paulo, por Augusto Fiorin. Foram utilizadas três aulas para realizar a produção escrita. Em seguida, entregamos aos alunos uma folha e dissemos a eles que, considerando a leitura que fizemos dessa notícia na aula anterior e a leitura individual e silenciosa que eles iriam fazer, , produzissem um resumo no qual deveriam identificar as ideias principais da notícia e, sem copiar trechos ou frases do autor, criassem um texto (resumo) de sua própria autoria.

Participaram dessa etapa da pesquisa cinco (05) alunos, os quais tiveram suas iniciais analisadas para que pudéssemos elaborar os módulos didáticos. Conforme observamos na análise, esses textos apresentaram problemas tanto de ordem estrutural quanto linguística, mas demonstraram desenvolvimento na produção do gênero em questão, ao término do procedimento.

5.5.3 Os módulos – 06 aulas

Segundo dissemos anteriormente, desenvolver atividades visando à solução de problemas encontrados na produção inicial dos alunos é o principal objetivo da elaboração e aplicação dos módulos. Diante disso, elaboramos três (03) módulos que foram desenvolvidos conforme apresentamos a seguir. No módulo 1, utilizamos duas (02) aulas; realizamos atividades condizentes aos aspectos discursivos e estruturais do gênero resumo. No módulo 2, utilizamos duas (02) aulas e enfatizamos os aspectos linguísticos das produções iniciais dos alunos. Nessa perspectiva, referenciamos a coesão e a coerência, os desvios gramaticais e os aspectos estruturais do gênero resumo, a partir das orientações dadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No módulo 3, orientamos a reescrita do texto produzido, baseada nos problemas identificados. Esse módulo ocorreu por meio de uma retomada de forma abrangente de todos os aspectos estruturais do gênero resumo, buscando perceber o que os alunos entenderam sobre a composição desse gênero.

As atividades realizadas nos três módulos poderão ser vistas detalhadamente no capítulo seguinte, no qual fizemos a descrição e análise dos dados, momento em que apresentamos de forma mais específica como se deu a produção e realização de cada um deles.

5.5.4 A produção final – 02 aulas

A produção final é a última etapa para a conclusão da sequência didática. Nela, utilizamos duas (02) aulas, e possibilitamos aos alunos a reescrita de seus resumos a partir do conhecimento adquirido ao longo dos três módulos desenvolvidos anteriormente. Para a produção final, mais uma vez, entregamos em prática na elaboração do texto final.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos o contexto de produção do gênero Resumo, a descrição da aplicação da Sequência Didática, as análises das produções escritas dos de 5 alunos produção inicial e produção final. Por fim, expomos os resultados e a discussão dos dados.

6.1 Apresentação da Situação de Comunicação

No primeiro encontro, inicialmente, expusemos o projeto comunicativo. Explicamos que, a partir de uma sequência de atividades sistemáticas e planejadas, seria produzido o gênero textual resumo. Informamos, ainda, que seriam realizadas duas produções textuais e que, após a produção inicial, traríamos para a sala de aula um conjunto de atividades que poderiam contribuir para minimizar as possíveis dificuldades por eles encontradas nessa produção. Por fim, seria realizada a produção final do gênero resumo.

Para darmos início às atividades, explicamos aos alunos que saber produzir um resumo (seja oral ou escrito) é importante para a apresentação de pontos essenciais, assim como de fatos ou ideias principais de um texto já existente, de maneira abreviada. Na sequência, iniciamos um diálogo com os discentes, a partir de perguntas como: Quando você vai a uma festa e um dos seus amigos não pode ir, você descreve as suas ações ou as sumariza, contando apenas os fatos mais relevantes? Quando você vai ao cinema e alguém pergunta como foi o filme, você inventa algumas cenas ou relata as mais importantes? Após cada questão, pedíamos para os alunos exemplificarem com situações do cotidiano deles. Ao final, pudemos esclarecer que, nessas situações, a prática dos indivíduos é de resumir os fatos, ou seja, parafrasear os acontecimentos vivenciados.

Logo após essa introdução, distribuimos exemplares do artigo de opinião “Jornalismo e violência”, do autor Carlos Alberto Di Franco (Anexo II – texto A) e orientamos a formação de duplas para ler e observar quem era o autor do texto, quando o artigo de opinião foi publicado; se era possível, a partir do título, determinar o conteúdo e o assunto tratados no texto; e se, após a leitura, as expectativas criadas pelo título foram confirmadas. Concluída a leitura desse texto, pedimos que as duplas lessem o resumo desse artigo de opinião (Anexo II – texto B)². Objetivando que os alunos compreendessem a produção desse gênero de forma comparativa, e entendessem os procedimentos realizados pelo autor nessa produção, a partir do texto-base, foram, então, propostos os seguintes passos:

1. Realização de uma leitura inicial do texto-base (artigo de opinião), apenas a nível de leitura e interpretação;
2. Sublinhar, após uma segunda leitura do artigo de opinião, as palavras, expressões e frases importantes para nortear a produção do resumo;
3. Elencar as ideias e os fatos mais relevantes do artigo de opinião em estudo;
4. Eliminar as ideias e os fatos secundários, as marcas de estilo do texto como repetições e redundâncias, expressões de cunho explicativo e citações;
5. Sumarizar as frases principais para que o resumo seja sucinto.

Após essa primeira etapa, os alunos deveriam, ainda:

1. Identificar e manter o objetivo principal do texto por meio do uso de uma linguagem clara e concisa;
2. Caso houvesse, excluir o discurso direto, transformando-o para o indireto;
3. Verificar se utilizou expressões pessoais, em caso positivo, fazer a substituição;
4. Verificar se reescreveu frases originais do autor, em caso positivo, também fazer a substituição.

Objetivávamos, com essa atividade e procedimentos, que os alunos percebessem quais informações do texto-base foram identificadas e conservadas pelo autor do resumo e quais foram eliminadas por não serem tão importantes ou explicativas. Com base na percepção apresentada pelos alunos dos elementos a serem mantidos ou descartados na produção de um resumo, planejamos o segundo encontro que se deu em dois momentos distintos.

No primeiro momento, revisamos os conteúdos trabalhados no encontro anterior. De modo sintetizado, revimos os aspectos relativos às características do gênero resumo: o conteúdo, sua estrutura composicional, o estilo linguístico, o propósito comunicativo. Assim, intencionamos reforçar as questões inerentes à dimensão sociodiscursiva do gênero.

Num segundo momento, apresentamos o texto Resumos – técnicas de elaboração, de Jorge Viana de Moraes³, com vistas a discutir com os alunos as estratégias de resumo: apagamento, generalização e construção, que podem ser utilizadas na sintetização das ideias do texto-base e debatemos sobre o conteúdo a ser apresentado na produção inicial.

Em seguida, foi entregue a notícia – “Catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP” (FIORIN, Augusto, 2012, p. C5) –, texto a ser resumido na produção

inicial. Para auxiliar os alunos na interpretação desse texto e na detecção de pontos importantes a serem registrados na produção inicial, ou seja, no resumo dessa notícia, realizamos as seguintes perguntas: De que trata esse texto? Sobre quem é a notícia? A partir das respostas dos discentes, os questionamentos ficaram mais específicos: Qual era o sonho dessa pessoa? O que ela fez? Como é a biblioteca e o seu funcionamento? Qual é o objetivo dessa iniciativa? Há a possibilidade dessa iniciativa crescer? Por quê?

Durante essas discussões, algumas respostas divergiram, mas a maioria delas se complementou de modo que poucas intervenções foram necessárias e serviram apenas para nortear a interação entre os alunos. Pudemos notar a compreensão textual e eficiência ao interpretar cada trecho da notícia coletivamente, haja vista todos terem identificado os aspectos citados nas perguntas. Assim, na aula seguinte, demos início à produção inicial do gênero resumo com base na notícia apresentada.

6.2 A Produção Inicial do gênero resumo

Nesta etapa, propusemos que, a partir das discussões realizadas anteriormente, os alunos produzissem um resumo do texto “Catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP”, do jornalista Augusto Fiorin (Anexo III – texto A). Quando fomos questionadas quanto ao número de linhas, retomamos a ideia de que eles iriam produzir um texto que tem como uma das características principais ser sucinto e considerar os elementos mais importantes do texto-base, portanto, caberia a eles a definição do número de linhas, levando em conta essas questões.

Na sequência, entregamos a folha impressa com a proposta e realizamos uma leitura coletiva. Os alunos C, D e E comentaram que só estiveram presentes em um dos encontros anteriores à primeira produção e, por isso, estavam inseguros; no entanto, se comprometeram com a primeira produção mesmo assim. Durante o processo de escrita, surgiram dúvidas quanto à necessidade de descrever a catadora de recicláveis Cleuza Aparecida, citada no texto, da mesma forma que o autor da notícia, no mais, o momento da produção inicial transcorreu conforme o previsto.

Finalizada a produção inicial, encaminhamos às análises, conforme apresentamos a seguir, com a o resumo produzido pelo Aluno A.

² O referido resumo é de autoria desconhecida, e encontra-se publicado no livro EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental.

6.2.1 Aluno A – Produção Inicial

01	Segundo o autor, Cleuza Aparecida Branco
02	de Oliveira, 47, cultivava um sonho de criar
03	uma biblioteca, porém foi guardando livros
04	que seu sonhos foi realizado, já tinha 300
05	no títulos no acervo.
06	Seu objetivo com isso era da oportu-
07	nidade a pessoas que não sabiam ler, e de
08	alguma forma ajuda-las a aprenderem a ler,
09	a se interessarem por leitura etc. Pois com
10	muito esforçoe dedicação Cleuza e outras pesso-
11	as da associação conseguiram transformar
12	aquele ambiente onde só existia lixo em um
13	ambiente muito melhor, atravez da leitura.

No que se refere ao conteúdo temático, um fato importante do texto original não foi citado, pois o discente expôs apenas o nome completo e a idade de Cleuza (linha 01), deixando de mencionar que o acervo da biblioteca é constituído por livros retirados do lixo. Isso abstém o leitor do entendimento de que não é qualquer pessoa com um sonho de criar uma biblioteca, mas, sim, uma catadora de recicláveis.

Em relação à construção composicional do resumo, o aluno A demonstra conhecer essa organização parcialmente, uma vez que seu texto apresenta introdução (linhas de 01 a 05), na qual usa marca de autoria, referenciando o autor do texto base; mas, no mais, não há distinção entre o desenvolvimento e a conclusão (linhas 06 a 13), assim como não mencionou o texto-base, mas descreveu o principal objetivo de Cleuza Aparecida, tornando assim o texto semelhante à estrutura do gênero resumo.

No tocante ao estilo, verificamos que o uso da 3ª pessoa do singular “cultivava um sonho de criar uma biblioteca” (linhas 02 e 03) mantém as mesmas conjugações do texto-base e, assim como a maior parte da turma, utilizou a estratégia de apagamento, mas, além de eliminar as informações menos importantes e redundantes, ele apagou algumas necessárias. Dessa forma, em vez de manter apenas a ideia principal de cada parágrafo original, estando de acordo com as perguntas previamente realizadas nas oficinas anteriores à etapa da produção inicial, o aluno

³ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/resumo-tecnica-de-elaboracao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2018.

as perguntas previamente realizadas nas oficinas anteriores à etapa da produção inicial, o aluno comprometeu a compreensão geral do resumo.

Considerando os aspectos linguísticos, esse sujeito apresenta algumas dificuldades no uso da ordem ortográfica, que podem ser observadas, por exemplo, na grafia do verbo “interecarem” (linha 09) e de concordância, como quando esquece de adequar o pronome ao substantivo que está no plural no caso do trecho “seu sonhos” (linha 04). O discente também apresenta dificuldade em marcar corretamente a paragrafação, visto que esqueceu do recuo no segundo parágrafo.

Questões de ordem organizacional e textual também são dignas de nota. Na linha 06, por exemplo, a palavra “associação” aparece “solta”, sem nenhuma referência anterior ou posterior a ela, o que acaba por exigir maior atenção do leitor para relacioná-la à palavra “lixo” (linha 12) e compreender que se trata de uma associação de catadores. Outros termos no texto também comprometem sua coesão, como é o caso das conjunções, “porém” (linha 03) e “pois” (linha 09). A conjunção “porém” dá uma ideia de oposição equivocada à oração e o “pois” que inicia a frase poderia ser retirado sem perdas.

6.2.3 Aluno B – Produção Inicial

01	O meu resumo é sobre uma catadora de recicláveis
02	de 47 anos, que sempre teve um sonho de ter uma
03	biblioteca em sua casa, que fica localizada em
04	Mirassol a 455 km de São Paulo.
05	De tanto ver obras jogadas no lixo passou
06	a lê-los e pôde, neste ano, realizar seu sonho
07	e também a se desenvolver no aprendizado.
08	Ela não só guardou os livros como também
09	inaugurou a biblioteca não em casa, mas
10	na associação de catadores onde participada,
11	localizada no centro de triagem no lixo.
12	À biblioteca já conta com 300 título criado
13	e administrado por 11 catadores o espaço conta
14	com um canto de leitura, uma brinquedo
15	teca e uma área para discos, brechós e claro,
16	os livros.
17	lá não tem burocracia e não precisa
18	preencher nada, alguns levam para casa
19	e outros escolhem ler no próprio barraco.

Podemos pontuar, sobre o conteúdo temático, que o aluno B mantém as ideias do autor e assim é possível ter acesso ao assunto principal da notícia. Contudo, é importante destacar que essa manutenção das ideias originais se dá, principalmente, por meio da reprodução da notícia lida, ou seja, de cópias de trechos. Assim, recuperamos que o texto base trata-se da história de uma catadora de recicláveis que conseguiu realizar o sonho de ter uma biblioteca por meio do resgate de obras encontradas no lixo, os benefícios que isso trouxe para a comunidade e a estrutura do acervo.

Quanto à construção composicional, essa produção textual possui introdução (linhas 01 a 04), que expõe do que trata o resumo. Sem citar o nome da personagem principal, a introdução descreve Cleuza Aparecida destacando seu sonho de construir uma biblioteca, sua idade, ocupação e cidade onde mora. No desenvolvimento (linhas 05 a 16), explica-se como a biblioteca foi inaugurada e, na conclusão (linhas 17 a 19), menciona-se o tamanho do acervo, os espaços existentes na biblioteca e a acessibilidade ao empréstimo dos títulos. Como mencionado anteriormente, a produção inicial do aluno B é, em grande parte, uma transcrição do texto-base. Como “estratégia de disfarce”, o aluno trocou algumas palavras por outras de mesmo sentido, como no trecho “À biblioteca já conta com 300 título” (linha 12) que substitui o trecho original “o acervo já conta com 300 títulos”.

No tocante ao estilo, observamos a marca de pessoalidade pelo emprego da primeira pessoa do singular, logo no início da produção – “O meu resumo é sobre” (linha 01) –, enquanto a impessoalidade deveria estar marcada pela referência ao autor. O uso da estratégia de apagamento está de acordo com a discussão realizada em aula sobre os aspectos principais do texto-base. No entanto, assim como ocorreu na maior parte dos textos, há ausência das expressões para localizar o leitor e, com isso, percebe-se que o aluno prioriza contar os fatos ocorridos, em detrimento de demonstrar que esses fatos preexistiam em outro texto que lhe serve de base.

Em relação aos aspectos linguísticos, o discente demonstra dificuldades quanto aos aspectos ortográficos, como no último parágrafo (linha 17), em que inicia a oração com letra minúscula. Apresenta também problemas relacionados à acentuação gráfica, a exemplo de “recicláveis” (linha 01) e “à biblioteca” (linha 12), onde usa crase quando não é necessário. Além disso, a ausência de concordância nominal junto à falta de pontuação adequada em alguns momentos chega a dificultar a compreensão textual, como no trecho – “À biblioteca já conta com 300 título criado e administrado” (linhas 12 e 13). É importante ressaltar que, no texto-

base, essas palavras estão presentes de forma correta, o que revela certa displicência do aluno ao transcrevê-las.

Estratégias coesivas como as substituições observadas em “catadora de recicláveis” por “ela”, “obras” por “livros”, “biblioteca” por “espaço” ou o paralelismo apresentado em “alguns levam para casa e outros escolhem” (linhas 18 e 19) aparecem pela própria reprodução dos trechos copiados. Outras estratégias, porém, como a utilização do “onde” para substituir lugar em “associação de catadores onde participada” (linha 10) e a utilização das conjunções conjuncionais correlativas – “não só/como também” em “não só guardou os livros como também inaugurou a biblioteca” (linhas 08 e 09) – demonstram certa habilidade de organização textual, pois são construções não encontradas no texto-base.

Passemos, a seguir, à análise do resumo produzido por C.

6.2.4 Aluno C – Produção Inicial

01	Cleuza quer ajudar pessoas da cidade
02	dela.
03	O Machado de Assis ajudou a Cleuza a realiza
04	um sonho dela com a biblioteca.
05	Ela ajudou também com brecho,
06	brinquedoteca.
07	O qui achei interecete foi que outros pessoa
08	ajudou a ela como o biólogo Luiz Fernando
09	Cícero.
10	Por que sabai que lá ser uma pessoa
11	muito instirandora.
12	Ele também falou que era que as pessoa
13	lesi os livros. Que ela guardava em sua casa.

Ao observar o texto do aluno C, verificamos a existência de uma fuga muito maior da estrutura do gênero em questão em relação à produção inicial anterior, visto que, além de não referenciar o texto-base, o sujeito demonstra não ter conhecimento das atividades realizadas na etapa de apresentação da situação, pois escreveu ideias que fogem do eixo temático do texto original, como no trecho – “O Machado de Assis ajudou a Cleuza a realizar um sonho dela com a biblioteca” (linha 03 e 04).

Além disso, não há distinção entre introdução, desenvolvimento e conclusão, visto que não há conexão entre os trechos, se assemelhando a ideias elencadas e não à produção do gênero resumo. No que diz respeito aos aspectos linguísticos, essa produção apresenta sérias inadequações, como na grafia do adjetivo “interecete” (linha 07), na concordância tanto em gênero quanto em número: “outros pessoa” (linha 07), e no uso desnecessário da acentuação gráfica: “biblioteca” (linha 04) ou ausência dela: “brecho” (linha 05). Essas questões de ordem ortográfica são tão recorrentes que acabam comprometendo a compreensão, como, por exemplo, “pessoa muito instirandora” (linha 11).

Em referência ao estilo, observamos a marca de pessoalidade pelo emprego da primeira pessoa do singular – “O qui achei interecete” (linha 07) –, enquanto a impessoalidade deveria estar marcada pela referência ao autor. Também há prejuízo quanto à coesão e à coerência textual, visto que os trechos desconexos em linhas separadas e o excesso da utilização do ponto final só permitem saber o que se passa em torno da personagem-chave por haver elementos que a retomam por meio dos pronomes “dela” (linha 04) e “ela” (linha 05), mas não há progressão nem desenvolvimento.

6.2.5 Aluno D – Produção Inicial

01	muito bonito. a atitude. dela. querer. abri.
02	uma embreza para ajudar. ós amigos
03	do seu barrio.
04	foi muito interessante
05	o que ela crio.
06	fazendo uma recicragem.
07	foi um sonho realizado
08	pra ela
09	uma pessoa que já tinha 47 anos
10	mais com uma atitude dessa
11	foi muito maravilhosa

Assim como o aluno C, a estrutura dessa produção não se assemelha ao gênero textual resumo, visto que as palavras são distribuídas de forma separada nas linhas, sem serem complementadas, e não há distinção entre introdução, desenvolvimento e conclusão. Do início ao fim, o aluno D expressa opinião sobre a atitude e a realização do sonho de Cleuza, com marcas de oralidade como: “uma pessoa que já tinha 47 anos mais com uma atitude dessa”

(linhas 09 e 10), que simboliza um estilo informal. Além disso, não é considerado no resumo o conteúdo principal da notícia: a criação de biblioteca, cujo acervo é constituído por livros retirados do lixo.

Por esses motivos e pelas inadequações ortográficas predominantes no texto, como a insistência do uso do ponto final antes do fim da frase, como no trecho: “o que ela criou. fazendo uma recicragem” (linhas 05 a 06), não é possível a compreensão do leitor acerca dessas ideias sem o conhecimento do texto-base.

6.2.6 Aluno E – Produção Inicial

01	O meu resumo é sobre uma catadora de
02	recicláveis. Ela se chama Cleuza Aparecida Branco
03	de Oliveira ela tem 47 anos e o sonho dela
04	foi ter uma biblioteca em sua casa
05	mas como a casa dela não cabia Então ela
06	foi guardando os livros na associação de
07	catadores porque ela de tanto ver obras
08	jogadas no lixo de escritores Ex: Machado
09	de Assis e outros autores
10	mas ela conseguiu então ela conseguiu
11	fazer uma biblioteca na associação.

Considerando a estrutura composicional da produção textual do aluno E, é notável a aplicação da estratégia de apagamento e a ausência de referências ao texto-base, principalmente em relação às marcas de autoria. No entanto, o que demonstra o conhecimento no tocante à discussão realizada em sala de aula sobre os aspectos principais do gênero resumo é a presença da introdução (linhas 01 a 04), que apresenta a catadora de recicláveis, o sonho dela de ter uma biblioteca em casa e o desejo de emprestar livros a quem não tivesse meios financeiros para adquiri-los; o desenvolvimento (linhas 05 a 09), o qual demonstra uma fuga temática com a justificativa da sede ser na associação de catadores por não ter espaço na casa de Cleuza e a conclusão (linhas 10 e 11), que afirma, mais uma vez, a realização do sonho ter sido alcançada.

Quanto ao estilo, observamos a marca de pessoalidade pelo uso da primeira pessoa do singular para iniciar a produção – “O meu resumo é sobre” (linha 01) – enquanto a impessoalidade deveria estar marcada pela referência ao autor. Além disso, há marca de

oralidade com o emprego do advérbio de modo “então” (linha 05), o que torna o texto mais informal.

Assim como nos textos dos discentes anteriores, há desvios ortográficos ocorridos por displicência do sujeito, haja vista “sociaesão” (linha 11) ter sido escrita corretamente nas linhas anteriores: “associação” (linha 06). Ademais, inadequações de concordância como “o sonho dela foi ter uma biblioteca” (linhas 03 e 04), em que a flexão de tempo está inadequada e a ausência de pontuação coerente em todo o texto comprometeram a fluidez da leitura.

É significativo ainda mencionar a presença de marcas coesivas que auxiliaram na progressão do texto, o qual, apesar de pequeno, tem um encadeamento de ideias consistente. A personagem principal é referenciada algumas vezes, pelo nome e seus substitutos, como: catadora de recicláveis, ela e dela, além de termos, como mencionado, uma tentativa de início, desenvolvimento e fechamento do texto.

Finalizadas as análises, com base nas produções iniciais realizadas pelos alunos, buscamos identificar quais dificuldades os alunos apresentaram, em relação à apreensão das características do gênero resumo e de questões de ordem linguísticas, e passamos a elaborar os módulos, próxima etapa da sequência didática, com o objetivo de levar os discentes a se tornarem aptos para a escrita da produção final.

Foi possível detectar que as maiores dificuldades estavam relacionadas aos aspectos característicos do gênero resumo, como o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Além disso, notamos problemas relativos à coesão e à coerência, referência ao autor do texto-base e adequação à norma culta da língua. A seguir, descrevemos os módulos que constituíram o plano de intervenção desta pesquisa.

6.3 Módulos

Conforme anunciamos no capítulo metodológico, à luz dos estudos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), foram elaborados três (03) módulos para serem desenvolvidos nesta pesquisa, os quais apresentamos a seguir.

6.3.1 Módulo 1 – Análise dos aspectos estruturais e discursivos dos gêneros notícia e resumo – 02 aulas

Tendo em vista as dificuldades anteriormente mencionadas, percebemos a conveniência de ampliar a discussão já realizada durante a apresentação da SD para tratarmos, nesse primeiro módulo, sobre os aspectos discursivos e estruturais do gênero resumo. A fim de iniciar a aula, explicamos aos alunos a necessidade de discutir novamente a produção do gênero resumo a partir do entendimento das ideias do texto-base para auxiliar no esclarecimento das dúvidas apresentadas nos textos produzidos por eles. Assim, distribuimos a versão impressa da notícia “Projeto transforma geladeiras velhas em bibliotecas no bairro Andorinhas, em Vitória” (Anexo II – texto C) e realizamos uma leitura coletiva.

Começamos pelo **título** e questionamos se, por meio dele, era possível perceber o eixo temático. Logo, o aluno C afirmou e explicou que era sobre um projeto o qual transforma geladeiras velhas em bibliotecas. Em seguida, expusemos que abaixo do título há o **lide**, que é um elemento fundamental para o texto jornalístico por expressar o que (a ação), quem (o agente), quando (o tempo), onde (o lugar), como (o modo) e por que (o motivo), ou seja, é onde está a primeira parte da notícia.

Discutimos sobre a complementação que o título recebe pelo **lide** e os discentes A e E localizaram a ação de criar bibliotecas, o lugar que é o bairro Andorinhas em Vitória, o modo que é por meio da transformação de geladeiras velhas e o motivo de ajudar a comunidade a partir do incentivo à leitura e à cultura. Além disso, o aluno D percebeu a ausência do tempo e do agente, ou seja, de quando isso aconteceu nessa parte da notícia e o sujeito que realizou esse projeto. No entanto, o aluno C observou que, como leitor, ele pôde se localizar por meio da data expressa na notícia “21/10/2017” abaixo da identificação do autor.

O próximo passo foi analisar o primeiro parágrafo. Mencionamos que se trata da **introdução** a qual se refere a um auxiliar de serviços administrativos que utiliza o grafite para transformar geladeiras velhas em bibliotecas móveis e as distribui em pontos estratégicos do bairro Andorinhas em Vitória. Ainda nesse tópico, o leitor é informado sobre a inauguração da quarta biblioteca, inaugurada no posto de saúde no sábado, ou seja, mesmo dia de publicação da notícia e, com isso, o aluno E citou que foi possível identificar o agente no trecho “Um auxiliar de serviços administrativos [...] usa o grafite para transformar geladeiras velhas e enferrujadas em bibliotecas móveis.”.

Posteriormente, analisamos o segundo e terceiro parágrafos como parte do **desenvolvimento**, o qual revela que o educador social Tiago Ferreira ficou responsável pelo som na inauguração da quarta biblioteca e expõe a visão dele sobre a importância de promover

a cultura na comunidade; neste momento, estimulamos os alunos a reconhecerem a importância que as citações têm para a credibilidade da notícia por revelar como o autor apurou determinado fato e que, nesse caso, estão localizadas no **desenvolvimento** e na **conclusão**, mas podem abrir a notícia quando necessário.

Por fim, observamos o quarto e último parágrafo, que conclui o texto com a opinião da comunidade sendo representada também por uma citação com as palavras do vendedor Carlos Augusto dos Santos ao desejar que o projeto continue para atrair mais crianças e adolescentes.

Após essa leitura, propusemos aos alunos o exercício de identificar, destacar as ideias principais do texto e expor as informações previamente destacadas coletivamente em sala de aula. De início, a primeira informação foi mencionada pelo aluno B “Homens transformam *geladeiras velhas em bibliotecas no bairro andorinhas, em Vitória.*”, o aluno E logo em seguida expôs que o trecho “O dono do projeto, Diego Costa, explicou que a criação do programa tem como objetivo ajudar a sua comunidade, que é vulnerável à criminalidade” também destaca ideias essenciais para uma boa compreensão do resumo e o aluno A citou a inauguração da quarta biblioteca.

Com a intenção de comparar os gêneros notícia e resumo, distribuimos a versão impressa do resumo a seguir:

Resumo do texto “Projeto transforma geladeiras velhas em bibliotecas no bairro Andorinhas, em Vitória”	
01	Segundo o jornalista Leandro Tedesco, o auxiliar de serviços Diego, dono
02	do projeto, transforma geladeiras sem uso por meio do grafite para instalar
03	bibliotecas móveis no bairro Andorinhas, em Vitória. De acordo com o autor, no
04	dia 21 de outubro de 2017 foi inaugurada a quarta biblioteca móvel e o educador
05	social Tiago Ferreira, um dos integrantes do projeto, evidenciou a importância do
06	acesso à cultura “Através da poesia, rima, nós trazemos empoderamento às
07	pessoas!”, disse ele.

Nessa etapa, aproveitamos para explicar os meios de organização necessários para encaixar as ideias do texto original no resumo sem que houvesse cópia das palavras do autor,

como utilização de uma linguagem objetiva e informativa, o uso da paráfrase e da impessoalidade. A partir disso, a discussão gerada foi sobre as estratégias de escrita que devem ser utilizadas no resumo para organizar as partes essenciais do texto-base – introdução, desenvolvimento e conclusão –, a progressão em que elas se sucedem e a correlação que os conectivos e as marcas de autoria estabelecem entre cada uma delas.

Retomamos, também, a ideia de que para fazer a ligação entre os trechos de um resumo, conectando suas partes e deixando-o coerente, podemos recorrer aos elementos coesivos. Mostramos que esses elementos enriquecem o texto e exemplificamos alguns casos que podem ser usados para citar a fala do autor (De acordo com o jornalista...); explicar uma ideia (Por esse motivo,...); dar um exemplo (Para exemplificar,...); fazer uma comparação (Da mesma maneira,...); indicar a finalidade de uma afirmação (Com o propósito de...) e mostrar a sequência temporal das ideias (Enfim,...).

Encerramos a aula, identificando de forma coletiva as marcas de autoria do resumo apresentado como “Segundo o jornalista Leandro Tedesco (linha 01), “De acordo com o autor” (linha 03) e da organização em introdução (linhas 01 a 03), desenvolvimento (linhas 03 a 04) e conclusão (linhas 04 a 07), mantendo assim, a coesão, a coerência e a progressão entre as ideias retiradas do texto-base.

6.3.2 Módulo 2 – Análise dos aspectos linguísticos e discursivos – 02 aulas

Neste segundo módulo, evidenciamos os aspectos linguísticos das produções iniciais dos alunos. Nessa perspectiva, a coesão, a coerência e os desvios gramaticais foram referidos e, para tanto, foi proposta uma aula expositiva. Para realizá-la, entregamos alguns trechos dos textos digitados e sem a identificação de autoria para observar algumas questões, as quais mereciam atenção. Esclarecemos que esses trechos apresentavam algumas inadequações e que, diante disso, seria interessante a discussão com todos, para que cada um analisasse os devidos aspectos.

Ao finalizar a distribuição dos trechos, o aluno B notou de imediato que um daqueles recortes era dele e questionou onde havia errado. Com isso, aproveitamos o momento para pedir que, ao perceberem a quem pertencia o texto, não expusessem essa identificação pois a ideia era refletir sobre as inadequações para que houvesse um aprendizado coletivo e não apenas apontá-las. Posteriormente, pedimos uma leitura silenciosa do material impresso e observamos

que, enquanto realizavam a leitura, demonstravam perceber as inadequações. Diante disso, questionaram as formas necessárias para haver um melhor desenvolvimento da escrita. Notamos que para os alunos não era natural cometer essas inadequações, isto é, ao fazerem a leitura do quadro de palavras escritas por eles mesmos, foram capazes de identificar a presença de desvios.

Em seguida, pedimos que os alunos fossem lendo as palavras e as escrevíamos no quadro sem as inadequações para juntos analisarmos a diferença ocorrida entre as palavras escritas por eles e as escritas por nós. Nesse momento, o aluno D evidenciou o fato de se basear no som da palavra (a forma como ela pronuncia) como justificativa para escrevê-la daquela maneira. Logo, o aluno C apontou a escrita do “ús” no lugar de “os”, tendo em vista a pronúncia. A aluna B ainda observou a escrita da palavra “empresa” como “embreza”, pois apresenta dificuldade no emprego e distinção das letras p e b, assim como as letras s e z.

Em um dos trechos, o aluno A percebeu a ausência da vogal inicial da palavra associação escrita como “socioesão” e juntos observamos a perda de significação da palavra, pois trouxemos o contexto do texto no qual a referida palavra estava inserida no texto do aluno E, sem que a turma percebesse a quem se referia a autoria. No momento seguinte, discutimos sobre a formalidade da escrita (Língua Padrão da Norma Culta) como requisito da produção do gênero resumo, mas pontuamos a diversidade da linguagem nos diferentes contextos.

Por fim, com o intuito de fazer os alunos apreenderem mais a escrita das palavras nas produções deles, pedimos que observassem a escrita delas no texto original, haja vista a percepção de algumas delas terem sido transcritas de forma incorreta. Desse modo, sugerimos o uso do dicionário como ferramenta para auxiliar na produção do resumo, visto que o aluno percebe a escrita inadequada da palavra, mas não busca observar ou pesquisar como se escreve adequadamente o vocábulo.

Continuando a análise dos aspectos linguísticos, demos relevância em um terceiro momento à concordância nominal e à verbal, pois identificamos, conforme demonstramos a seguir, a ocorrência de desvios nos textos dos alunos B e C. Abrimos a discussão sobre o referido conteúdo colocando no quadro as orações seguintes:

1. “A catadora de recicláveis (cultivou/cultivaram) o sonho de ter uma biblioteca em casa.”
2. “Alguns (levam/leva) para casa.”
3. “Cleuza (garante/garantem) que o objetivo não é financeiro.”

Após analisarmos juntos o emprego dos verbos, os alunos A e B observaram que era mais fácil adequar o verbo aos nomes Catadora e Cleuza, mas que a palavra “alguns” dificultava um pouco fazer a mesma ligação. O aluno A acrescentou que não se pode dizer que “A catadora cultivaram” visto que ela é uma só pessoa, mas disse que o vocábulo “alguns” remete a mais de uma pessoa.

Em um quarto momento, após discutirmos e analisarmos os textos elaborados pelos alunos e observarmos a sequência de produção do gênero resumo, considerando os aspectos linguísticos acima descritos, iniciamos então uma análise sobre a sequência de sentidos nos textos deles. Para que os alunos pudessem refletir sobre esse aspecto iniciamos o módulo questionando-os: Qualquer conjunto de palavras é um texto? Qualquer conjunto de frases é um texto? Os alunos permanecerem pensativos por um tempo e o aluno A disse que se o jogo de palavras não tiver sentido fica difícil entender o texto, os demais alunos ficaram refletindo, mas não responderam à questão.

A partir disso, para enfatizar a compreensão sobre o que é um texto, entregamos aos alunos o texto da atividade inicial, impresso sem a identificação de autoria, e fizemos mais duas perguntas: É possível identificar o tema do texto? Vocês conseguiram resumir o texto após fazerem a leitura silenciosa? Expusemos também que em algumas produções houve cópias de trechos do texto-base e, em alguns casos, houve a transcrição do texto-base, quando o aluno utiliza uma “estratégia” de disfarce haja vista a troca de algumas palavras ao inserir recortes do texto.

Não obstante, a aluna E disse que compreendeu que o texto falava sobre uma catadora de lixo que tinha o sonho de montar uma biblioteca, falou ainda sobre ter tido dificuldade de fazer o resumo, pois era a primeira vez que tinha estudado sobre esse assunto, mas era possível o texto ser resumido. O aluno B disse que compreendeu o assunto do texto, mas teve dificuldades para resumi-lo por não ter muito conhecimento sobre o que é resumir, porém, afirmou que o texto oferecia a possibilidade de ser resumido.

Por conseguinte, o aluno A disse que compreendeu o tema do texto e percebeu que houve condições de resumi-lo a partir do entendimento sobre o que tratava o texto; o aluno C disse ter compreendido o texto apesar de ter sentido dificuldades para resumi-lo, mas enfatizou também que tinha dificuldade na elaboração do resumo, porém, percebia que o texto permitia ser resumido mas que possuía dificuldades quanto a passar as ideias da notícia para suas próprias palavras, ou seja, realizar a paráfrase.

Em seguida, a essa discussão entregamos os textos aos alunos para que eles identificassem se haviam cometido esse tipo de inadequação, o aluno A percebeu que deveria ter escrito “para que as pessoas lessem” e o aluno B apontou o fato de ter escrito “300 título” (linha 5), e justificou que 300 é mais que um e por isso deveria ter escrito “300 títulos”. Nesse ponto, enfatizamos que já não se tratava de uma relação do verbo com o nome como a Concordância Verbal, mas sim do nome com o número, ou seja, de Concordância Nominal.

Percebemos que os alunos cometem as inadequações, porém, são capazes de identificar a forma adequada, embora não demonstrem conhecimento do uso da concordância na Língua Padrão da Norma Culta, visto que a aluna Samara citou que possui hábito de dizer “vou comprar cinco pão” ao invés de “vou comprar cinco pães”. Concluimos essa etapa observando que alguns alunos compreenderam a relação existente entre os termos de uma oração e que ao produzirem o gênero textual resumo devem considerá-la para que o texto fique bem elaborado.

Posteriormente, o aluno E mencionou o fato de não haver parágrafo na maior parte dos trechos como algo que dificulta a compreensão do leitor, todos os demais concordaram e entraram em consenso sobre a necessidade da correção dessa questão no texto deles. Isto posto, o aluno A deu início a outra discussão, agora sobre o uso das vírgulas e dos pontos finais serem ausentes quando deveriam estar empregados e vice-versa como um fator que “não deixa a pessoa saber quando há pausa durante a leitura”. De imediato, o aluno C expressou dúvida quanto ao emprego das vírgulas e pontos; os outros também admitiram ter e pediram ajuda para saná-las.

Em relação ao uso da vírgula, utilizamos o trecho “Seu objetivo com isso era da oportunidade a pessoas que não sabiam ler, e de alguma forma ajuda-las a aprenderem a ler.” para questionar os alunos sobre uma possível adequação. A partir disso, discutiram sobre e entraram no consenso de que a forma correta seria “Seu objetivo, com isso, era dar oportunidade às pessoas que não sabiam ler e, de alguma forma, ajudá-las a aprender a ler”. Com o intuito de finalizar a discussão, demos quatro exemplos simples de onde usá-las, como para separar elementos que podem ser listados; explicações que estão no meio da frase; lugar, tempo, modo que vier no início da frase e separar orações independentes.

Por fim, organizamos os alunos em dupla e entregamos o texto-base para o resumo da produção inicial, então fizemos uma leitura oral por meio da qual íamos identificando e explicando o eixo do elemento coesivo no contexto do texto em questão. No primeiro parágrafo, verificamos o advérbio “sempre” marcador de tempo e a preposição “sem” utilizada com o

intuito de marcar um sentido de ausência, isto é, sinalizar um nexos que garante a relação de sentido entre as diferentes partes do texto. No segundo, enfatizamos o advérbio “então” por sinalizar no texto uma ideia de estado, o de ser semianalfabeta.

Pontuamos, no terceiro parágrafo, a conjunção aditiva “e”, que no referido contexto sinaliza uma ideia acrescida a outra já existente, além disso, marcamos a conjunção adversativa, “mas” que indica uma oposição de ideias. Nesse instante, o aluno A pediu para que explicássemos a diferença entre o “mas” e o “mais” e os demais disseram que frequentemente empregam o “mais” no lugar de “mas”. Já o aluno E afirmou que havia compreendido o texto, entretanto, ressaltou que teve dificuldade para resumi-lo.

Em seguida, dissemos que se eles conseguiram compreender o texto e alguns conseguiram resumi-lo era porque ela estava organizando quanto à escolha das palavras, as orações, os parágrafos, tudo no texto possui uma relação de sentido, uma sequência, uma continuidade de ideias, quer dizer, uma continuidade de sentidos. Dissemos ainda que só há um texto se houver sentido de organização das ideias e quem escreve deve expressá-los, aquele que ouve ou lê deve percebê-los, portanto, na elaboração de um texto deve-se utilizar uma linguagem que tenha sentido. A partir disso, explicamos aos alunos que as palavras e expressões que fazem a conexão entre os trechos de um texto relacionando suas partes possibilitando que ele seja coerente são elementos coesivos.

Enfatizamos que na produção do gênero resumo é importante utilizar os elementos coesivos, visto que eles tornam o texto mais objetivo e interessante de ler. Por isso, fazemos a distinção entre os dois termos, explicando que o “mais” atribui ao contexto a ideia de quantidade e nas classes de palavras é classificado como advérbio e o “mas” atribui no contexto a ideia de oposição ao que fora dito na oração anterior e nas classes de palavras é classificado com conjunção adversativa.

No quarto parágrafo, identificamos a interjeição claro, cuja função nesse contexto era enfatizar uma explicação e no nono, enfatizamos o uso da conjunção, “mas” sinalizando uma oposição de ideias nas orações do parágrafo anterior. Finalmente, reforçamos que na elaboração de um texto eles poderiam utilizar não só os elementos coesivos a escolha das palavras cuja organização atribui sentido ao texto, pois os marcadores textuais desempenham o papel de conjunções, assim como expressam sentido, por exemplo, o de adição, oposição, alternância e explicação de modo que o texto elaborado torna-se, conforme já mencionamos antes, claro e interessante de ler.

Ao fim do presente módulo, observamos que os alunos apresentaram um maior domínio da linguagem utilizada na escrita do gênero resumo, pois a exposição dos trechos gerou uma interação significativa para o questionamento de alguns aspectos linguísticos pontuais, como a adequação da concordância nominal, concordância verbal, a paragrafação, uso de pontuação e a grafia de algumas palavras.

6.3.3 Módulo 3 – Revisão dos aspectos estruturais, discursivos e linguísticos – 02 aulas

No terceiro módulo, retomamos de forma abrangente todos os conhecimentos expostos sobre o gênero resumo por meio de questionamentos, por exemplo, em relação ao que os alunos entendiam sobre esse gênero, para quem se escreve e onde ele circula.

De imediato, o aluno A afirmou que o gênero textual resumo se trata da abreviação de algo, seja de um acontecimento, argumentação ou descrição e isso possibilitou uma exposição sobre o significado de criar um resumo. Isto é, a partir disso, pudemos evidenciar que resumir é o mesmo que sintetizar o conteúdo de um livro, artigo, filme, peça teatral, novela, notícia, reportagem ou outras categorias textuais/discursivas a partir do destaque das ideias principais sem que a consulta ao texto original seja necessária para o entendimento das ideias.

Posteriormente, o aluno E citou que há uma ligação entre o lugar onde ele circula e o público para quem é direcionado. Seguindo essa linha de pensamento, o aluno C concordou e complementou com um exemplo bem próximo da realidade da sala de aula, ou seja, o resumo de livros que, em sua maioria, são sinopses direcionadas ao mesmo público que lê o livro na íntegra, para causar um maior interesse na leitura. Após confirmarmos essa ideia, perguntamos se os discentes teriam mais exemplos de circulação e, então, surgiram três: o meio escolar, de produção e de consumo.

Ainda pensando nas sinopses aumentarem o interesse pela leitura dos livros, por apresentarem o tema previamente à leitura do texto original, evidenciamos um questionamento acerca dos recursos linguísticos empregados com maior frequência na produção do gênero resumo. Os alunos B e E destacaram que, no caso de ter a notícia como texto-base, o importante foi identificar quem fez o quê. Dessa forma, pudemos destacar que isso se tratava do fato central e que era acrescido das informações adicionais, logo, o aluno D complementou que essas referências seriam “onde,” “quando”, “como” e os demais complementaram com “porquê”,

“para quê”, “com quem”, “para quem” ao relembrares os trechos destacados na interpretação proposta anteriormente à escrita da produção inicial.

A partir disso, entregamos cópias das produções iniciais aos respectivos alunos que as produziram e propusemos que trocassem entre si os resumos para que, lembrando dos aspectos tratados durante os módulos passados, eles pudessem verificar as semelhanças e as diferenças entre os textos escritos e o texto-base e, assim, debater as possíveis melhorias a serem realizadas por eles na produção final.

Para auxiliar, retomamos os trechos expostos no módulo anterior e explicamos que, estando no lugar do leitor, o entendimento do resumo sem a consulta ao texto-base é possível por meio da presença das informações mais importantes, da coerência e progressão entre as ideias. Por fim, fizemos as recomendações relativas à troca de frases do texto original por outras mais sucintas, mantendo a linha principal do texto, sem o acréscimo de opiniões pessoais: o uso de uma linguagem clara e concisa de forma mais atenciosa aos desvios linguísticos cometidos anteriormente seria a melhor maneira de reescrever essas produções.

Após as análises realizadas, informamos aos alunos sobre a realização da última etapa da sequência didática: a produção final, que seria realizada na aula seguinte.

6.4 Produção final: apresentação e análise

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que, ao fazerem a reescrita de seus textos, ficassem atentos aos aspectos discursivos, linguísticos e textuais discutidos nas atividades desenvolvidas nos módulos didáticos. Em seguida, entregamos, mais uma vez, aos discentes a notícia “Catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP”, publicada no Jornal Folha de São Paulo, por Augusto Fiorin, uma folha para produção textual e o resumo (produção inicial) produzido por eles no primeiro momento da sequência didática. A seguir, analisaremos as produções finais do gênero trabalhado.

6.4.1 Aluno A – Produção final

01	De acordo com a notícia produz-
02	zida por Augusto Fiorin a catadora Cleuza
03	Aparecida Branco de Oliveira de 47 anos culti-

04	vava o sonho de criar uma biblioteca em
05	sua casa, em Mirassol há 455km de São Paulo,
06	com o objetivo de dar aos colegas a
07	oportunidade de ler.
08	Segundo o autor, a biblioteca foi inau-
09	gurada na associação de catadores, após receber
10	o apoio de 11 funcionários, possui um acervo
11	de 300 títulos, um canto de leitura, uma bri-
12	nquedoteca, uma área para discos e um bre-
13	chó.
14	Não há burocracia e não precisa
15	pagar pelo empréstimo das obras, mas é
16	possível comprá-las, no caso de títulos re-
17	petidos, pagando R\$0,50 por cada o valor da-
18	s vendas é revertido para a propria
19	associação e, além disso, empresas de Mira-
20	ssol tem feito doações para auxiliar na
	ampliação do projeto.

No que se refere ao conteúdo temático, podemos destacar que, na produção final do resumo de A, diferentemente do que ocorreu na produção inicial, o fato importante do texto original foi citado: o discente mencionou o fato de Cleuza Aparecida ser uma catadora. No entanto, continua sem citar que o acervo da biblioteca é constituído por livros retirados do lixo, desse modo, ele proporciona ao leitor o entendimento de que é uma catadora de recicláveis com um sonho de criar uma biblioteca, mas não expõe como esse sonho foi realizado.

Com relação à construção composicional, o aluno A demonstra um maior conhecimento dessa organização. Podemos perceber, nas linhas 01 a 07, que ele apresenta a introdução, informando o tema principal, ou seja, cita Cleuza Aparecida, a profissão, a idade e o sonho dela de criar uma biblioteca com o objetivo de tornar a leitura acessível aos seus colegas de trabalho. Nessa construção, fez referência ao texto-base ao mencionar a notícia e o autor dela (linha 02). No desenvolvimento (linhas 08 a 13), há a marca de autoria “segundo o autor” (linha 05), bem como a descrição de como foi a inauguração da biblioteca na associação de catadores e sua estrutura. Por fim, há a apresentação da conclusão (linhas 14 a 21), que não possui marca de autoria, mas expõe o funcionamento do empréstimo das obras e o auxílio recebido pelo projeto por meio de doações.

Quanto ao estilo, verificamos o uso da 3ª pessoa do singular, a ausência das opiniões pessoais mantendo as ideias do autor do texto-base, ou seja, o uso da estratégia de apagamento já observada na produção inicial. No entanto, nessa reescrita, o aluno esteve de acordo com as instruções expostas nas oficinas que antecederam a produção inicial e que foram reforçadas ao

decorrer dos módulos, pois manteve as ideias necessárias, descartando apenas as redundantes sem comprometer a compreensão do resumo.

No tocante aos aspectos linguísticos, as dificuldades apresentadas na produção inicial não se mantiveram, porém, outros desvios puderam ser observados. De início, é possível identificar inadequações de ordem ortográfica, por exemplo, a ausência de acento agudo nos vocábulos “funcionarios” (linha 10) e “titulo” (linha 11) e de vírgulas onde a presença delas são necessárias para o entendimento geral do texto. Notamos ainda que o discente compromete as concordâncias verbal ao empregar o verbo haver no trecho “em Mirassol há 455 km de São Paulo” (linhas 05 e 06), onde deveria ter utilizado apenas o artigo “a”. É importante ressaltarmos que esses deslizes podem ser facilmente justificados como um desvio de atenção do aluno A ao decorrer da escrita textual, pois é perceptível a presença dessas construções no texto-base e nas atividades prévias à produção final.

Em princípio, ao comparar as produções desse aluno, é possível constatar um avanço considerável em diversas questões. Basta atentarmos à construção composicional do gênero, a qual está de acordo com o que foi norteado em sala de aula, isto é, a aplicação da sequência didática foi indicativa de um significativo processo de aprendizagem. Verifica-se, sem esforços, a organização dos elementos que compõem o gênero resumo: a introdução apresentando o tema; o desenvolvimento detalhando os acontecimentos que, agora, estão melhor apresentados e a conclusão. Outra observação que podemos fazer a respeito disso é em relação aos aspectos de ordem linguística, os quais também manifestaram adequações relevantes.

A seguir, apresentamos a análise do resumo produzido por B.

6.4.2 Aluno B – Produção final

01	De acordo o autor da notícia Augusto Fiorin,
02	a catadora Cleuza Aparecida Branco de Oliveira, aos
03	47 anos, inaugurou a biblioteca na associação de
04	catadores que participa. Essa foi a realização de
05	um sonho, pois ela era apaixonada por leituras
06	e tinha o objetivo de poder emprestar livros as
07	pessoas que não tinham a oportunidade de lê-los.
08	Segundo o texto, ela foi guardando os livros
09	achados no lixo e montou um acervo com
10	300 títulos e administra com auxílio de 11 catado-
11	res, nele há obras de escritores como Machado de
12	

13	Assis, José Saramago e Érico Verissimo.
14	Não há burocracia para o empréstimo das obras
15	mas existe a possibilidade de compra-las no caso
16	de títulos repetidos pagando R\$0,50 por cada livro.
17	Essa iniciativa auxilia na renda da própria
18	associação, a qual recebe doações e, por isso, podera amplia o projeto.

Na produção final do aluno B, é possível observar que ele compreendeu bem o gênero resumo. Assim como na produção inicial, no que concerne ao conteúdo temático, ele manteve as ideias do autor, contudo, dessa vez, diferente da produção inicial, ele expôs o assunto principal da notícia utilizando paráfrase. Esse é um dos principais aspectos demonstrativos de progresso, pois o resumo deixou de ser uma reprodução da notícia e passou a ser um texto de autoria do discente.

Do ponto de vista da construção composicional, há a presença da introdução (linhas 01 a 07), a qual apresenta o texto-base e evidencia o tema do resumo. Isto é, expõe o autor e cita que o resumo se refere a uma notícia sobre uma catadora, deixando explícitos o nome, a idade, a cidade onde mora, o sonho dela e objetivo deste; do desenvolvimento (linhas 08 a 12), em que explica como esse sonho foi realizado e detalha a constituição do acervo da biblioteca; e a conclusão (linhas 13 a 18), em que menciona o funcionamento de sistema de empréstimo e compra das obras da biblioteca e no quanto isso auxilia na renda da associação, além de atrair doações para o projeto.

6.4.3 Aluno C – Produção final

01	A catadora de lixo, Cleuza Aparecida Branco
02	de Oliveira era conta uma historia muito
03	importante que pordeencetiva, pessoas pra
04	pratisipa também. Porque ajuda crinça
05	que vevi na rua. Ai fala assim valor
06	brinbriblioteca que eu montei na asociasao
07	onde eu moro é muito legal.
08	Você poder ir chama os colegas também
09	pra paticita vai se uma boa indeinha
10	como é que as pessoa tem coragem de
11	joga os lixos de esquitóris muito importante
12	como Machado de Asís e outros.
13	Eu fiquei muito bom de ela tem

14	montando essa conto de leitura.
----	---------------------------------

O aluno C demonstra, nessa produção final, a mesma fuga à estrutura do gênero resumo cometida na produção inicial, visto que continua sem proporcionar ao leitor o entendimento da preexistência da notícia, por não a referenciar como texto-base em nenhum momento. Ademais, não possibilita um entendimento temático da notícia visto que abstém os fatos relatados pelo autor e insere outros, como quando cita que Cleuza conta uma história e ajuda crianças que vivem na rua.

No que concerne à construção composicional, observamos que não há organização entre introdução, desenvolvimento e conclusão, pois o texto foi escrito em um único parágrafo sem o uso de conectivos, tornando o texto desconexo e sem progressão por não existir ligação entre as ideias expostas. Essa deficiência coesiva é um dos aspectos que comprometem a compreensão textual, além disso, sob o ponto de vista dos aspectos linguísticos, há os desvios ortográficos como a grafia dos vocábulos “encetiva” (linha 03), “prátisipa” (linha 04), “vevi”(linha 05), “brinbríoteca” (linha 06), asociasao (linha 06), “paticita” (linha 09), “indeinha” (linha 09) e “esquitorís” (linha 11) e inadequações quanto ao emprego dos tempos verbais, por exemplo, no trecho “Você poder ir chama os colegas” (linha 08), o qual deveria estar no infinitivo, mas está conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Quanto ao estilo, podemos observar a informalidade da linguagem utilizada, que se aproxima da linguagem oral, como se pode observar no recorte “Como é que as pessoa tem coragem de joga os lixos” (linha 10); e as marcas de personalidade causada pelas opiniões emitidas, a exemplo da frase utilizada para finalizar a produção “Eu fiquei muito bom de ela tem montando essa conto de leitura” (linhas 13 e 14). Desse modo, observando a estrutura apresentada no texto do aluno C, é possível afirmar que ela se aproxima da utilizada na produção do comentário crítico por dar ao autor a oportunidade de expor o seu ponto de vista acerca de um tema discutido a partir da leitura de um texto-base.

Vejamos, a seguir, a análise da produção inicial de D.

6.4.4 Aluno D – Produção final

01	A catadora Cleuza Teeve um grande
02	sonho pra mim foi muito com.moventi
03	ela tinha grande coração querer empregar
04	todos que morava por perto.
05	i muito comovente a paixão que ela tinha por
06	livros.
07	ela tinha muito amor pra si dedicar. tanto.
08	assim foi a vida dessa catadora.

Em sua produção final, D continua manifestando sua opinião do início ao fim do texto, fato que se evidencia em trechos como “pra mim foi muito com.moventi” (linha 02). Além disso, a coerência continua prejudicada pelos mesmos fatores, ou seja, a ausência de organização – introdução, desenvolvimento e conclusão – causada pela presença de trechos desconexos em linhas separadas. Com isso, só é permitido entender que algo se passa em torno de uma personagem-chave por causa dos elementos que retomam a ideia, por exemplo, o pronome “ela”, constantemente empregado para se referir a Cleuza, tornando o texto sem progressão.

Da mesma maneira que o aluno C desviou do gênero textual resumo, o aluno D demonstra não ter compreendido devidamente o objetivo da atividade proposta, ou seja, que deveria produzir o resumo da notícia “A catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP” (FIORIN, Augusto. 2012. p. C5). Portanto, é possível afirmar que os textos elaborados por esses discentes, em sala de aula, não atendem satisfatoriamente aos requisitos impostos pelo gênero resumo em relação aos aspectos do estilo, do conteúdo temático e da construção composicional.

A seguir, apresentamos a a produção final do gênero resumo, feita por E.

6.4.5 Aluno E – Produção final

01	O nome Da catadora ser chama Cleuza
02	Aparecida Branco de Oliveira Ele tem 47 Anos
03	E o sonho Dela era ter uma biblioteca
04	Em sua casa.
05	Ela Então pode realiza seu sonho e
06	inaugurou a biblioteca em uma cessaciação
07	de catadore da qual ela participa.

Ao analisarmos o resumo (produção final) produzido por E, considerando a estrutura composicional, notamos que o uso da estratégia de apagamento e a ausência de referências ao texto-base continuam evidentes. Porém, ao compararmos com a produção inicial, pudemos perceber que, na produção final, o aluno demonstrou desconhecer os aspectos principais do gênero resumo, ou seja, a organização textual de introdução, desenvolvimento e conclusão. Pode-se identificar apenas a introdução, pois o discente somente apresenta Cleuza como uma catadora com um sonho de criar uma biblioteca em sua casa; e uma tentativa de desenvolvimento, pois ainda menciona a inauguração da biblioteca na associação da qual participava.

Como vimos, no que foi descrito anteriormente, a composição do texto do aluno não prejudica apenas a adequação do texto ao gênero textual proposto, mas também compromete o conteúdo temático, o qual não foi desenvolvido. Vale salientar que o estilo empregado está mais próximo da impessoalidade. Por mais que não possua referência ao autor e ao conteúdo do texto-base, o uso das marcas de pessoalidade, como, por exemplo, “O meu resumo é sobre”, apresentado na produção inicial, não está mais presente.

O texto apresenta, ainda, outras fragilidades, como a ausência de paragrafação, vocábulos iniciados por letra maiúscula quando não é necessário, e o uso do verbo ser no infinitivo, como no fragmento “O nome Da catadora ser” (linha 01). É importante citar que as produções finais apresentadas nesta pesquisa se tratam da primeira reescrita do texto produzido pelos alunos. Desse modo, é possível abordar as questões de ordem linguística posteriormente, visto que não constituíam o conhecimento internalizado por eles, contribuindo, assim, para a melhoria da escrita de produções futuras.

6.5 Análise das etapas da Sequência Didática

Neste momento, é importante ressaltar que todas as produções iniciais do corpus dessa pesquisa foram revisadas e, em seguida, reescritas na produção final. Podemos afirmar que, posteriormente a esses processos de intervenção, os alunos aprofundaram a sua competência escrita e, então, conseguiram compensar de maneira significativa as necessidades do ponto de vista dos conhecimentos discursivos e linguísticos da Língua Portuguesa com os quais conviveram até então.

Durante a aplicação da Sequência Didática, possibilitamos que os discentes analisassem o próprio avanço desde a versão inicial até a final do resumo. Assim, foram capazes de

compreender o que já haviam aprendido e considerar os pontos que ainda precisam aprender. Dessa forma, os alunos puderam constatar que, por meio de cada reescrita textual, aprenderam algo. Isto é, esse aprendizado ocorreu de modo gradativo e o conjunto de atividades propostas proporcionou a eles uma aquisição de conhecimentos compatível com os aspectos trabalhados em sala de aula.

Tendo em vistas as análises feitas no corpus investigativo, é possível observar a presença de problemas com características particulares e distintivas em cada resumo desde as primeiras produções do gênero em questão. Entre esses problemas, as dificuldades mais evidentes por ocorrerem em uma maior frequência são as relativas à apresentação temática e à estrutura do gênero em estudo - o conteúdo e os aspectos formais do resumo.

Após a aplicação dos módulos de ensino, constatamos que, ao abordarmos as dificuldades observadas durante a análise da primeira produção, pudemos confirmar a circunstância de aperfeiçoamento na produção dos resumos escritos na fase da produção final dessa proposta de intervenção. Com isso, os avanços mais relevantes que podemos considerar nesses textos são relacionadas à organização textual entre introdução, desenvolvimento e conclusão, ao uso da estratégia de apagamento e de paráfrase, haja vista que ambos auxiliaram a reduzir a transcrição de fragmentos do texto-base, possibilitando que os alunos expusessem as ideias da notícia de forma original, com progressão e desenvolvimento entre elas.

De modo mais específico, podemos afirmar que entre as cinco produções iniciais analisadas, três apresentaram complicações quanto as características constitutivas do resumo, sendo elas a os dos alunos A, B e E; os outros dois alunos apresentaram maiores dificuldades devido ao fato das suas produções não se assemelharem a nenhuma das características que um texto do gênero resumo precisa apresentar. Apesar disso, logo após a reescrita textual, os estudantes apresentaram progresso em grande parte desses problemas.

A princípio, ainda que possam ser aperfeiçoadas com mais reescritas, as produções finais demonstraram transformações consideráveis, visto que a maior parte das dificuldades observadas na primeira produção foram superadas. Em decorrência disso, acreditamos que houve uma aprendizagem significativa por parte dos discentes participantes da pesquisa no que concerne às considerações feitas em sala de aula em relação aos aspectos da construção composicional, do conteúdo temático e do estilo do gênero textual resumo.

Considerando os problemas de natureza estrutural, é oportuno salientar que alguns alunos demonstraram um domínio parcial por apresentarem introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, de modo geral, demonstraram dificuldades quanto a isso e em relação ao entendimento da necessidade de referenciar o autor e mencionar o texto-base para

proporcionar ao leitor o entendimento de que as ideias expostas no resumo preexistiam em uma notícia. Esse impasse foi discutido durante a aplicação do primeiro módulo da SD e, desse modo, os estudantes puderam refletir sobre as possibilidades de resolver essa questão. Assim, durante a reescrita eles tiveram a chance de solucioná-las, contudo, como o observado na análise das produções finais, apenas dois colocaram em prática as possibilidades discutidas.

Do ponto de vista do conteúdo temático, constatamos em grande parte das produções iniciais a exposição de ideias não existentes na notícia, a generalização de informações e a transcrição de fragmentos do texto-base. Essas questões foram discutidas durante a aplicação do segundo módulo onde buscamos enfatizar a importância do planejamento por meio do entendimento do tema principal do texto que será resumido. Em seguida, realizamos com os alunos a identificação das ideias presentes na notícia para, assim, iniciarmos a discussão sobre a necessidade da exposição delas para facilitar a compreensão do leitor acerca do conteúdo tratado pelo autor. Com as orientações recebidas nessa etapa, os discentes puderam analisar quais informações deveriam ser acrescentadas na produção final e, de acordo com o visualizado nas produções finais, esse objetivo foi alcançado.

Em relação ao estilo, ao realizar a comparação entre as produções iniciais e finais, observamos que a evolução mais evidente foi o aumento da impessoalidade. Principalmente nos textos dos alunos A, B e E, constatamos que todas as marcas de pessoalidade como opiniões e uso da 1ª pessoa utilizadas na primeira produção foram evitadas durante a reescrita. Além disso, percebemos que a estratégia de apagamento foi constantemente utilizada para selecionar as informações indispensáveis à compreensão textual.

Quanto à adequação ao padrão culto da Língua Portuguesa, a análise do corpus investigativo nos permitiu atestar na produção inicial inadequações no tocante à pontuação (uso da vírgula e ponto final), à ortografia (escrita completa das palavras terminadas em “r” e confusão entre letras maiúsculas e minúsculas) e à acentuação (utilização do acento agudo). Esses desvios aparecem nos cinco textos, até mesmo nos que não atendem as características do gênero textual em questão como os dos alunos C e D e, por isso, essas questões foram minimamente discutidas no segundo módulo. Ao observar os resultados das reescritas, ou seja, examinar as produções finais, concluímos que a maioria desses problemas relacionados aos aspectos linguísticos foram elucidados. No entanto, nessa etapa novas inadequações surgiram visto que, conforme Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.98) afirmam, “quanto mais os alunos escrevem, mais estão expostos à possibilidade da ocorrência dos desvios ortográficos”. Mesmo assim, é importante citar que a solução dos desvios foi consideravelmente superior ao surgimento de novos durante a reescrita praticada pelos alunos participantes dessa pesquisa.

De acordo com os dados obtidos durante a aplicação dessa sequência didática, podemos concluir que os estudantes foram capazes de refletir acerca da necessidade de utilizar a variante formal da Língua Portuguesa, conforme a situação comunicacional pertencente ao gênero resumo. Logo, esse desenvolvimento atingido pelos estudantes no que concerne à adequação ao padrão culto da língua atestam a eficácia dos estudos realizados em sala de aula em relação a todos os problemas percebidos durante a análise das produções dos alunos.

Com isso, concluímos que essa sequência didática apresentada com base no modelo proposto pelo grupo de Genebra possibilitou aos sujeitos alvos dessa pesquisa a aquisição das práticas de linguagem não dominadas por eles até então. No decorrer das discussões anteriores e ao observar os dados verificados, percebemos que esses discentes apropriaram essas práticas de modo que desenvolveram de maneira significativa as competências necessárias para a escrita textual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o contexto em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserida, sabemos que as questões enfrentadas por essa modalidade estão além da ausência de recursos pedagógicos para facilitar as práticas docentes, haja vista que os professores lidam constantemente com a desmotivação e cansaço dos alunos, os quais, de modo geral, trabalham durante o dia em atividades domésticas ou trabalhos formais e não conseguem acompanhar significativamente as atividades executadas em sala de aula.

No lugar de professora de Língua Portuguesa na EJA durante 15 anos, é possível dizer que muitos discentes demonstram baixo interesse tanto pela leitura quanto pela produção escrita. Compreendemos que esse desinteresse é ocasionado por práticas pedagógicas que não discutem a produção textual como algo inserido no âmbito sócio-histórico e cultural. Desse modo, a prática de um ensino que priorize a escrita como prática social proporcionada pelos mais variados gêneros textuais e as situações práticas de estímulo a leitura propiciam avanços como os que conseguimos observar nessa pesquisa.

Isto posto, nosso projeto de intervenção por meio da aplicação de uma Sequência Didática em uma turma do 9º ano da EJA foi elaborado de acordo com as necessidades de motivação para a escrita textual. Assim, a escolha do gênero resumo a partir de um texto-base com um tema que explora a dificuldade do acesso à leitura foi realizada para possibilitar a compreensão desse gênero. Como reflexo disso e da execução das atividades programadas para cada módulo, obtivemos um bom resultado.

É oportuno salientar que o respeito mútuo presente em sala de aula durante todos os momentos dessa intervenção foi um auxílio muito importante para a boa execução das etapas expostas. Dessa forma, os alunos desenvolveram interesse em expor as suas dificuldades e opiniões, gerando uma interação entre alunos e professor que nem sempre ocorre por causa dos anos que alguns desses alunos passaram longe do ambiente escolar, os quais os tornam inseguros em circunstâncias como essas.

No entanto, nos deparamos com alguns obstáculos nos períodos de aplicação das atividades, principalmente na realização dos módulos devido à frequente falta de energia a qual impediu diversas vezes a ocorrência das aulas no turno da noite. Ademais, outro aspecto a ser enfrentado foi a ausência de alguns discentes durante as aulas, o que atrasou o processo de aprendizado em alguns momentos, pois foi evidente o esforço necessário durante as retomadas do terceiro módulo para que aprendessem o que tinha perdido anteriormente.

Outra questão que merece ser considerada é a compreensão das insuficiências dos estudantes no que concerne aos conhecimentos inerentes à compreensão e escrita textual, tendo em vista a convivência prévia entre a pesquisadora e os sujeitos por ser professora titular da turma. Diante disso, foi executável um planejamento mais específico durante a organização do projeto de intervenção para que suprisse essas necessidades.

Visamos, por meio dessa pesquisa, possibilitar o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos do 9º ano (2º segmento) do Ensino Fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual da cidade de João Pessoa – PB por meio de uma sequência didática com o gênero resumo. Desse modo, apresentamos à turma o contexto em que iriam produzir a produção do gênero a ser estudado, requisitamos a produção inicial e, a partir disso, pudemos elaborar um conjunto de módulos de ensino, os quais, ao serem aplicados em sala de aula, antecederam a escrita da produção final.

Ao analisar o corpus investigativo, observamos que a aplicação da intervenção por meio da sequência foi significativa para desenvolvimento dos alunos desde a primeira até a última produção textual do gênero resumo, visto que os alunos apreenderam a descrição e funcionalidade desse gênero ao perceberem os diversos contextos em que ele está inserido, devido a sua finalidade e suas características, podendo, assim, compreender o quanto já haviam o aplicado anteriormente em diversas situações comunicacionais.

Nesse sentido, os dados coletados comprovaram evoluções em relação às características sociodiscursivas e dos mecanismos linguísticos envolvidos nessas produções. Ademais, contribuiu para aproximação entre o ensino do gênero textual em questão e a prática do uso da linguagem além do ambiente escolar, possibilitando a realização do propósito fundamental da sequência didática. Isto é, o aprimoramento da produção escrita inserida nas práticas de letramento.

Em relação às atividades de leitura, um aspecto positivo que merece ser mencionado é o acesso proporcionado aos alunos a uma variedade de gêneros textuais e seus respectivos resumos de forma comentada durante as discussões realizadas em sala de aula. Com isso, eles puderam identificar as estratégias utilizadas na escrita dos textos e tomá-las como norte para realizar as suas próprias produções e, por isso, o trabalho com a sequência didática aproximou a leitura ao estudo do gênero em questão.

No que concerne aos aspectos de realização da escrita como prática social, observamos, com base nas análises dos dados, que a escolha do gênero resumo, considerando os contextos sociais nos quais ele está inserido, colaborou com o alcance dos objetivos propostos para essa

pesquisa, uma vez que, desde a apresentação da situação até o momento da produção final observamos um desenvolvimento da habilidade de escrita na produção textual dos alunos.

Isso aconteceu porque desde o começo do projeto esclarecemos aos discentes que eles estavam elaborando um texto para apreenderem os elementos constituintes do gênero resumo e, por isso, era necessário que escrevessem sem apenas pensar em uma nota, mas sim que objetivassem pôr em prática, de fato, tudo que havia sido discutido em sala de aula. Desse modo, identificamos a conscientização dos alunos em relação à produção textual numa perspectiva sociointeracionista.

Assim, concluímos esta pesquisa com a certeza de que foi possível aos alunos perceberem que a escrita é um processo, um contínuo de aprendizagem que pode ser aprimorado por meio de planejamento, revisões e reescritas. E, por acreditarmos na capacidade de cada aluno que constitui a escola, continuaremos a nos esforçar para darmos continuidade a esse processo de ensino e aprendizagem significativo, seja em uma turma de ensino regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**, Brasília, UNESCO, 2006.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: parábola editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Florianópolis: v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2014
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, pp. 261-306 [1952-1953].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1971)**. Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1971)**. Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)**. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148p. v. 1
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256p. v. 2**
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, MEC, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC, 5 de julho de 2000.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

- CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2009.
- DELL'ISOLA, R.L.P. 2007. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** Revista Encontros de vista. 8. ed. 2011, p. 89-103.
- ERBOLATO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GADOTTI, Moacir; BRANDÃO, José (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.
- GERALDI, João Wnderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, João Wnderley. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- IBGE. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Brasília, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Traduzido e organizado por Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio et al. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.
- MORESI, E. (Org.). **Metodologia de Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003.
- OLIVEIRA, Ivone de L.; LIMA, Fábila P.; MONTEIRO, Luisa S. **Movimentos comunicacionais na relação entre organização e comunidades: Perspectivas teórico metodológicas para apreensão do fenômeno**. Revista FAMECOS (Online), v. 18, p. 557-575, 2011.
- PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibepex, 2011.
- ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 433-465, 2010.
- ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p.31-42.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória cultural e Editora da Unicamp, 1991.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999

ANEXO I
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Assinatura do Participante da Pesquisa

Marysuel Romillo Araújo Oliveira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Maria da Guia Pereira

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Gamora Maria de Almeida
Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria da Guia Pereira
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Monata Aleyson M. do Nascimento
Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria da Guia Pereira
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

M^{te} de Fatima Silva de França

Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria da Guia Pereira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

María José B Costa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria da Guia Pereira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Ana Paula Nascimento De Araújo
Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria da Guia Pereira
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria da Guia Pereira.

Endereço (Setor de Trabalho): R. Felinto de Arruda Escolástico, SN - Cristo Redentor, João Pessoa - PB,
Telefone: (83) 99351-0815

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB
☐ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO II
Exemplares do gênero resumo e seus textos-base

Texto A

Jornalismo e violência

Impressiona-me o crescente espaço destinado à violência nos meios de comunicação. Catástrofes, tragédias, crimes e agressões, recorrentes como chuvaradas de verão, compõem uma pauta sombria e perturbadora. A violência não é uma invenção da mídia. Mas sua espetacularização é um efeito colateral que deve ser evitado. Não se trata de sonegar informação. É preciso, contudo, contextualizá-la.

A overdose de violência na mídia pode provocar fatalismo e uma perigosa resignação. Não há o que fazer – imaginam inúmeros leitores, ouvintes, telespectadores e internautas –, acabamos, todos, paralisados sob o impacto de uma violência que se afirma como algo irrefreável e invencível.

Não é verdade. Podemos todos, jornalistas, formadores de opinião, estudantes, cidadãos, enfim, dar pequenos passos rumo à cidadania e à paz.

Os que estamos do lado de cá, os jornalistas, carregamos nossas idiossincrasias. Sobressai, entre elas, certa tendência ao catastrofismo. O rabo abana o cachorro. O mote, frequentemente usado para justificar o alarmismo de certas matérias, denota, no fundo, a nossa incapacidade para informar em tempos de normalidade. Mas, mesmo em épocas de crise – e estamos vivendo uma gravíssima crise de segurança pública –, é preciso não aumentar desnecessariamente a temperatura.

O jornalismo de qualidade reclama um especial cuidado no uso dos adjetivos. Caso contrário, a crise real pode ser amplificada pelos megafones do sensacionalismo. À gravidade da situação – inegável e evidente –, acrescenta-se uma dose de espetáculo e, claro, uma indisfarçada busca de audiência. E o resultado final é a potencialização da crise.

Alguns setores da imprensa têm feito, de fato, uma opção preferencial pelo negativismo. O problema não está no noticiário da violência, e sim na miopia, na obsessão pelos aspectos sombrios da realidade. É cômodo e relativamente fácil provocar emoções. Informar com profundidade é outra conversa. Exige trabalho, competência e talento.

O que eu quero dizer é que a complexidade da violência não se combate com espetáculo, atitudes simplórias e reducionistas, mas com ações firmes das autoridades e, sobretudo, com mudanças de comportamento. Como salientou o antropólogo Roberto DaMatta, “se a discussão da onda de criminalidade que vivemos se reduzir à burrice de um cabo de guerra entre os bons, que reduzem tudo à educação e ao ‘social’; e os maus, que enxergam a partir do mundo real, o mundo da dor e dos menores e maiores assassinos, e sabem que todo ato criminoso é também um caso de polícia, então estaremos fazendo como as aranhas do velho Machado de Assis, querendo acabar com a fraude eleitoral mudando a forma das urnas”. O que critico não é a denúncia da violência, mas o culto ao noticiário violento em detrimento de uma análise mais séria e profunda.

Precisamos, ademais, valorizar editorialmente inúmeras iniciativas que tentam construir avenidas ou ruelas de paz nas cidades sem alma. A bandeira a meio pau sinalizando a violência não pode ocultar o esforço de entidades, universidades e pessoas isoladas que, diariamente, se

empenham na recuperação de valores fundamentais: o humanismo, o respeito à vida, a solidariedade. São pautas magníficas. Embriões de grandes reportagens.

Denunciar o avanço da violência e a falência do Estado no seu combate é um dever ético. Não é, todavia, menos ético iluminar a cena de ações construtivas, frequentemente desconhecidas do grande público, que, sem alarde ou pirotecnias do marketing, colaboram, e muito, na construção da cidadania. É fácil fazer jornalismo de boletim de ocorrência. Não é tão fácil contar histórias reais, com rosto humano, que mostram o lado bom da vida.

A juventude, por exemplo, ao contrário do que fica pairando em algumas reportagens, não está tão à deriva assim. A delinquência, na verdade, está longe de representar a maioria esmagadora da população estudantil. A juventude real, perfilada em várias pesquisas e na eloquência dos fatos, está identificando valores como amizade, família, trabalho. Existe uma demanda reprimida de normalidade.

Superadas as fases do fundamentalismo ideológico, marca registrada dos anos 1960 e 1970, e do oba-oba produzido pela liberação dos anos 1980 e 1990, estamos entrando num período mais realista e consistente. A juventude batalhadora sabe que não se levanta um país na base do quebra-galho e do jogo de cintura. O futuro depende de esforços pessoais que se somam e começam a mudar pequenas coisas. É preciso fazer o que é correto, e não o que pega bem. Mudar os rumos exige, acima de tudo, a coragem de assumir mudanças pessoais.

A nova tendência tem raízes profundas. Os filhos da permissividade e do jeitinho sentem intensa necessidade de consistência profissional e de âncoras éticas. O Brasil do corporativismo, da impunidade do dinheiro e da força do sobrenome vai, aos poucos, abrindo espaço para a cultura do trabalho, da competência e do talento. O auê vai sendo substituído pela transpiração e o cartório vai sendo superado pela realidade do mercado. A juventude real, não a de proveta, imaginada por certa indústria cultural, manifesta crescente desejo de firmeza moral. Não quer a covarde concessão da velhice assanhada. Espera, sim, a palavra que orienta.

A violência está aí. E é brutal. Mas também é preciso dar o outro lado, o lado do bem. Não devemos ocultar as trevas. Mas temos o dever de mostrar as luzes que brilham no fim do túnel. A boa notícia também é informação. E, além disso, é uma resposta ética e editorial aos que pretendem fazer do jornalismo um refém da cultura da violência.

FRANCO, Carlos Alberto Di. O Estado de S. Paulo, 23 jul. 2012. Espaço Aberto, p. A2.

Texto B**Resumo do texto “Jornalismo e violência”**

Segundo o professor Carlos Alberto Di Franco, autor do texto “Jornalismo e violência”, publicado no jornal O Estado de S. Paulo em 23 de julho de 2012, a especularização da violência nos meios de comunicação precisa ser evitada. É preciso contextualizar as informações relacionadas à violência.

De acordo com ele, o excesso de violência na mídia pode gerar fatalismo e resignação, levando o público a se paralisar diante de algo que se apresenta como irrefreável e invencível. Para o autor, todos podemos fazer algo em relação ao problema.

Assim, o jornalista assume a tendência ao catastrofismo típico destes tempos, mas alerta que é preciso ter cuidado para não exagerar. Por exemplo, é preciso ficar atento aos usos dos adjetivos para não se criar um espetáculo em nome da audiência, visto que isso poderia piorar a crise em que vivemos.

Ela afirma que a opção pelo negativismo e pelo lado sombrio da realidade, com o intuito de provocar emoções, é mais cômoda e fácil do que informar com profundidade. E acrescenta que a violência não se combate com espetáculo, mas com a firmeza das autoridades e a mudança de comportamento.

O autor também defende que a imprensa precisa valorizar o esforço daqueles que se empenham em recuperar valores fundamentais, mostrando as ações construtivas desconhecidas do grande público.

Diz ainda que é preciso mostrar que a juventude, ao contrário do que dizem algumas reportagens, é batalhadora e se identifica com valores como amizade, família e trabalho. As novas gerações, fruto de um período mais realista e consistente, sentem intensa necessidade de consistência profissional e de âncoras éticas e manifestam desejo de mais firmeza moral.

Enfim o autor reafirma que a violência existe de fato, mas que é preciso mostrar o lado do bem, as luzes que brilham e no fim do túnel, fazendo com que o jornalismo não se torne um refém da cultura da violência.

Texto C

Projeto transforma geladeiras velhas em bibliotecas no bairro Andorinhas, em Vitória

Objetivo do criador é ajudar a comunidade, incentivando a leitura e cultura. Quatro geladeiras estão distribuídas pelo bairro.

Por Leandro Tedesco, TV Gazeta
21/10/2017 14h20

Um auxiliar de serviços administrativos de Vitória usa o grafite para transformar geladeiras velhas e enferrujadas em bibliotecas móveis. Os objetos estão sendo colocados em pontos estratégicos do bairro Andorinhas, em Vitória. Neste sábado (21), quarta biblioteca gelada foi inaugurada desta vez no posto de saúde.

O dono do projeto, Diego Costa, explicou que a criação do programa tem como objetivo ajudar a sua comunidade, que é vulnerável a criminalidade. "Nós queremos ajudar os jovens, as crianças, incentivando a leitura e cultura", destacou.



Projeto quer incentivar leitura em comunidade de Vitória — Foto: Reprodução / TV Gazeta

Um dos integrantes do projeto, o educador social Tiago Ferreira, mais conhecido como Teco, ficou responsável pelo som na inauguração da nova biblioteca. Ele destacou a importância da cultura para promover a ideia para a comunidade. "Através da poesia, rima, nós trazemos empoderamento às pessoas", ressaltou.

E quem veio prestigiar gostou da iniciativa. "Tomara que continue, né? Para atrair mais crianças e adolescentes", opinou o vendedor Carlos Augusto dos Santos.



Através do grafite geladeiras são transformadas em bibliotecas, no bairro andorinhas, em Vitória — Foto: TV Gazeta

Disponível em: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/projeto-transforma-geladeiras-velhas-em-bibliotecas-moveis-no-bairro-andorinhas-em-vitoria.ghtml>>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

Texto D**Resumo do texto “Projeto transforma geladeiras velhas em bibliotecas no bairro Andorinhas, em Vitória”**

Segundo o jornalista Leandro Tedesco, o auxiliar de serviços Diego dono do projeto, transforma geladeiras sem uso por meio do grafite para instalar bibliotecas móveis no bairro Andorinhas, em vitória. De acordo com o autor, no dia 21 de outubro de 2017 foi inaugurada a quarta biblioteca móvel e o educador social Tiago Ferreira, um dos integrantes do projeto, evidenciou a importância do acesso a cultura “Através da poesia, rima, nós trazemos empoderamento às pessoas!”, disse ele.

ANEXO III
Exemplar do gênero notícia utilizado na proposta da produção
inicial

Texto A

Catadora cria biblioteca com obras encontradas no lixo no interior de SP

Por Augusto Fiorin, colaboração para a folha, de São José do Rio Preto
06/11/2012 - 06h30

A catadora de recicláveis Cleuza Aparecida Branco de Oliveira, 47, sempre cultivou o sonho de ter uma biblioteca em sua casa, em Mirassol (455 km de São Paulo). Apaixonada por leitura, queria poder emprestar livros a pessoas sem condições de comprá-los.

De tanto ver obras jogadas no lixo de escritores como Machado de Assis, José Saramago e Érico Veríssimo, Cleuza, então semianalfabeta, passou a lê-las e pôde, neste ano, realizar seu sonho.

Foi guardando livros e inaugurou a biblioteca não em casa, mas na associação de catadores, da qual participa, localizada no centro de triagem do lixo.

O acervo já conta com 300 títulos. Criado e administrado por 11 catadores, o espaço tem um canto de leitura, uma brinquedoteca, uma área para discos, brechó e, claro, os livros.

A biblioteca não cobra pelo empréstimo das obras, mas quem quiser comprá-las -há títulos repetidos-, paga R\$ 0,50 por livro. A renda vai para a própria associação. O local também faz trocas.

"Não tem burocracia e não precisa preencher nada. Alguns levam para casa e outros optam por ler no próprio barracão", afirmou o biólogo Luiz Fernando Cireia, 31, incentivador e usuário do projeto.

Empresas de Mirassol também têm feito doações, que vão possibilitar, inclusive, a ampliação da área, de acordo com Cleuza.

Com salário de R\$ 500 mensais, os catadores terão um pequeno acréscimo de renda, ainda não calculado, graças à venda de alguns títulos.

Mas Cleuza garante que o objetivo não é financeiro, é dar aos colegas a oportunidade de ler esses livros.

FIORIN, Augusto. Folha de São Paulo, 6 nov. 2012. Cotidiano p. C5.

ANEXO IV
Produção inicial dos alunos

Aluno A

1	
2	Segundo o autor, Cleuza Aparecida Branco
3	de Oliveira, 47, cultivava um sonho de criar
4	uma biblioteca, porém foi guardando livros
5	que seu sonho foi realizado, já tinha 300
6	no títulos no acervo.
7	Seu objetivo com isso era de oportunizar
8	crianças a pessoas que não sabiam ler, e de
9	alguma forma ajudá-las a aprenderem a ler,
10	e se interessarem por leitura etc. Mas com
11	muito esforço e dedicação Cleuza e outras pessoas
12	da associação conseguiram transformar
13	aquela ambiente onde só existia lixo em um
14	ambiente muito melhor, através da leitura.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno B

1 O meu resumo é sobre uma catadora de recicláveis
2 de 97 anos, que sempre teve um sonho de ter uma
3 biblioteca em sua casa, que fica localizada em
4 Mirassol a 455 km de São Paulo.

5 De tanto ver obras jogadas no lixo passou
6 a lê-las e pôde, neste ano, realizar seu sonho
7 e também a se atualizar no aprendizado.

8 Ela não só guardou os livros como também
9 inaugurou a biblioteca não em casa, mas
10 na associação de catadores onde participa,
11 localizada no centro de triagem de lixo.

12 A biblioteca já conta com 300 títulos criados
13 e administrados por 11 catadores, o espaço conta
14 com um canto de leitura, uma brinquedo-
15 teca, uma área para discos, DVDs e CDs
16 e livros.

17 Já não tem burocracia e não precisa
18 preencher nada, alguns leem para casa
19 e outros escolhem ler no próprio barraco.
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Aluno C

1	Cleuza quer ajudar pessoas da cidade
2	dela.
3	O Machado de Assis ajudou a Cleuza a realizar
4	em sonho dela com a biblioteca.
5	Ela ajudou também com dinheiro, la biblioteca
6	brinquedos etc.
7	O que achei interessante foi que outras pessoas
8	ajudaram a ela como o filósofo Luiz Fernando
9	Ciceron
10	Por que sabia que lá seria uma boa pessoa
11	muito interessante.
12	Ele também falou que era que as pessoas
13	les ^{em} os livros que ela guardava em sua casa
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno D

1	muito bonito. a atitude dela. fazer a brri
2	uma embruza para a judar. us Amigos
3	do seu Barrio
4	fai muito interessante
5	a que ela cria.
6	fazendo uma reciclagem.
7	fai um sonho. realizado
8	pra ela
9	uma pessoa que ja tinha 47 anos
10	mais com uma atitude dessa
11	fai muito maravilhosa
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno E

1	O Meu Resumo 1 sobre uma catadora de
2	Meiadanos. Ela se chama Cleusa Aparecida Brames
3	de Oliveira ela tem 44 anos e o sonho dela
4	foi ter uma biblioteca em sua casa
5	mais como a casa dela não cabia então ela
6	foi quando doou os livros na associação de
7	catadoras porque ela de tanto ver livros
8	fogados no lixo de bicitares Ex: Machado
9	de Assis e outros autores
10	Mais ela conseguiu então ela com sigil
11	fozer uma biblioteca na associação -
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO V
Produção final dos alunos

Aluno A

1	
2	De acordo com a notícia produ-
3	zida por Augusto Fierim a catadora Cleusa
4	Aparecida Branco de Oliveira de 47 anos culti-
5	vou o sonho de criar uma biblioteca em
6	sua casa, em Miradoural há 455 km de São
7	Paulo, com o objetivo de dar aos colegas a
8	oportunidade de ler.
9	Segundo o autor, a biblioteca foi inaugu-
10	rada por associação de catadores, após receber
11	o apoio de 11 funcionários, possui uma acervo
12	de 500 títulos, um canto de leitura, uma bri-
13	nguedoteira, uma área para discos e um bre-
14	che.
15	Não há transação e não precisa
16	pagar pelo empréstimo das obras, mas é
17	possível comprá-las, no caso de títulos re-
18	petidos, pagando R\$ 0,50 por cada e manter da-
19	s vendas é revertido para a própria
20	associação e, além disso, empréstos de Mira-
21	doural tem feito doações para auxiliar na
22	ampliação do projeto.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno B

1	
2	De acordo com o autor da matéria Augusto Fiorin,
3	a catadora Eluza Aparecida Branco de Oliveira, aos
4	47 anos, inaugurou a biblioteca na Associação de
5	Catadores que participa. Essa foi a realização de
6	um sonho, pois ela era apaixonada por leituras
7	e tinha o objetivo de poder emprestar livros as
8	pessoas que não tinham a oportunidade de lê-los.
9	Segundo o texto, ela foi guardando os livros
10	achados no lixo e montou um acervo com
11	300 títulos e administra com auxílio de 11 catado-
12	res, nele há obras de escritores como Machado de
13	Azéis, José Saramago e Erico Veríssimo.
14	Não há burocracia para o empréstimo dos livros
15	mas existe possibilidade de comprá-los no caso
16	de títulos repetidos pagando R\$ 0,50 por cada livro.
17	Essa iniciativa auxilia na renda da própria
18	associação, a qual recebe doações e, por isso, pode
19	ampliar o projeto.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno C

1	A catadora de lixo, cuja apelada Branca
2	de Oliveira era conta uma história muito
3	importante que perde enxada, pessoas pra
4	praticar também. Porque ajuda coisa
5	que veio na rua. Ai foi fala assim valor
6	pra leruística que eu montei na associação
7	onde eu more e muito muito legal.
8	Você poder ir chama os colegas também,
9	pra Patricia vai de uma lista indígena
10	Como é que os pessoa tem cartagem de
11	pagos os livros de esquitariá muito importante
12	como mocho de Asis e outros.
13	Eu fiquei muito tem de ela tem
14	matando esse conto de leitura.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno D

1	A catadora Elza tem um grande
2	sanhão pra mim faz muito com. momento
3	ela tinha grande paixão querer empregar
4	todas que morava por perto.
5	e muito comente a paixão que ela tinha por
6	livros
7	ela tinha muito amor pra si dedicar. Tanto.
8	assim foi a vida dessa catadora.
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno E

1	O nome da catadora é chamada (G) ebuza
2	Aparecida Brazos de Oliveira Ela tem 44 Anos
3	E o sonho dela era ter uma biblioteca
4	em sua casa.
5	Ela então pode realizar seu sonho e
6	inaugurou a biblioteca em uma associação
7	de Entidade da qual ela participa.
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	