



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

MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

**AS PRODUÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS BILHETE, CARTA
PESSOAL E CARTA ABERTA: UM PERCURSO ESCRITOR NA EJA EM AULAS
REMOTAS**

MAMANGUAPE/PB
2021

MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

**AS PRODUÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS BILHETE, CARTA
PESSOAL E CARTA ABERTA: UM PERCURSO ESCRITOR NA EJA EM AULAS
REMOTAS**

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

Aprovada em 26/04/2021.



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – PROFLETRAS/UFPB
Orientador



Prof^a Dr^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – PROFLETRAS/UFPB
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – UFPB/PROLING
Examinadora Externa

MAMANGUAPE/PB
2021

S586p Silva, Maria do Socorro de Araújo Sousa e.
As produções dos gêneros discursivos/textuais bilhete,
carta pessoal e carta aberta: um percurso escritor na
EJA em aulas remotas / Maria do Socorro de Araújo Sousa
e Silva. - João Pessoa, 2021.
156 f.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Escrita. EJA. Bilhete. Carta pessoal. Carta aberta.
I. Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II. Título.

Dedico este estudo aos alunos participantes, que, apesar das dificuldades, muito contribuíram para a realização do mesmo.

O AGRADECER

Como é bom agradecer!

Agradecer o carinho da convivência com a família, com os amigos,
com a natureza, com o sol, com o mar, com a noite e com o dia!
Só pela simples possibilidade de respirar, agradecer!

Agradecer pelo o que nada somos e por tudo que podemos ser,
na medida em que corremos atrás!

Sejamos gratos a tudo e a todos, e acima de tudo e de todos,
sejamos gratos a Deus!

Socorro Araújo

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu precioso bem, pelo dom da vida e por tudo de bom que a cerca, pela fé, por toda graça recebida, por toda fortaleza, por ser o meu porto seguro e pela graça de estar neste Mestrado.

À Maria Santíssima, mãe de Jesus, mãe da igreja e minha mãe na fé, por todo o seu amor e intercessão.

Ao meu esposo Marquison de Sousa e Silva, pelo companheirismo, pela torcida, pela força, pela renúncia, pela compreensão e pelo afeto, para que pudesse realizar este estudo.

Ao meu filho Marquison Júnior, pelo carinho constante e pela compreensão por todas as vezes que deixamos de sair, e especialmente por ter sido um dos meus assistentes técnicos no percurso deste estudo.

Ao meu pai, quase centenário, que é o meu incentivador maior, em todos os meus projetos e minhas caminhadas. Sua fortaleza me engrandece.

Aos meus demais familiares, que mesmo nos bastidores da vida, rezaram, torceram e se alegraram com as minhas conquistas.

À minha sobrinha Aylana Luísa e à minha afilhada Maria Alícia, que no momento não compreendem, mas posteriormente entenderão o motivo da minha ausência e por que muitas vezes deixei de levá-las para brincar, para passear, durante esses dois anos.

Ao colega Flavio Ricardo Souza de Moraes, que tem me dado suporte técnico no trabalho e sempre que preciso, como excepcionalmente neste estudo, quando precisei de sua ajuda.

Aos meus colegas da Turma 06 do PROFLETRAS/CCAUE/UFPB, pela oportunidade da partilha, de aprendizados e de afetos, com destaque especial às pessoas de Joana D'Arc Brandão Lopes e Rojânia Silva Fiúza, com quem fazia as atividades do curso.

Ao meu Orientador, Professor Doutor João Wandemberg Gonçalves Maciel, pela oportunidade de tê-lo como Orientador, pelas brilhantes contribuições e pela forma carinhosa de tratar durante todo o processo da realização deste estudo.

Aos Professores Doutores João Wandemberg Gonçalves Maciel, Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti e Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, participantes da minha Banca de Defesa, pelas provocações, observações esclarecedoras e pelas contribuições, que muito somaram na conclusão deste estudo.

Aos queridos Professores Doutores que ministraram aulas na Turma 06 do PROFLETRAS/CCAUE/UFPB, pelos ensinamentos e pelas partilhas de experiências.

Aos meus alunos participantes do estudo, que apesar de todos os percalços, realizaram as atividades e permaneceram até o fim da intervenção.

A todos, a minha admiração e o meu muito obrigada!

Amo vocês!

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece.

Antunes (2018, p. 118)

RESUMO

Trazendo à baila a Educação de Jovens e Adultos, esclarecemos que, desde 1990, muitas pesquisas relacionadas ao ensino da língua têm evoluído com relação à concepção enunciativo-discursiva da linguagem e vêm promovendo práticas de leitura e de escrita na sala de aula, para maior desempenho dos alunos na produção textual e na análise linguística. Constata-se que muitos professores trabalham os gêneros discursivos/textuais, inclusive em turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não conseguiram frequentar o curso regular, ou que, por diversas circunstâncias, tiveram que deixar a escola e que passados alguns anos voltaram à sala de aula para ter acesso à educação. O presente estudo teve por objetivo a produção do Bilhete, da Carta Pessoal e da Carta Aberta, que são gêneros discursivo/textuais correntes, que partem do mais simples, para um mediano, até chegar a uma escrita mais formal, e são instrumentos que têm função social. Este estudo voltou-se para uma turma do 8º ano EJA, do II Segmento, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola do município de Rio Tinto/PB. Para tanto, utilizamos a proposta de sequência didática preconizada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) e empregamos como estratégias, enquanto procedimentos metodológicos, a observação e a sequência didática, instrumentos operacionais que serviram de mediação prática para a realização do estudo qualitativo que realizamos, o qual se guiou em torno da pesquisa-ação. Nosso objeto de estudo junto ao público-alvo foi a produção dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, com o propósito de instigar os alunos à escrita. Assim sendo, embasamo-nos nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e de Marcuschi (2007 e 2016) acerca dos gêneros. No que diz respeito ao ensino com o uso do aparato midiático, enfocamos as concepções de Moran (2012) e de Soares (2002), dentre outros. Realizamos nossa intervenção no decorrer de 10 (dez) aulas remotas, tendo em vista a pandemia da COVID-19 pela qual estamos passando, que nos tirou a possibilidade de realizarmos aulas presenciais. Sendo assim, trabalhamos cada gênero, e a partir das escritas iniciais dos alunos, observamos suas dificuldades com relação à grafia, à acentuação, à concordância e à argumentação. Depois disso, elaboramos as aulas para a aplicação das sequências didáticas, que culminaram com as escritas finais, as quais apontaram para o aprendizado da escrita dos gêneros trabalhados e do conhecimento de suas funções na sociedade, a partir das sequências de intervenção ofertadas. Os resultados foram satisfatórios, uma vez que ampliaram a capacidade escritora dos alunos participantes do estudo, em relação à modalidade de ensino ministrado.

Palavras-chave: Escrita. EJA. Bilhete. Carta pessoal. Carta aberta.

ABSTRACT

Bringing up Youth and Adult Education, we clarify that, since 1990, many researches related to language teaching have evolved in relation to the enunciative-discursive conception of language and have been promoting reading and writing practices in the classroom, for greater performance students in textual production and in linguistic analysis. It appears that many teachers work in the discursive / textual genres, including in Youth and Adult Education classes – YAE (EJA), which is a teaching modality aimed at those who were unable to attend the regular course, or who, for various circumstances, had to leaving school and that after a few years returned to the classroom to have access to education. The present study aimed to produce the Ticket, the Personal Letter and the Open Letter, which are current discursive / textual genres, starting from the simplest, to an average, until reaching a more formal writing, and are instruments that have a social function. This study turned at a class of 8th grade YAE (EJA), from the second segment, in Portuguese language classes, at a school in the municipality of Rio Tinto / PB. For that, we used the didactic sequence proposal recommended by Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) and we used as strategies, as methodological procedures, the observation and the didactic sequence, operational instruments that served as practical mediation for the realization of the qualitative study that we carried out, which was guided around the action research. Our object of study with the target audience was the production of discursive / textual genres Ticket, Personal Letter and Open Letter, with the purpose of instigating students to writing. Therefore, we are based on the theoretical assumptions of Bakhtin (2011) and Marcuschi (2007 and 2016). With regard to teaching using the media apparatus, we focus on the concepts of Moran (2012) and Soares (2002), among others. We carried out our intervention in the course of 10 (ten) remote classes, in view of the COVID-19 pandemic we are going through, which took away the possibility of conducting face-to-face classes. Therefore, we work with each genre, and from the students' initial writings, we observe their difficulties in relation to the spelling, accentuation, verbal agreement and argumentation. After that, we elaborated the classes for the application of the didactic sequences, which culminated in the final writings, which pointed to the learning of the writing of the genres worked and the knowledge of their functions in society, from the intervention sequences offered. The results were satisfactory, since they increased the written capacity of the students participating in the study, in relation to the type of teaching taught.

Keywords: Writing. EJA (YAE). Ticket. Personal letter. Open letter.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Atividades Propostas	69
Quadro 02 – Atividades Sequenciadas	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema da Sequência Didática	71
Figura 02 – Aluno I – Bilhete I	76
Figura 03 – Aluno I – Carta Pessoal I	77
Figura 04 – Aluno I – Carta Aberta I	78
Figura 05 – Aluno II – Bilhete I	80
Figura 06 – Aluno II – Carta Pessoal I	82
Figura 07 – Aluno II – Carta Aberta I	84
Figura 08 – Aluno III – Bilhete I	86
Figura 09 – Aluno III – Carta Pessoa I	87
Figura 10 – Aluno III – Carta Aberta I	88
Figura 11 – Aluno I – Bilhete II	91
Figura 12 – Aluno I – Carta Pessoal II	93
Figura 13 – Aluno I – Carta Aberta II	95
Figura 14 – Aluno II – Carta Pessoal II	98
Figura 15 – Aluno II – Carta Aberta II	100
Figura 16 – Aluno III – Bilhete II	102
Figura 17 – Aluno III – Carta Pessoal II	103
Figura 18 – Aluno III – Carta Aberta II	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 RATIFICANDO FUNDAMENTOS TEÓRICOS PERTINENTES AO ESTUDO	21
2.1 O contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos	23
2.1.1 Desafios e aprendizagens na EJA	27
2.2 Leitura e escrita como aparato social	29
2.2.1 Concepções de leitura e escrita	32
2.2.2 Leitura e escrita no cotidiano da EJA	35
2.3 Concepções sobre gêneros discursivos/textuais	37
2.3.1 Abordagem teórica bakhtiniana sobre os gêneros discursivos	38
2.3.2 Marcuschi e os gêneros textuais	42
2.3.3. Gênero discursivo/textual Bilhete	47
2.3.4 Gênero discursivo/textual Carta: a abertura de um leque	48
2.3.5 Gênero discursivo/textual Carta Aberta	52
2.4 A educação e o aparato tecnológico	53
2.4.1 Avanços da tecnologia na educação escolar	56
2.4.2 Tecnologia e a educação escolar em tempos de pandemia	58
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
3.1 Tipo da pesquisa	60
3.2 Local do estudo e os sujeitos investigados	63
3.3 Análise dos dados	64
3.4 Procedimentos metodológicos	64
3.5 Plano de ação	69
3.6 Aplicação das sequências de intervenção para a produção inicial	70
3.7 Intervenção inicial	70
3.8 Análise da intervenção inicial	75
3.9 Intervenção final	90
3.10 Análise da intervenção final	92

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	118
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (Orientação para alunos e alunas)	119
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Utilizado com alunos maiores de idade)	121
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Para os pais/responsáveis dos estudantes)	123
APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	125
ANEXOS	126
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA	127
ANEXO B – MODELOS DE BILHETE	130
ANEXO C - MODELOS DE CARTA PESSOAL	131
ANEXO D – MODELO DE CARTA ABERTA	133
ANEXO E – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS / ATIVIDADES	135

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa, venho atuando no município de Rio Tinto, Paraíba, há vinte e dois anos, no Ensino Fundamental II e/ou em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas também já lecionei no Ensino Médio, no Curso Pedagógico, quando o município de Rio Tinto oferecia essa modalidade de ensino, e no Curso Científico, na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Burity, pelo período de um ano, em contrato emergencial.

Enquanto professora, ao longo dos anos, tenho visto que não é fácil exercer esse legado, uma vez que não são poucas as dificuldades por que passamos no âmbito da escola, visto que são diversas as dificuldades com as quais nos deparamos, desde a falta de boas instalações, de material escolar, de formação continuada e até mesmo a falta de interesse de alguns alunos, sendo este último, o mais desestimulante, o que muitas vezes deixa o professor um pouco desanimado para continuar o seu trabalho na sala de aula.

Todavia, movida pelo ímpeto de acreditar que tudo dará certo, a cada dia de labuta, renova-se em mim o desejo de levar para a escola algo interessante e ajudar o aluno a aprender, o que me é gratificante quando ali atinjo o meu objetivo ao ministrar a aula com prazer.

Gratificante é saber que de uma forma ou de outra, o aluno aprende, e, para a minha surpresa, outro dia, em uma festa de rua, quando havia levado meu filho ao parque, encontrei com um aluno que todo feliz veio ao meu encontro e falou que já era aluno universitário e estava fazendo o curso de hotelaria na UFPB, Campus IV, o que me deixou muito feliz por essa vitória, uma vez que foi aluno da EJA e naquele momento era aluno universitário.

Em uma outra ocasião, encontrei uma colega no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária - GEPEEES, do qual participamos, e sem nem me lembrar dela, a mesma muito feliz me disse que eu fui a sua melhor professora de Português, por tê-la orientado muito bem na produção textual. Tudo isso nos impulsiona a continuar acreditando que vale a pena investir nessa função.

Outrora, fiz o Curso de Extensão em Língua Portuguesa no Campus IV da UFPB, que possibilitou a trabalhar, posteriormente, com gêneros textuais e com leitura reflexiva no meu exercício profissional.

Cursar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, é, pois, mais do que um sonho, é uma grande vitória, vez que sempre quis cursá-lo, mas ao longo da minha vida não tive essa oportunidade, até que finalmente passei a fazer parte da turma 06 do PROFLETRAS/UFPB/CAMPUS IV, no litoral Norte da Paraíba, ou seja, praticamente em casa, já que resido na vizinha cidade, Rio Tinto, PB.

Ser aluna desse curso, portanto, é uma grande dádiva, porque o recebi como um presente de Deus e por ser professora de Língua Portuguesa, o PROFLETRAS é muito importante para a minha vida profissional, porque me tem proporcionado momentos de aprendizados jamais experimentados.

Nesse curso, tive a oportunidade de elaborar proposta didática utilizando objeto de aprendizagem, com o uso das tecnologias digitais contemporâneas na sala de aula, bem como projeto de letramento, letramento literário, entre outras atividades, que ampliaram meus conhecimentos e muito valorizaram a minha prática pedagógica, além de trocas de experiências com professores e colegas de turma.

O PROFLETRAS é, pois, local de aprendizagem e de muitas amizades, pois temos a oportunidade de compartilhar bons momentos com os nossos pares e com os professores do curso, que são excelentes profissionais, responsáveis e amigos em todas as horas.

Nesse Mestrado Profissional, desenvolvemos um projeto de estudo voltado para melhorar a escrita dos alunos, utilizando os gêneros discursivos/textuais¹ em uma turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA, na qual leciono, no intuito de ampliar a habilidade de produção textual frente aos atos do cotidiano, trabalhando as escritas dos aluno, orientando-os a desenvolvê-las frente à questões sociais.

Para alcançar esse intento e para trabalhar com a Língua Portuguesa na EJA, é necessário desenvolver competências de leitura e de escrita, que visem aprimorar a apreensão dessas práticas pelos estudantes, a fim de que isso contribua efetivamente para que escrevam textos que circulem socialmente no dia a dia, vez que o ensino da leitura e da escrita, bem como da compreensão textual é um processo complexo que exige conhecimentos específicos de quem ensina e empenho de quem aprende.

Este estudo havia sido programado para ser aplicado presencialmente, mas com o surgimento inesperado da pandemia da COVID-19, tivemos que realizá-lo por via remota, e nesse caso, incluímos o uso do aparato midiático nas atividades realizadas na sala virtual, possibilitando a sua continuidade, e ao mesmo tempo levamos uma nova experiência para os discentes, fazendo com que participassem das aulas virtuais, o que despertou, à primeira vista, um interesse maior por parte dos mesmos para o estudo proposto, haja vista que o *smartphone* já faz parte das suas vidas e assim, sabendo que poderiam utilizá-lo, ficaram mais entusiasmados .

A esse respeito, Moran (2012, p. 11) salienta que:

¹ Nomenclatura a ser usada no estudo uma vez que seguiremos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2007 e 2008).

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. [...] A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões.

Sendo assim, auxiliamos o alunado de forma orientada, para que pudesse desenvolver a escrita de maneira prazerosa, a fim de que usando a escrita quirográfica e publicando pelos meios digitais, desenvolvesse sua aptidão escritora e ficasse feliz por fazê-la. Desse modo, através do presente estudo, procuramos incentivar a escrita dos alunos, para que pudessem escrever e utilizar essa prática para exercerem os atos cotidianos de forma crítica e consciente.

Desse ponto de vista, este estudo teve como objeto a escrita do Bilhete, da Carta Pessoal, que são aprendizados que dão subsídios para outras escritas, e da Carta Aberta, que é um gênero discursivo/textual de grande utilidade e que abarca questões coletivas, cuja proposta é voltada para turmas do 8º ano EJA, do II Segmento, em aulas de Língua Portuguesa, em uma escola no município de Rio Tinto, PB.

Esclarecemos que o referido estudo nasceu da necessidade de fazer com que os alunos aprendessem mais e tivessem maior interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, participassem das mesmas de modo efetivo, visto que por serem estudantes dessa modalidade de ensino, ou seja, da EJA, têm dificuldades de ler e de escrever de forma adequada, uma vez que não tiveram como frequentar a escola no tempo normal, porque muitas vezes deixaram a escola para trabalhar, para cuidar dos filhos, ou até mesmo por falta de interesse ou por outras razões verificadas no histórico dessa modalidade de ensino, e mais tarde, outras circunstâncias os trouxeram à escola, como para tentar recuperar o que perderam quando estiveram fora da sala de aula, buscando essa solução na EJA, que por muito tempo foi vista apenas como um meio de alfabetizar o indivíduo, e hoje dá-lhe a possibilidade de concluir o ensino Fundamental e Médio.

Por isso e por ser professora de Língua Portuguesa no município de Rio Tinto, propusemo-nos a realizar este estudo, com o qual auxiliamos no desempenho educacional dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que estes desenvolvessem a habilidade da escrita a partir de atividades que focaram aprendizagem e despertaram nos mesmos aspectos relacionados às questões sociais, nas quais os alunos puderam se apropriar da escrita a partir de seus interesses e de suas necessidades.

Na EJA, desde 1990, muitas pesquisas têm evoluído com relação à concepção enunciativo-discursiva da linguagem e vêm promovendo práticas de leitura e de escrita na sala de aula para maior desempenho dos alunos na produção textual e na análise linguística. Isso

significa elevar os índices de escolaridade, fazendo com que os alunos utilizem os seus conhecimentos prévios e façam uma leitura ampla do mundo, e com este estudo, oportunizamos aos alunos a terem uma atenção especial para a ampliação dos seus conhecimentos, que consequentemente favoreceram suas aptidões escritoras.

É cediço que muitos professores trabalham os gêneros discursivos/textuais, inclusive em turmas da EJA que, como dissemos, têm mais carência de aprendizado, por não terem os alunos estudado no tempo normal, adquirindo assim conhecimentos fragilizados.

Salientamos que com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96, a EJA deixou de ser vista apenas como alfabetizadora e passou a ser uma modalidade de ensino de fato, seguindo as mesmas diretrizes do ensino regular. Dessa forma, faz-se necessário preparar os alunos do 8º ano da EJA, do II Segmento, de modo que passem a ler e a produzir os diversos gêneros discursivos/textuais e interpretá-los de forma adequada, tornando a sala de aula, como orienta Moran (2012), um local de pesquisa, de experimentação, de produção escrita, de debate, enfim, de aprendizado, para que esses alunos façam jus a sua condição de cidadãos, elaborando os gêneros discursivos/textuais correntes e que podem utilizá-los no dia a dia, como o Bilhete e a Carta Pessoal, assim como escrevendo as Cartas Abertas que pretendam tornar públicas, vez que é pertinente que esses alunos as publiquem virtualmente por serem socialmente relevantes.

Isso fez com que os alunos da EJA desenvolvessem potenciais de aprendizado antes não experimentados, pois levamos os mesmos a ter um aprendizado sequenciado, com entusiasmo, de forma que puderam sentir prazer ao realizarem as atividades, já que trabalhamos com a proposta de sequência de atividades, ou sequência didática, preconizada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011), que orientou esse tipo de transmissão de conteúdos com a nossa intervenção.

Sendo assim, trabalhamos os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, para melhorar a escrita dos alunos, visto que discutimos e concordamos que isso seria importante, de modo que os alunos do 8º ano EJA, do II Segmento, puderam desenvolver práticas de escrita, e ainda, os instigamos a utilizar esse aprendizado através dos meios virtuais de comunicação contemporâneos, como o *WhatsApp* e o *Facebook*, para compartilharem socialmente o apreendido na sociedade em que vivem.

Para tanto, trabalhamos na sequência didática esses gêneros, que são correntes na sociedade e que podem ser utilizados no cotidiano dos alunos, para exercerem os atos da vida civil.

Partindo desse pressuposto, tomamos como ponto de partida a seguinte questão para orientar o estudo: Até que ponto os alunos do 8º ano da EJA, do II Segmento, estão aptos a lidar com o uso da escrita analógica e publicarem virtualmente, para exercerem os atos do cotidiano?

Diante dessa indagação, tivemos como objetivo geral instigar os alunos a produzirem os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, e como objetivos específicos, levamos os alunos a produzir a escrita dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, para utilizá-los na forma analógica e na forma digital, em face deste período de pandemia da COVID-19, vez que nos fez recorrer às aulas remotas. Propomos atividades de intervenção que puderam melhorar a escrita dos alunos na produção textual dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, e avaliamos até que ponto a proposta executada contribuiu para ampliar a competência escritora dos alunos, de modo que esses chegassem à produção desses gêneros discursivos/textuais de forma satisfatória.

A opção pela escolha desses gêneros discursivos/textuais, ou seja, do Bilhete, da Carta Pessoal e da Carta Aberta, como foco do presente estudo, deu-se porque os alunos participantes têm dificuldades para escrever, e assim concordaram em estudar mais sobre esses gêneros discursivos/textuais, porque eles dão uma sequência ao aprendizado, vez que partem do mais simples (Bilhete), para um mediano (Carta Pessoal), até chegar a uma escrita mais elaborada (Carta Aberta), frente ao público alvo a que se destina, para assim podermos analisar a progressão dos aprendizados dos discentes, no seu percurso escritor, além de serem os mesmos instrumentos sociais de comunicação entre os indivíduos, o que possibilita aos alunos uma comunicação livre e ainda lhes dão a oportunidade de expor suas visões de mundo e as relacionarem com o contexto social em que vivem, elaborando pontos de vistas e desenvolvendo opiniões com argumentos consistentes, para poderem comunicar-se com os seus convivas e reivindicarem direitos às autoridades competentes, que precisam ser assegurados à população ou a comunidades específicas do município de Rio Tinto, tais como as comunidades rurais, onde residem os alunos, fazendo uso dos gêneros discursivos/textuais em evidência.

A maioria dos alunos da turma com a qual escolhemos trabalhar, de fato reside nas comunidades rurais ou aldeias da circunferência, locais onde muitas vezes deixam de ser assistidos de forma adequada, razão por que a nossa proposta é pertinente, para vermos se de alguma forma a iniciativa dos alunos surtirá um efeito que venha favorecer essas localidades, tendo em vista a importância de se trabalhar a questão social, porque a Carta Aberta oferece essa proposta, ou seja, é o tipo de carta que se quer que seja lida por outras pessoas, a fim de que se torne amplamente conhecida e atinja o objetivo em relação ao almejado.

Sendo assim, o Bilhete e Carta Pessoal facilitam o diálogo entre os usuários da língua, e a Carta Aberta pode ser uma reclamação, que reivindica de quem de direito um posicionamento e uma possível resolução do problema apontado. Dessa forma, o tema da Carta Aberta é normalmente de interesse público e seu objetivo é fazer-se conhecida pelo maior número de pessoas possíveis.

Todavia, como é do conhecimento dos professores, de forma geral, os alunos da contemporaneidade, de qualquer modalidade de ensino, trazem a tecnologia digital para dentro da escola, com usos contínuos de telefones celulares até mesmo na sala de aula, o que tem gerado certo desconforto para os professores e baixo desempenho escolar para os alunos, vez que esses, ao invés de prestarem atenção às aulas e praticarem as atividades propostas, ficam atentos ao *Facebook* e ao *WhatsApp* como entretenimentos, bem como a outros aplicativos à disposição na mídia, os quais poderiam ser aproveitados como ferramentas no ensino, porque já fazem parte do seu dia a dia e da sociedade como um todo, como bem enfatiza Moran (2012), alegando que as tecnologias mais interessantes estão integradas nos *smartphones*, celulares conectados à Internet, os quais estão nas mãos de todos nós, professores, alunos, familiares, etc.

Ainda de acordo com Moran (2012, p. 90), “As tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformam-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação”.

Logo, temos tecnologias digitais variadas, acessíveis e que podem ser utilizadas por qualquer pessoa, para aprender em qualquer lugar, tempo e de várias maneiras. Desse ponto de vista, a tecnologia digital deve ser usada na escola, mas direcionada, pois o conhecimento depende da qualidade das informações, porque enquanto mediador, o professor deve **letrar** para instruir o ser social, e a tecnologia está aí e deve ser absorvida pelos alunos, com a supervisão do professor, uma vez que o uso das redes sociais no processo educativo deve ser feito de maneira bem pensada, cujas tecnologias encaixaram-se diretamente no nosso estudo, dando-nos a possibilidade de realizá-lo.

Moran (2012), deixa claro que a parafernália já está conosco, e assim, devemos ser um mediador para o uso da tecnologia digital na sala de aula, aproveitando o que é bom para instruir, selecionando os melhores conteúdos que a mídia oferece e descartar o que não convém ser aplicado.

O centro da vida contemporânea é o da conectividade e da cultura global marcada pelo acesso à internet, a *chats*, a *wireless*, a redes sociais, a *downloads*, a *sites* de compras, a acervos digitais, entre outros. Daí, como explorar o potencial das tecnologias digitais contemporâneas no processo ensino e aprendizagem? Veio então a pandemia que nos tirou da sala de aula física

e nos conduziu a buscar, a investir na educação necessária, usando o aparato midiático para laborarmos em aulas remotas.

Portanto, o nosso maior desafio é ser capaz de transformar as informações que se encontram na rede em conhecimento dentro da sala de aula e fora dela.

Pensando nisso, e buscando uma forma de fazer com que os alunos se interessassem mais pelas aulas e não descartassem completamente seus aparelhos midiáticos, e tendo em vista a necessidade imediata, conciliamos esse aparato tecnológico à nossa proposta pedagógica, de modo que os alunos pudessem desenvolver seus potenciais no processo de ensino e aprendizagem, sem descartar o que gostam de fazer, usando a tecnologia como mecanismo que facilitou o aprendizado nas aulas remotas, tornando assim um trabalho significativo para a produção escrita dos alunos, que permeou em torno de uma dimensão social mais abrangente do processo, visto que produzir os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta com o uso das tecnologias do meio digital, tornou-se muito mais interessante, e assim, acentuamos nos estudantes o gosto pela escrita, expandindo competências de compreensão e de interpretação de textos escritos, tornando-os promotores de seus próprios textos.

Tencionamos, portanto, com este estudo, instrumentalizar os alunos para que produzissem a nossa proposta didática, ou seja, a escrita dos gêneros textuais escolhidos e mencionados, reconhecendo-os como tal e produzindo-os na forma analógica e digital, levando-os a compreender a função social de cada um deles e de suas importâncias, especialmente da Carta Aberta, a qual poderá ser dirigida às autoridades competentes, tais como ao diretor de uma escola, ao prefeito da cidade, ao secretário de infraestrutura do município, aos moradores de uma rua ou de uma localidade, ou seja, a quem competir a resolução de determinado problema detectado pelos alunos, podendo divulgar, se assim entenderem, as produções provenientes desse aprendizado de forma analógica ou nas redes sociais desejadas disponíveis na mídia, que não deixam de estar internalizada em cada um de nós.

Quanto à sua apresentação, o estudo organizou-se em torno de quatro capítulos, a seguir discriminados: No primeiro capítulo, apresentamos a parte introdutória, que apontou para o panorama do estudo realizado. O segundo capítulo ratificou os fundamentos teóricos pertinentes ao estudo, no qual, no primeiro momento, abordamos o contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, onde tecemos considerações sobre os desafios e as aprendizagens na EJA, bem como sobre leitura e escrita no cotidiano da EJA. No segundo momento do capítulo, direcionamos o estudo para falarmos sobre as concepções de leitura e escrita apontadas por Kleinan (2004), Rigo (2013), Lévy (2002), entre outros. Já no terceiro momento, enfatizamos as concepções de gêneros discursivos/textuais tecidas por Bakhtin

(2011) e por Marcuschi (2007 e 2016), incluindo nessa abordagem os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, que foram contemplados no presente estudo. Finalizando o segundo capítulo, e tendo em vista que o estudo foi realizado através dos meios virtuais de comunicação, no quarto momento falamos sobre a escrita como aparato social, traçando os avanços da tecnologia na educação escolar, em consonância com as contribuições de Moran (2012) e outros, e fizemos um apanhado sobre o uso das tecnologias e a educação escolar em tempo de pandemia, enfatizando aí o momento atual que estamos enfrentando,

O terceiro capítulo, por sua vez, enfatizou os caminhos metodológicos que seguimos, nos quais utilizamos como instrumentos a observação e a sequência didática, esta proposta por Dolz; Noverraz; Shneuwly (2011), momento em que abordando o tipo da pesquisa, o local do estudo e os sujeitos investigados, bem como aplicamos as intervenções iniciais e finais, que culminaram com a realização do estudo proposto. Já no quarto e último capítulo, tecemos as nossas considerações finais, no qual concluimos que o estudo realizado atingiu o seu objetivo, uma vez que contribui para o aprimoramento das práticas escritoras dos alunos participantes.

2 RATIFICANDO FUNDAMENTOS TEÓRICOS PERTINENTES AO ESTUDO

Fundamentaremos nosso estudo em teóricos como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2007 e 2016), Moran (2012), entre outros, e ainda utilizaremos a proposta da sequência didática preconizada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011).

Salientamos que a escola adota a língua como fenômeno social porque reconhece a concepção sociointeracionista da linguagem, e isso nos leva a concordar com Dolz e Schneuwly (2011), quando afirmam que o trabalho escolar se faz sobre os gêneros, quer se queira ou não, porque eles constituem o instrumento que faz a intermediação de toda a estratégia de ensino no que se refere à análise da produção, da compreensão e da interpretação de textos orais e escritos.

Esses mesmos autores (2011, p. 43) enfatizam que a comunicação oral ou escrita deve ser ensinada sistematicamente, e que se articula por meio da estratégia chamada sequência didática, ou seja:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dá a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. (Grifos dos autores).

Diante de tal contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), atestam que “as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”, fazendo ver que elas consistem em uma organização progressiva do ensino e das aprendizagens em um determinado período de tempo para cada gênero discursivo/textual estudado.

Podemos perguntar, então, o que são gêneros discursivos/textuais? Para responder essa pergunta, Bakhtin (2011) sustenta que gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que compreendem um dinamismo em relação às formas de materialização da língua, afirmando que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreendem-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados

pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262). (Grifos do autor).

E enfatiza ainda Bakhtin (2011, p. 268), que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, porque o enunciado, nesse sentido, passa a ser um elo na cadeia da comunicação.

Marcuschi (2016), por sua vez diz que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas (MARCUSCHI, 2016, p. 155).

Sendo assim, os usuários de uma língua moldam suas falas de acordo com as formas dos gêneros e os reconhecem nos usos sociais. Desse modo, todo gênero se realiza em textos, que constituem importante subsídio para que o sujeito possa compreender melhor o funcionamento da língua, e a partir da execução das aulas abordando os gêneros discursivos/textuais, estará o professor contribuindo efetivamente com o desenvolvimento das capacidades linguísticas e sociodiscursivas de seus alunos.

Com essas considerações, compreende-se que os gêneros devem ser entendidos como os discursos que proferimos em nossas situações comunicativas, organizados por enunciados da esfera social do discurso, e como complementa Marcuschi (2016, p. 155), “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas”, uma vez que não se pode tratar o gênero de discurso sem situá-lo com a sua realidade social encadeada pelas atividades humanas e suas relações na sociedade.

Como vivemos no mundo globalizado, não podemos deixar o aparato digital fora da linguagem e assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), enfoca a cultura digital para a escola como um desafio, trazendo reflexão, e não apenas conhecimento, daí a necessidade de se explorar também o uso social da tecnologia na aprendizagem, para melhor aproveitamento da mesma no dia a dia.

Frente a tal contexto, Magda Soares (2002, p. 144) traz à baila a questão do letramento, mostrando que vários autores consideram que letramento são as práticas de leitura e de escrita, inclusive citando Kleiman (1995, p. 19), ao dizer que: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, tendo assim o letramento um caráter social.

Dessa maneira, salienta Soares (2002), que vivemos em nossa sociedade com a introdução de práticas sociais de leitura e de escrita advindas das tecnologias eletrônicas de comunicação, como o computador, a *web*, e a Internet, sendo este um tempo oportuno para que as práticas de leitura e de escrita na rede, possam captar o momento privilegiado dessas mesmas práticas no contexto digital, uma vez que esse tipo de aprendizado leva a um estado diferenciado daquele que conduz o letramento na cultura do papel, recuperando o significado de um estudo já internalizado, flagrando um novo letramento que está ocorrendo na cibercultura, com o texto na tela, ou seja, o hipertexto, para confrontá-lo com o texto no papel, onde o espaço da escrita deste é o papel, o códice, no qual escrevemos de forma linear, enquanto que o daquele é a tela do computador.

De acordo com Lévy (1999, p. 56), o texto na tela do computador disponibiliza “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”, porque o texto, quando escrito na tela, como atesta Soares (2012), traz mudanças significantes nas formas de interação entre o escritor e o leitor, entre o escritor e o texto, entre o leitor e o texto e até entre o ser humano e o conhecimento.

Diante do que expomos, trabalhamos com os alunos a escrita linear, ao tempo em que utilizamos os recursos tecnológicos contemporâneos, uma vez que escreveram suas atividades no papel e em seguida as postaram no *Whatsapp*, para podermos interagir com eles e darmos o feedback necessário, e assim utilizaram um espaço na cibercultura, tornando mais abrangente o resultado da investigação interventiva aplicada ao estudo.

No item a seguir, faremos uma contextualização acerca de como a EJA tem se sobressaído e como a mesma vem avançando nos dias atuais, sobretudo com foco na formação do cidadão.

2.1 O contexto escolar da educação de jovens e adultos

Desde à época da colonização do Brasil, o processo educativo vem ganhando forma com relação à educação, vez que a escola, antes nascida para esconder uma cultura primitiva e inferior, hoje se propõe a respeitar, a valorizar, a dar continuidade e a tornar legítimas as várias culturas, através da troca de saberes.

Nesse entendimento, a educação é vista como promotora de debates e de enfrentamento aos embates às lutas emergentes do dia a dia dos cidadãos menos letrados, que buscam o conhecimento a fim de participar, se informar, visto que sem educação não se tem

argumentos para criticar, e interagir de forma adequada, uma vez que, como diz Costa (2011), a educação deve formar uma ressignificação do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, política da representação e discurso passam a ocupar, articuladamente, o seu primeiro plano.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), instituiu o termo Educação de Jovens e Adultos para a educação daqueles que não concluíram seus estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade considerada própria para esse fim, cujo sistema de ensino, por força do art. 37, parágrafo primeiro, assegura estudo gratuito aos jovens e adultos, com oportunidades educacionais específicas, já que não puderam estudar na idade regular.

Tomando como base a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil e ao longo da sua histórica, é fácil observar que esse modelo de ensino encontrou muitos obstáculos, tais como políticos, sociais, culturais e econômicos, para que a aprendizagem de muitos brasileiros pudessem ser alcançadas e seus objetivos concretizados, e assim pudessem galgar seus sonhos, visto a EJA ultrapassou muitos preconceitos e proporcionou ao seu público novas oportunidades de aprendizagens e diálogos para o exercício de cidadania.

Como bem salientou Paulo Freire (2003, p. 9), discutir o tema educação na atualidade brasileira “É aspecto que vem sendo debatido ora direta, ora indiretamente, e algumas de suas dimensões, por sociólogos, educadores, economista e pensadores brasileiros, em estudos, muitos dos quais, objetivos e lúdicos”.

Esse mesmo autor (2003), sustenta que pelo fato de existir o homem, isso já o possibilita ser eminentemente relacional, aberto, que sabe distinguir o ontem e o hoje, o aqui do ali, tornando-se um ser diferenciado, histórico, criador de cultura, e dessa forma, um construtor da sua própria história, da sua identidade, e dessa maneira pode se conhecer melhor e não ser objeto de dominação, tornando-se um cidadão crítico, o que só é possível através da formação educacional. Assim, frente à grande importância da educação, faz-se necessário levar os alunos da EJA a sonharem, a desejarem uma formação educacional que lhes possibilitem dias melhores.

O Plano Nacional para a EJA - PNE (BRASIL, 2001), destaca algumas metas para essa modalidade de ensino, as quais passamos a transcrever: “(I) Inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica; (II) Criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo; (III) Garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15

anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade”. E essas metas vêm sendo cumpridas ao longo dos anos.

A Educação de Jovens e Adultos está internalizada na nossa cultura desde o período colonial (1549), visto que os padres jesuítas acreditavam que não era possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Dessa forma, se verifica a importância da alfabetização na vida dos adultos desde àquela época, uma vez que sendo os índios alfabetizados, serviriam não só para a igreja, mas também para o trabalho, e os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e também ao trabalho educativo.

Segundo Oliveira (s. d., s. p.), na contemporaneidade,

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (acesso em: 16.nov.2019).

Essa modalidade de ensino é ofertada tanto no ensino presencial, como à distância, no horário diurno ou no noturno e tem por objetivo democratizar o ensino da rede pública no Brasil, para que todos tenham a possibilidade de acesso à escola, mesmo os que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular.

A EJA era conhecida anteriormente como curso supletivo. Hoje em dia esse programa de ensino abrange o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, recebendo alunos a partir de 15 anos de idade para o curso fundamental e alunos a partir de 18 anos, para o curso médio, os quais têm a carga horária reduzida pela metade.

Desse modo o aluno pode concluir a segunda fase do Ensino Fundamental no prazo de dois anos, e os alunos do Ensino Médio concluirão esse curso em dezoito meses, correspondendo seis meses para cada série letiva, o que possibilita a oportunidade para o aluno dessa modalidade de ensino, concluir o curso médio mais rapidamente, para galgar espaço no mercado de trabalho, já que não teve oportunidade de completar seus estudos anteriormente.

Hoje, vemos que se tratando da EJA, ampliam-se os desafios para atender à classe trabalhadora e aos jovens, que por precisarem trabalhar, migram do ensino regular diurno para a EJA e permanecem nessa modalidade de ensino por necessitarem prover sua família, podendo assim, fazendo essa opção, trabalhar e estudar.

É comum encontrarmos na EJA alunos que não sabem ler nem escrever, ou se leem ou escrevem, não têm uma boa interpretação, ou seja, são os chamados analfabetos funcionais, o que leva o professor a ter um olhar voltado para cada necessidade da turma, atendendo, muitas vezes, cada aluno individualmente. Todavia, há também alguns alunos que acompanham as

aulas muito bem e que estão ali pela questão da idade, vez que deixaram a sala de aula por certo período e que agora encontram guarida na EJA. Então, é muito natural nessa modalidade de ensino, encontrarmos em uma mesma sala de aula, alunos com idades variadas entre 15 a 40 anos e muitas vezes idades mais avançadas.

Daí, é importante respeitar as individualidades e usar metodologias que valorizem e deem voz a todos os alunos envolvidos nesse processo educativo, as quais devem ofertar conhecimentos necessários para compreender o processo histórico da sociedade e utilizar métodos de avaliação que os direcionem para a emancipação.

Nesse contexto, compreende-se que o aluno da EJA interage com o mundo do trabalho, no qual busca oportunidades para melhorar a sua vida e de sua família, e também procura fazer com que se inter-relacione com a produção de práticas cognitivas oferecidas pela escola, e nesse diapasão, cabe um olhar especial do professor.

A escola, portanto, enquanto instituição social, tem por objetivo construir o espírito de cidadania e preparar o indivíduo, para que este seja capaz de resolver seus problemas e enfrentar os obstáculos ou percalços da vida, especialmente, quando sua demanda é de jovens e de adultos, que muitas vezes são excluídos, por serem, como já mencionamos, analfabetos funcionais. Sendo assim, é importante que a escola elabore objetivos eficazes e coerentes para atender as necessidades dessa clientela.

A esse respeito, Moreira (1994), assegura que convergem para a escola múltiplos saberes, na qual é possível ampliar a leitura de mundo por parte dos alunos, através da mediação entre os conhecimentos e os indivíduos, o que favorece o acesso à cultura e à construção de conhecimentos pelos próprios sujeitos da prática educativa, tendo assim a escola esse relevante papel de socializar o saber.

Por sua vez, Paulo Freire (1996, p. 38) nos revela que “[...] a educação emancipatória valoriza o ‘saber de experiência feito’, o saber popular, e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política”. (Grifos do autor).

Assim sendo, vemos que ao longo do tempo a educação vem se arrastando e se mantendo em evidência até os dias atuais, graças às práticas educativas promovidas nas escolas, que usam critérios diferenciados para melhorar as condições de vida dos marginalizados e excluídos, a fim de propagar o bem-estar de todos.

Diante de tais evidências Lucksi (2000), corrobora dizendo que o acesso à aprendizagem escolar está presente em nossas vidas, porque de alguma forma estamos comprometidos com as práticas educativas, haja vista que pais, alunos, educadores, gestores estão comprometidos com esse fenômeno que se chama educação e que cada vez mais ocupa

espaço em nossas preocupações educativas para promovermos o bem-estar para os nossos alunos.

Dando prosseguimento ao nosso estudo sobre a modalidade de ensino da EJA, no item a seguir tecemos considerações acerca dos desafios e das aprendizagens desse modelo educacional, especialmente no que tange ao ensino da escrita.

2.1.1 Desafios e aprendizagens na EJA

Pressupondo que a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e da sua vida como todo, é oportuno frisar que o processo ensino-aprendizagem deve responder aos anseios do universo escolar, desenvolvendo a competência comunicativa dos usuários da Língua Portuguesa, seja ela escrita, lida, falada ou ouvida, de modo que a aprendizagem não se dê apenas na exteriorização do pensamento e na transmissão da informação, mas sobretudo na aquisição de conhecimentos e nas formas de ver o mundo.

Na contemporaneidade, a preocupação com a escrita e a leitura constitui fator primordial, principalmente com os alunos da EJA, uma vez que vivendo o sujeito em uma sociedade letrada, faz-se necessário que este compreenda os fatos do cotidiano, para tornar-se protagonista da própria vida, pois, pela leitura, insere-se no mundo globalizado e detém uma participação ativa no meio social em que está inserido. Esse é um grande desafio para incorporarmos os alunos da EJA a desempenhar esse papel na sociedade.

As autoras Pasquotte-Vieira; Silva; Alencar (2012, p. 181), destacam que:

É indispensável que um ensino de língua portuguesa desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão de textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

Olhando por esse ângulo e para compreendermos melhor a importância da leitura para a formação de leitores, destacamos que o sujeito é conduzido a diversas situações que o obriga a fazer várias leituras de mundo, e sabendo interpretá-las, tornar-se-á um cidadão consciente e participativo dentro de um contexto social, ideológico e histórico, e inserindo aí os estudantes da EJA, estes também poderão desenvolver potenciais de aprendizagem que abarquem tais contextos.

O professor, como promotor da leitura que é, deve conduzir os alunos a uma visão reflexiva na atividade de leitura, fazendo-os observar, analisar, relacionar e concluir

interpretações de textos, conferindo o grau de aproveitamento do letramento escolar por parte dos alunos, com a capacidade de transferência desses conhecimentos com os saberes das situações da vida cotidiana, porque um texto pode ser finalizado por determinada leitura e enaltecido por outra, em uma dinâmica constante, como enfatiza Bakhtin:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Por isso, o leitor recria o mundo a partir da leitura e de sua tradução desse mundo, porque, como já disse Bakhtin (1997), todo ato enunciativo de leitura ou de escrita é sempre enunciativo. Desta forma, não se lê e se interpreta um texto de uma única maneira, pois o texto dialoga com cada leitor e este cada vez mais dá novo sentido ao mesmo, vez que toda leitura constitui subjetividade, porque cada leitor projeta um pouco de si na sua leitura.

Nesse viés, Jouve (2013) diz que a leitura de um texto é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, uma vez que conta o aprendizado já adquirido, o que ressalta ainda mais a importância do ensino.

Jouve (2013, p. 54) acrescenta ainda que:

O modo pelo qual um leitor imagina cenários e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espantosamente durante a leitura. Como podemos imaginar a sala de aula de Charles Bovary se não for a partir de salas de aula que nós mesmos frequentamos ou vimos em ilustrações, filmes, fotografias? De onde vem a fisionomia que damos a Chauvin, o operário taciturno de *Moderato cantábile*, já que o texto apenas se contenta em dizer que ele tem olhos azuis? É no processo de representação que os traços do vivido individual aparecem mais claramente.

Pois bem, a leitura remete cada leitor às suas próprias lembranças, vistos que as imagens mentais e pessoais de cada indivíduo têm uma dimensão afetiva, individual, particular, que transcende à leitura literal, ingênua, mas que vai além, para ler as entrelinhas, incluindo aí o imaginário.

O desafio maior da EJA na contemporaneidade é redesenhar os conhecimentos fundamentais para a formação dos cidadãos, formando valores que permitam igualdade e convivência e busquem o letramento como uma estratégia que pode dar um novo sentido à função social da escola, para que esta promova um aprendizado significativo e a interação do sujeito com as diversas leituras do cotidiano, devendo este, nesse contexto, buscar ser autor, para tornar-se um cidadão autônomo.

Verificamos a importância da construção do conhecimento na escola que sensibilize a participação e o envolvimento da turma, para que se tenha maior aproveitamento por parte dos alunos dentro da sala de aula. Assim sendo, Antunes (2003, p. 175) assevera:

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana.

Compartilhando com esse pensamento, sabemos que a escola é o lugar certo para darmos vida às esperanças dos nossos alunos, os quais buscam novos horizontes para o futuro, cabendo a nós professores, contribuirmos para que esses sonhos se realizem, fazendo com que nossos alunos tenham o direito de sonhar e também o direito de aprender. E a escola existe para estimular isso, para levar os alunos para além dos seus muros e assim formar cidadãos competentes, o que é possível, sem dúvida, inclusive para os nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, tomamos a escola como um campo da atividade humana na qual a linguagem é o ponto central e um espaço de encontros e perspectivas que orientam e valorizam as ações do sujeito. Dessa forma destacamos que é o espaço de encontros entre sujeitos orientados pela linguagem e seus aprendizados.

O item a seguir faz um recorte sobre a leitura e a escrita como atividade social e como prática necessária ao exercício da cidadania, uma vez que é a partir delas que se desenvolvem as práticas comunicativas dos usuários da Língua Portuguesa, levando os seres a desenvolverem-se e tornarem-se aptos para exercer os atos do cotidiano.

2.2 Leitura e escrita como prática social

Pressupondo que a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, é oportuno frisar que o processo de ensino-aprendizagem deve responder aos anseios do universo escolar, desenvolvendo a competência comunicativa dos usuários da Língua Portuguesa, seja ela escrita, lida, falada ou ouvida, de modo que a aprendizagem não se dê apenas na exteriorização do pensamento e na transmissão da informação, mas na aquisição de conhecimentos e nas formas de ver o mundo.

Em outras palavras, Kleinan (2004, p. 14), a respeito do ato de ler, afirma o seguinte:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em

que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objeto da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Sendo assim, fica evidente que saber ler, não significa apenas reconhecer o texto, como uma sequência de palavras, mas acima de tudo, construir sentido, vendo-o como um conjunto significativo de unidades linguísticas que mantêm relações entre si, como bem pontua Rigo (2013), alegando que a leitura é atividade individual, mas se insere num contexto social, e envolve a compreensão e a produção de sentido do texto lido, de modo que quanto mais se ler, mais se adquire conhecimentos para se fazer inferências, o que equivale dizer que se ler também nas entrelinhas, ou seja, usando o conhecimento que se tem de mundo, decodificando assim o que não foi dito no texto.

Vale ressaltar, como pontua Magalhães (2013), que a interação verbal, seja ela oral ou escrita, é dada pelo uso efetivo da língua, assim como pelos sujeitos em suas práticas discursivas, as quais são realizadas por meio de textos com os quais interagem.

Conforme Lévy (2002, p. 23), “O tempo humano entrou na sua fase histórica com a invenção da escrita”, e que mais tarde as grandes civilizações formaram uma sociedade com consciência e provida de sentido, e enfatiza (2002, p. 21) “que a leitura e a escrita são atividades muito especializadas que só se conseguem dominar após vários anos de escola”.

Em outras palavras, Rigo (2013, p. 165-166) alega que:

O ser humano age por meio de diversas formas de linguagem, criando e recriando um mundo de representações individuais por meio da língua, de relações interativas, de ações conjuntas. Em razão disto, a língua é vista de forma integrada e dinâmica. Neste sentido, o agir discursivo por intermédio de textos orais e escritos constituem-se em eventos de comunicação que tem a ver com produção e transmissão de conhecimentos. Oralidade e escrita são, portanto, práticas interdependentes nas atuais sociedades.

Nessa perspectiva, fica evidente que a leitura e a escrita como práticas sociais são fenômenos integrantes e têm papel fundamental no uso da língua, não podendo ser vistas isoladamente, uma vez que uma complementa a outra e ambas não competem entre si.

Salientam Melo; Oliveira; Valezi (2012, p. 149)) que:

Os estudos linguísticos das últimas décadas têm levantado muitas questões em torno do ensino de línguas, principalmente relacionadas ao trabalho com textos que materializam as práticas sociais situadas. Os significativos avanços científicos levaram as instâncias públicas a agir via documentos prescritivos para instruir os professores na realização de suas atividades pedagógicas.

Entendemos, portanto, que na contemporaneidade, a preocupação com a leitura e a escrita constitui fator primordial, uma vez que vivendo o sujeito em uma sociedade letrada, faz-se necessário que este compreenda os fatos do cotidiano, para tornar-se protagonista da própria

vida, pois, pela leitura, insere-se no mundo globalizado e detém uma participação ativa no meio social em que está inserido.

Sendo assim, o professor, como promotor da leitura e de escrita que é, deve conduzir os alunos a uma visão reflexiva nas atividades que envolvem as mesmas, fazendo-os observar, analisar, relacionar e interpretar textos, conferindo o grau de aproveitamento do letramento escolar por parte dos alunos, com a capacidade de transferência desse conhecimento com os saberes das situações da vida cotidiana, porque um texto pode ser finalizado por determinada leitura e enaltecido por outra, simultaneamente, como enfatiza Bakhtin (1997), dizendo que o texto é uma ponte entre mim e o outro, como uma cadeia que se entrelaça numa dinâmica constante.

Visto dessa maneira, entendemos que a leitura de mundo, ou seja, o conhecimento adquirido com a experiência, é fundamental para um bom acompanhamento do indivíduo no desempenho escolar e para entender os fatos corriqueiros da sua vida.

Já quanto à escrita, na compreensão de Val (2006), apropriar-se da mesma é um processo de grande complexidade, porque envolve o domínio do sistema alfabético e ortográfico, bem como, a compreensão e o uso da língua escrita nas variadas práticas sociais. É preciso, pois, ampliar as competências leitoras e escritoras dos alunos, através da sistematização de atividades que venham proporcionar melhor desempenho e enriquecimento da língua materna, para desenvolverem melhor suas habilidades de leitura e escrita na sala de aula e em suas vidas.

Rigo (2013) ressalta que é fundamental ter clareza quanto as diversas funções de uso da escrita, salientando a importância de fazer escolhas certas para que a compreensão, a utilidade e a relevância de seu uso sejam percebidas. E acrescenta: “Essas práticas terão repercussão positiva no processo de apropriação, e principalmente, na leitura e na produção de textos que surgirão a partir desta mediação” (Ibidem, p. 166).

Devemos, pois, como professores que somos, levar o aluno a ler o texto e a refletir sobre o mesmo, incluído aí o que o circunda, para então fazê-lo refletir sobre o texto e o que subjaz ao texto, fazendo assim uma leitura de mundo.

Concordamos também com Marcuschi (2016, p. 231), quando diz que “[...] na visão atual, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente”.

Daí, é importante conhecermos as diversas concepções de leitura e de escrita, algumas das quais veremos no item seguinte, para que possamos transmitir conhecimentos acertados para os nossos alunos e aproveitar os que eles já possuem.

2.2.1 Concepções de leitura e de escrita

O fenômeno linguístico pode ser abordado de diversas formas, e assim, a concepção da escrita está atrelada à concepção da linguagem, o que norteará um direcionamento diferenciado no ensino da escrita e afetará diretamente o modo de aprender dessa significativa habilidade.

Nessa perspectiva, Cavalcante (2013) alega que surgiram três concepções de leitura e de escrita, ou seja, a concepção dos gregos, a concepção saussuriana e a bakhtiniana, as quais passaremos a delinear-las.

Na concepção dos gregos, a linguagem parte do locutor e é vista como expressão do pensamento. Sendo assim, a autora (2013, p. 18), coloca que nessa concepção: “Inicialmente, o texto era concebido como mero artefato lógico do pensamento do autor. Nesse caso, caberia ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor”. Nesse sentido, as pessoas não pensam, por isso não se expressam bem. Em face disso, a escrita do texto não tem dependência com quem se fala, nem em qual circunstância se fala, e é vista como se aprende na gramática.

A concepção saussuriana, por sua vez, diz respeito ao teórico Saussure e é tida como instrumento de comunicação ou código, na qual há um conjunto de signos que combinam regras e transmitem mensagens, informações através de um emissor para um receptor e nela o texto é um conjunto de unidades linguísticas, no qual se pode expressar um pensamento. Assim sendo, as atividades nela expostas propõem ao aluno que encontre a ideia a ser desenvolvida, trabalhe a correção da língua e enriqueça sua capacidade de expressão, porque nessa concepção, a função principal do texto é transmitir informações a um interlocutor passivo.

Essa perspectiva tem foco no emissor e nela toda situação que norteia a escrita e a fala é secundária, visto que o que importa é a estrutura da língua.

Já a concepção proposta por Bakhtin (1997), vai entender a linguagem como um processo de interação.

Nesse sentido, Cavalcante (2019, p. 19) assevera que “o texto é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o

contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”.

De acordo com essa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua, não é simplesmente traduzir ou exteriorizar um pensamento, mas sobretudo realizar ações, atuando sobre o ouvinte.

Diante do que foi abordado, podemos perceber que a visão bakhtiniana da linguagem recusa-se a separar o individual do social, opondo-se, assim, à visão saussuriana, que considera a fala como um fenômeno individual e o sistema linguístico como fenômeno social, como se fossem polos antagônicos.

Fica evidente, portanto, que para Saussure, a linguagem é social e abstrata, ou seja, é um sistema estável e sem modificação, e para Bakhtin, é um fenômeno social e histórico, de caráter ideológico. Sendo assim, Bakhtin considera que todo ato de discurso, constitui-se de uma fronteira daquilo que é de um e daquilo que é do outro, gerando assim o dialogismo, no qual, cada palavra nasce em resposta a um enunciado anterior, que também espera, por sua vez, uma resposta. E sendo assim, o sujeito é visto como sendo imbricado no seu meio social e constituído pelos discursos que circulam ao seu redor.

Em outras palavras, entendemos que a linguagem é dialógica porque direciona-se a uma pessoa e também mantém diálogo com outros textos, por isso sempre se fala ou escreve com alguém ou para alguém e dessa forma, a escrita é interativa.

Entendemos ainda que a partir dessas concepções, a língua é vista como um instrumento de interação social, cujas finalidades de comunicação são determinadas pela situação comunicativa entre os envolvidos, uma vez que ela não se basta, mas ao contrário, precisa do contexto na qual é escrita.

Já para Marcuschi (2016), a língua é tida como um fenômeno histórico, cultural, cognitivo e social, que se modifica no decorrer do tempo e do contexto em que vivem os falantes. Dessa forma, não deve ser entendida simplesmente como um código, e a produção textual não é apenas uma atividade de codificação, e por sua vez, a leitura não é mera decodificação. A língua é, pois, mais que um instrumento de comunicação.

Sendo assim, Marcuschi (2016, p. 241), esclarece:

Com essa concepção de língua, é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “*armadilha*” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo. [...] Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o leitor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão do texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto

e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo. (Grifos do autor).

Em outras palavras, o autor quis dizer que os sentidos do texto não podem estar necessariamente aprisionados no seu interior, uma vez que podem produzir mais de um sentido, pois a língua é plural em significações.

Atentando para a concepção de leitura, Santaella (2011), por seu turno, sinaliza que há três tipos de leitores, quais sejam: o contemplativo, o movente e o imersivo. Segundo ela:

O primeiro [...] é o leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial, o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse tipo de leitor nasce no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX. O segundo é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas, um leitor que é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica. O terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade (SANTAELLA, 2011, p. 19).

Discorrendo sobre cada um deles, Santaella (2011) alega que instaurado o silêncio obrigatório nas universidades na Idade Média Central, passou a leitura a ser simplesmente um gesto do olhar, ou seja, uma leitura silenciosa ou a meia voz, dessa forma, o leitor contemplativo é aquele que lê para si, e assim pode estabelecer relação com as palavras e com o livro, sem nenhuma restrição. Sendo assim, a autora, citando (CHARTIER, 1999, p. 24), diz que esse vem alegar que “a leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto, de ler mais e de ler textos mais complexos”. Nessa concepção, ler é um processo de reconstrução pessoal, e completando, a autora enfatiza que essas modificações preparam o caminho para o advento do livro impresso.

O segundo leitor, ou seja, o leitor movente, fragmentado, surge em meio às grandes transformações urbanas ocorridas na Europa, em meados do século passado, que trouxeram grandes consequências no modo de viver das pessoas, de forma que o cotidiano passou a ser um espetáculo, um desfile de aparências, um jogo de imagem hipnotizante e sedutor.

A esse respeito Santaella (2011, p. 29) alega:

É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos de atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro. [...] Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade.

Sendo assim, o leitor anterior, do livro, ancorado, passou a conviver com o leitor movente, do novo mundo frenético, leitor que mudou de marcha, sincronizando-se ao mundo acelerado.

Daí em diante, surge o terceiro tipo de leitor, no início do século XXI, como coloca a autora (ibidem), que é o leitor da era digital, imersivo, que se apodera dos dígitos para tratar de toda informação, com uma linguagem universal, que envolve imagem, som, textos e programas de informática, por meio do computador, que alcança o mundo e que tem na multimídia o seu suporte e na hipermídia a sua linguagem.

Conforme a autora, o leitor imersivo tem diante de si o texto eletrônico na tela do computador, o qual é manipulável, podendo com um clique do *mouse* alcançar o mundo, diferentemente do leitor do livro, de leitura sequenciada, contemplativo, e do leitor movente, que esbarra em signos físicos.

Após estas abordagens sobre as concepções de leitura e escrita, versaremos, no item a seguir, sobre a leitura e a escrita no contexto escolar da EJA, que é o centro investigativo do nosso estudo.

2.2.2 Leitura e escrita no cotidiano da EJA

É fato que a EJA vem se sobressaindo em nossa sociedade desde os idos de 1949, visto que àquela época já se valorizava a alfabetização dos indígenas adultos, para que estes servissem para o mundo do trabalho.

Marcos Bagno (2004, p. 46), falando acerca da língua e do seu marco, sustenta que:

As primeiras gramáticas da língua portuguesa foram escritas pouco depois dos grandes descobrimentos pioneiros. São elas: 1536: Gramática da língua portuguesa, de Fernão de Oliveira; 1540: Gramática da língua portuguesa, de João de Barros; 1574: regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa, de Pero de Magalhães Gandavo; 1576: Ortografia e origem da língua portuguesa, de Duarte Nunes de Leão.

Esclarece ainda Bagno (idem, ibidem), que com referência à língua portuguesa, é possível detectar uma ligação entre gramática e império, uma vez que João de Barros, o escritor da gramática de 1540, é o mesmo primeiro donatário da capitania hereditária de Pernambuco, além de ser considerado um dos maiores clássicos da língua portuguesa.

Para compreendermos melhor a importância da leitura e da escrita para a formação de leitores no decorrer dos tempos, destacamos que o sujeito é conduzido a diversas situações que o obriga a fazer várias leituras de mundo, e sabendo interpretá-las, tornar-se-á um cidadão consciente e participativo dentro de um contexto social, ideológico e histórico.

Na contemporaneidade, a preocupação com a leitura e a escrita constitui fator primordial, uma vez que vivendo o sujeito numa sociedade letrada, faz-se necessário que este compreenda os fatos do cotidiano, para tornar-se protagonista da própria vida, pois, pela leitura, insere-se no mundo globalizado e detém uma participação ativa no meio social em que está inserido.

A EJA, por possibilitar o ensino presencial ou à distância, e principalmente por disponibilizar também o horário noturno, oportuniza a todos o acesso ao ensino na rede pública no Brasil, favorecendo o aprendizado a qualquer tempo, para aqueles que pretendem prosseguir nos estudos, além do que o alunado pode concluir os cursos Fundamental ou Médio em menor espaço de tempo, uma vez que podem cursar duas séries em um único ano.

Por ser a EJA constituída em sua grande maioria por alunos que não têm muito conhecimento, e por não saberem utilizar em grande proporção a prática da leitura e da escrita, esses não conseguem aprender com facilidade, daí são muitas as dificuldades, que os desanimam, fazendo com que esses alunos façam suas matrículas na escola e posteriormente abandonem o curso, tornando-se um ciclo vicioso a cada ano. No entanto, para os que se esforçam um pouco mais, conseguem concluir seus estudos.

Por isso, o aluno aprende a partir das oportunidades que tem, e o leitor pode recriar as concepções de mundo a partir da leitura e da tradução que faz desse mundo, e isso se adquire com as experiências pessoais e na escola, porque todo ato enunciativo de leitura ou de escrita é sempre enunciativo e produz aprendizado. Desta forma, não se lê e se interpreta um texto de uma única maneira, pois o texto dialoga com cada leitor e este cada vez mais dá novo sentido ao mesmo, vez que toda leitura constitui subjetividade, porque cada leitor projeta um pouco de si na sua leitura.

Rodrigues; Pereira (2018, p. 15), falando sobre as suas turmas da EJA, enfatizam que:

“Défices em leitura e escrita são acentuados nessas turmas, sobretudo em relação à apreensão de informações implícitas. Consequentemente, atividades de interpretação não podem jamais prescindir de contextualização, sob o risco de, em lugar de se promover o aprendizado da leitura crítica, restringir a atividade à mera verificação de quem apresenta ou não a capacidade de interpretação textual desenvolvida”.

Isso é fato comum nessa modalidade de ensino, tanto com relação à leitura e interpretação, quanto à escrita propriamente dita, que se dá de forma fragilizada, pelos motivos já mencionados no decorrer do que pontuamos neste estudo sobre a educação de jovens e de adultos, todavia, olhamos esse fator, não como mero agravante, mas com a vontade de trabalhar com os alunos da EJA, para que estes venham desenvolver a competência escritora, e sobretudo, elevar a sua autoestima, uma vez que na EJA, jovens e adultos, homens e mulheres procuram

conquistar o direito à educação, o direito de ler e de escrever e a ter uma vida melhor, como pontua Alvarenga (2011).

No capítulo seguinte, discorreremos sobre a educação e o aparato tecnológico, que nos deu suporte para o entendimento do uso das tecnologias como um todo, e em especial, no contexto contemporâneo.

2.3 Concepções sobre os gêneros discursivos/textuais

Abordaremos aqui as concepções dos teóricos Bakhtin (2011) e Marcuschi (2016), acerca dos gêneros discursivos/textuais por eles adotadas, para refletirmos um pouco sobre essas concepções e analisarmos as implicações do uso das mesmas no cotidiano educacional, com o objetivo de apresentarmos as bases teóricas do uso dos gêneros para o estudo da linguagem e os gêneros discursivos/textuais objetos do nosso estudo.

Nessa assertiva, traremos em primeira mão as contribuições atreladas aos estudos do teórico Bakhtin (2011), que utiliza a nomenclatura gêneros do discurso para se referir ao texto, oferecendo com isso um grande embasamento teórico acerca dessa temática.

De acordo com Bakhtin (2011), toda e qualquer interação se dá por algum gêneros do discurso, o qual se realiza por algum texto e esses gêneros discursivos são padrões sócio comunicativos que se realizam por meio de textos e de acordo com as necessidades enunciativas de cada um, uma vez que para cada intenção comunicativa, o indivíduo possui alguma alternativa de comunicação, com um padrão discursivo e textual que são socialmente reconhecidos, ou seja, é um gênero discursivo adequado para cada propósito a que se propõe.

Em segundo lugar, mostraremos as concepções de Marcuschi (2016), acerca do que chama Gênero textual, tipos textuais e suporte de gênero, fazendo um apanhado sobre esses conceitos e sobre a importância de se conhecer os mesmos.

Esse teórico (2016, p. 88) aponta que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. E acrescenta (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”, o que significa dizer que os gêneros textuais legitimam o discurso em certos contextos, vez que se situam numa relação social e histórica emanada na produção que lhe dão sustentação e justificativa individual.

Em seguida, teceremos abordagens sobre os gêneros discursivos/textuais Bilhete e Carta Pessoal, onde abriremos um leque para falarmos sobre o gênero carta, que é extremamente amplo, para finalmente, tecermos considerações acerca do gênero discursivo/textual Carta

Aberta, que são objetos da nossa investigação teórico-metodológica, que culminaram com as produções escritas desses gêneros.

Por serem atividades que se complementam e que estão presentes na vida das pessoas, a leitura e a escrita são formas de interação, e, por isso, de fundamental importância, vez que é através delas que se desenvolve o processo de comunicação e articulação da linguagem.

Antunes (2003), salienta que a leitura e a escrita crítica possibilitam a interação, porque quando se escreve, deve-se escrever para dizer algo a alguém, num dado momento, com foco em um objetivo ou propósito, uma vez que:

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando integram com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, *textos*, com unidade, com começo, meio e fim, para apresentar sentidos e intenções (ANTUNES, 2003, p. 26). (Grifos do autor).

Sendo assim, reconhecer o caráter enunciativo da linguagem remete a um deslocamento da visão de sentido imanente ao enunciado linguístico, como um produto acabado, e que o trabalho com os gêneros textuais se constitui de uma importante ferramenta metodológica para o desenvolvimento das capacidades de linguagens envolvendo atividades de leitura, de escrita e de reflexões sobre o uso da língua.

No item a seguir, falaremos sobre o posicionamento de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros do discurso.

2.3.1 Abordagem teórica bakhtiniana sobre os gêneros discursivos

Para Bakhtin (2011), os diversos campos da atividade humana estão intrinsecamente ligados ao uso da linguagem, de formas variadas, onde os enunciados da língua se apresentam como enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as suas finalidades, acima de tudo pela formação composicional do seu conteúdo e pelo estilo da linguagem empregada. Sendo assim, alega que o caráter e os modos de utilização da língua são muito variados, como a própria atividade humana também o é.

Desse modo, a forma de utilização da língua dá-se através de enunciados orais e escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades da atividade humana.

Bakhtin (2011, p. 262) coloca que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (Grifos do autor). Com referência a

essa “relativa estabilidade” (Grifos nosso), como aponta Bakhtin, a mesma é inerente a determinado gênero e precisa ser compreendida como algo que pode sofrer alteração, expansão ou arranjo, vez que trata de uso da linguagem, a qual é uma atividade verbal e na qual podem ocorrer modificações em detrimento de influência de culturas diferentes, de desenvolvimento da sociedade ou de outros fatores com os quais a língua possa se relacionar direta ou indiretamente. Por isso, o gênero é tido como um fenômeno social que se realiza por meio das situações comunicativas e sociohistóricas determinadas.

Assim sendo, concordamos com o autor quando alega que os gêneros discursivos são infinitos, uma vez que as várias possibilidades das atividades humanas não se esgotam, dizendo: “e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica num determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Bakhtin (2011) salienta que os gêneros são inúmeros. Assim uma carta, por exemplo, pode ter diversas finalidades e a partir daí diversos modelos, como carta de apresentação, de amor, de amizade, de pedido de emprego, etc., como também o ofício, que tem diversas finalidades, entre outros gêneros discursivos/textuais, como exemplos, podemos também citar dentre os discursos orais os diálogos do cotidiano, o relato do dia a dia, as várias formas de manifestação científica, os gêneros literários, entre outros.

Pode-se parecer que essa diversidade de gênero do discurso é enorme, não havendo um plano único para o seu estudo, uma vez que a heterogeneidade funcional torna os traços desses gêneros vazios e abstratos. Todavia, Bakhtin (2011) esclarece que os gêneros têm um caráter sociohistórico, com uma visão social, na medida que pretende fazer com que o indivíduo saiba usar os diversos gêneros discursivos e assim possa tornar-se membro de determinado grupo social, porque o gênero por si só já é uma forma de inserção social. Nesse ponto de vista, cada gênero é diferente, porque tem intenções diferentes, daí a necessidade de conhecermos os diversos gêneros para utilizá-los adequadamente no cotidiano, dependendo da nossa necessidade, em cada evento comunicativo.

Sendo assim, Bakhtin (2011), assevera que não se deve minimizar ao extremo a heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade vinda daí para definir a natureza geral do enunciado, alegando que é importante atentar para a diferença essencial entre os gêneros do discurso primários, que são os simples, e os secundários ou complexos, cuja diferença é extremamente grande e por isso a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise dessas modalidades.

Nos vários campos da atividade humana, o estudo do enunciado e das suas diversas formas de gêneros é de grande valia para o campo da linguística e da filologia, vez que todo trabalho de investigação linguístico sempre opera com enunciados concretos que são orais ou escritos e se relacionam com diversos campos da comunicação e da atividade humana.

A esse respeito, acrescenta Bakhtin (2011, p. 264):

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades da diversidade de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Nessa concepção, o autor sustenta que todo estilo está ligado ao enunciado, isto é, aos gêneros discursivos, sendo que a própria definição de estilo em geral e de estilo individual em particular exige um estudo mais profundo acerca da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso, uma vez que uma determinada função e determinada condição de comunicação discursiva, geram determinados gêneros ou tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Para esse mesmo autor, os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem, e nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Bakhtin (2011, p. 268) enfatiza ainda que “em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso”, não se limitando apenas aos gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos), mas incluindo também os primários, que são determinados tipos de diálogo oral, como os de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, entre outros, de modo que “onde há estilo há gênero” e a passagem do estilo de um gênero para outro não apenas modifica o som desse estilo nas condições de gênero que lhe é próprio como o renova ou o destrói, satisfazendo assim aos gêneros do discurso tanto os estilos individuais quantos os da língua.

Sabemos que a gramática se diferencia da estilística, mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática pode dispensar observações e incursões estilísticas. Há fenômenos, como o sintagma, por exemplo, que os estudiosos relacionam ao campo da gramática e outros, ao da estilística, podendo a gramática e a estilística convergir e divergir em qualquer fenômeno concreto da linguagem, dependendo do ponto de vista que o mesmo é examinado, porque a

própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico, de forma que o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de forma correta a natureza das unidades da língua, que são as palavras e as orações enquanto sistema.

Para Bakhtin (2011), o enunciado satisfaz ao seu objeto, ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado, satisfazendo também ao próprio enunciador, necessitando a língua apenas de um falante e do objeto da sua fala.

Observamos que os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes, e todo falante é por si mesmo um respondedor em maior ou menor grau, porque usa enunciados de alguns enunciadores antecedentes, com os quais seus enunciados fazem relações, e o ouvinte, com sua compreensão passiva, que é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva e a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extra verbal da realidade nem com as enunciações de outros falantes, mas apenas através de todo o contexto que a rodeia, ou seja, por meio dos enunciados e seu conjunto.

Não se intercambiam orações como assim se faz com palavras, mas isso não leva uma unidade da língua a se transformar em unidade da comunicação discursiva, sendo que o diálogo real é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva.

Para Bakhtin (2011), a vontade discursiva do falante se dá através da escolha de determinado gênero do discurso, a qual é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por sua situação concreta, pela composição pessoal dos seus participantes etc., que em seguida é aplicada e adaptada ao gênero escolhido. E acrescenta: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011, p. 282) (Grifos do autor), desse modo, complementa Bakhtin (ibidem): “esses gêneros do discurso são-nos dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”.

O desconhecimento dos gêneros do discurso como formas relativamente estáveis e normativas de enunciado deveria levar os linguistas à confusão do enunciado com a oração. Quando escolhemos um dado tipo de oração, não o escolhemos tão somente para uma oração, mas escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado no todo, que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha, porque o gênero escolhido nos sugere os tipos e seus vínculos composicionais.

Enquanto unidade da língua, a oração não toma a capacidade imediata de determinar a posição responsiva do falante, mas só depois de tornar-se um enunciado pleno, porque assim como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua.

A oração como unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor e só funciona como um enunciado pleno, tornando-se expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado, que inclui certa expressão típica a ele inerente, porque os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos e a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí essas expressões típicas parecem sobrepor-se às palavras, porém, as palavras podem entrar no discurso a partir das enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau tons e ecos dessas enunciações individuais.

Dessa maneira, em cada época, em cada círculo social em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, as ciências, nas quais as pessoas se baseiam e seguem. Em cada época e em todos os campos da vida existem tradições conservadas em obras, enunciados e sentenças, razão por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Portanto, o enunciador e seu estilo, é pleno de ecos e de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva, onde cada enunciado é pleno de diferentes atitudes responsivas a outros enunciados do discurso.

Nesse preâmbulo, podemos observar que um traço essencial do enunciado é o seu direcionamento a alguém, a quem o enunciado se destina e qual é a força e a influência dele no enunciado. Logo, cada gênero do discurso em dado campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. Sem levar em consideração a relação do falante com o destinatário e seus enunciados, é impossível compreender o gênero ou o estilo discursivo, porque todo enunciado é um elo discursivo.

Feitas essas considerações, passamos a discorrer, no item a seguir, acerca do que Marcuschi (2016) entende por gêneros textuais.

2.3.2 Marcuschi e os gêneros textuais

Levando em consideração a noção de texto e linguística de texto, Marcuschi (2016), pontua que a comunicação linguística e discursiva é dada através de texto, e não de palavra isolada ou unidades menores, como os fonemas e os morfemas, porque os textos são os únicos materiais linguísticos observáveis, visto que, como diz, “há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal), que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2016, p. 71).

Olhando por esse parâmetro, Marcuschi, (2016, p. 72) afirma que o texto “é o resultado de uma ação linguística, cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”.

Esse autor sustenta ainda que texto é o resultado de uma ação linguística, e

pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo (MARCUSCHI, 2016, p. 72).

Posto assim, concordamos com o autor, porque o texto não sobrevive por si mesmo, mas está imbricado na pessoa que o escreve, uma vez que para se escrever alguma coisa, como nos diz Antunes (2003), é preciso conhecer antes, para poder escrever para alguém com um determinado objetivo, visando assim um propósito. Essa é a visão da escrita como interação social.

Desse modo, o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, na visão sociointerativa, porque um dos aspectos centrais no processo de interlocução é a relação da situação discursiva com os indivíduos entre si.

Para Marcuschi (2016, p. 84), “entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva”. E sendo o texto visto como prática social, não é interessante diferenciá-lo de discurso, porque a tendência é ver um contínuo entre ambos, por serem indissociáveis, assim como o texto não pode se separar do seu contexto.

A linguística de texto, que surgiu em meados dos anos 60, no século XX, trata da produção e da compreensão de textos orais e escritos, cujos interesses e objetivos cresceram nos anos 90.

Do ponto de vista técnico, Marcuschi (2016, p. 73), diz que a linguística textual é definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. O que levou a motivação primeira da linguística textual foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não deram conta suficientemente de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto.

Sendo assim, Bonifácio; Maciel (2010), asseveram que:

O objeto de investigação da Linguística Textual não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, uma vez que os textos são formas específicas da manifestação da linguagem. Dentro desta perspectiva, a Linguística Textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso. Dentre as causas do seu desenvolvimento, é possível mencionar as falhas das gramáticas da frase no tratamento dos fenômenos com a referência, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entonação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional. Portanto, o que legitima a Linguística Textual é a sua capacidade de explicar fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, também chamada de Linguística do Discurso [...] (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010, p. 101).

Tudo isso garante uma gradual ampliação do seu objeto de análise pelos grandes teóricos, trazendo para nós suas contribuições e acertadamente as concebemos, porque são tidas como válidas.

Abordando ainda a linguística textual, Marcuschi (2016), diz que esta faz a distinção entre sentido e conteúdo e não objetiva fazer uma análise de conteúdo. Ela assume importância decisiva no ensino da língua e na feitura de manuais que procuram estudar textos e deve também prestar um serviço relevante na elaboração de exercícios de produção e compreensão textuais. Por tais razões, o que se postula enfaticamente na linguística de texto é que a língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva. O texto, então, não é simplesmente um artefato linguístico, mas sim um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos.

Para fechar essa linha de pensamento, Marcuschi (2016) argumenta que o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma linguística de texto, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e a aprendizagem de regras ou de normas de boa formação de sequências linguísticas. Tratar-se-ia, então, de um estudo que se privilegia de variadas produções e suas contextualizações na vida diária.

Marcuschi (2016) pontua que não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *lingua* (do sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). É melhor tratá-lo como uma unidade comunicativa (um evento) e como uma unidade de sentido, que se realiza tanto no nível de uso como no nível de sistema, uma vez o texto não é uma unidade formal da língua, como é o fonema, a palavra, o sintagma, a frase, e o morfema.

Dessa forma, percebemos que o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação e Marcuschi (2016) sustenta que os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas e alega que na visão sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo de interlocução é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Para ele, esses

aspectos vão exigir dos falantes e dos escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou tenham em mente seus interlocutores quando escrevem.

Marcuschi (2016) salienta que do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto é como jogar um jogo, que se compõe de um conjunto de regras, espaço de manobra, atores, com seus papéis e funções. Mas o jogo só se desdobrará no seu decurso, e para que ocorra de modo satisfatório, todos devem colaborar para o mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Assim é para se produzir um texto: deve-se obedecer às mesmas regras. Assim sendo, os usuários e os escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e inferindo sentidos que devem ser construídos mutuamente. Tudo isso envolve decisões conjuntas, que caracterizam a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Fazendo o relacionamento entre texto, discurso e gênero, Marcuschi (2016) deixa claro que não devemos fazer uma distinção rígida entre texto e discurso, uma vez que atualmente, a tendência é ver um contínuo entre eles, que devem estar condicionados mutuamente. Sendo assim, sua relação com o gênero, por sua vez, deve ser muito bem entendida, e não posta como se fosse algo diferente, pois trata-se de frisar mais as relações entre eles e considerá-los como aspectos complementares de uma atividade enunciativa.

Configura-se daí, que o contexto é algo mais do que um simples entorno, não se podendo separar de forma rigorosa o texto do seu contexto discursivo. O contexto, portanto, é produtor de fonte do sentido, o que vai nos dizer o porquê das nossas ações socialmente discutidas.

Citando Adam (1994, p. 41), Marcuschi (2016) diz que àquele observa que até os anos 1980, a linguística de texto tratava o texto de acordo com suas propriedades contextuais e a partir daí já o define como um evento comunicativo, do mesmo modo como o fazem Beaugrande & Dressler (1981), desviando o foco para a questão pragmática, analisando a questão da intencionalidade e da situacionalidade.

Já o discurso, como objeto de dizer, é visto aí como uma prática linguística codificada, atrelada a uma prática social, que visa uma ação historicamente contextualizada, ou seja, passa a ser um enunciado no qual entram em ação os participantes e a situação histórica e social do evento enunciativo.

Apontando o texto como objeto de figura, essa ideia sugere que se trata de uma configuração, isto é, de um esquema que conduz a uma figura ou a uma figuração. Por isso é que Marcuschi (2016) diz que entre o discurso e o texto está o gênero, que é visto como prática social e prática textual-discursiva.

Posto isso, comungamos com as ideias desse mesmo autor (2016), quando diz que o gênero apresenta em sua estrutura, dois aspectos importantes que devem ser considerados: a gestão enunciativa, onde estão presentes a escolha dos planos de enunciação, os modos discursivos e os tipos textuais, que são indispensáveis, e a composicionalidade, que por sua vez, faz referência à identificação de unidades ou de subunidades textuais que dizem respeito à sequência e ao encadeamento, bem como à linearização para a escrita do texto.

Quanto à noção de *tipos textuais*, Marcuschi (2016, p. 154), vem nos apontar algumas definições sobre esse termo de maneira mais sistemática, esclarecendo que:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (Grifos do autor).

Portanto, os tipos textuais são contáveis, diferentemente dos gêneros textuais, que são inúmeros, infinitos. Àqueles são limitados e não tendem a aumentar, porém, quando existe predomínio de um determinado modo num evento concreto, diz-se que o texto é do tipo argumentativo, expositivo, narrativo, descritivo ou injuntivo.

Já a noção de gênero textual é taxativa no sentido de que é impossível a comunicação verbal se não for através de algum gênero, assim como torna-se impossível não se comunicar verbalmente por meio do texto, esclarecendo Marcuschi (2016, p. 154) que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

E como os gêneros são vastos, abrangentes, podemos então nos comunicar amplamente, porque sempre teremos algum gênero textual para podermos lançar mão através da escrita do texto e assim expressarmos os nossos pensamentos, os nossos pontos de vistas e realizarmos nossa interação social.

Quanto aos suportes de gêneros textuais, estes ainda giram em torno de uma discussão em andamento, visto que muitos livros didáticos enfocam em portadores de gêneros, fazendo referência aos locais ou aos continentes de gêneros, tais como um jornal, uma revista, um livro, no entanto, há um grande equívoco quando se diz que um dicionário também é um suporte de gênero, quando na verdade não é, por ser ele um próprio gênero. Por outro lado, equivocam-se também os que dizem que a embalagem de um objeto qualquer é um gênero, pois na verdade, é um suporte. Dessa forma, esta é uma questão de difícil solução, por não haver um amparo nítido.

Marcuschi (2016, p. 174) diz que “O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”, e este, é justamente a entidade que veicula o gênero, cujo suporte auxilia no reconhecimento e na escolha de determinado gênero do discurso. Assim, sendo, o mesmo autor (idem, ibidem), define suporte de gênero como sendo “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

O suporte de gênero, pode ser por exemplo, um outdoor, que se trata de um suporte público que acomoda vários gêneros, principalmente publicitários, propagandas e anúncios da esfera discursiva política ou comercial, cuja forma de publicidade é utilizada ao ar livre, geralmente nas rodovias, e utiliza mensagens curtas e diretas, associadas a imagens fortes, para alcançar e convencer o público alvo.

Suporte de um gênero, portanto, é uma superfície plana que serve para mostrar um texto curto para um grande público-alvo, com fins comunicativos e publicitários e que além de ampararem a mensagem, auxiliam na apresentação de um gênero do discurso.

Após o percurso que fizemos quanto aos gêneros discursivos/textuais, abordaremos, nos itens a seguir, inferências acerca dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta de um modo geral, e em particular Carta Pessoal e sobre Carta Aberta, que nos nortearam em torno do presente estudo e que fizeram parte do mesmo.

2.3.3 Gênero discursivo/ textual Bilhete

Pontua Daniela Diana (s.d., s. p.) que “o Bilhete é um tipo de texto cotidiano muito frequente empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuam um grau de afinidade”, ou seja, são eventos de comunicação que contêm uma mensagem simples e curta, despretensiosa e informal, escrita em folha de papel e enviada para pessoas conhecidas, tais como familiares, vizinhos e amigos.

Quanto à sua função social, o Bilhete tende a ser informativo e seu uso pode ser muito amplo, podendo avisar algo, solicitar informações, relatar um fato, entre outros.

Afirma Pádua (1986, p. 16), que “Os bilhetes distinguem-se pelo fato de serem informais, em geral com caráter de meros lembretes, ou notas redigidas às pessoas, por necessidade especial ou urgência”.

Em vista disso, o Bilhete apresenta um grau de intimidade entre o emissor e o receptor, e sendo assim, pode ter uma linguagem coloquial, admitindo, portanto, apelido, abreviações e inclusive gírias.

Esse gênero discursivo/textual pode ser comumente utilizado em eventos de comunicação diária, na forma analógica, porém, com o avanço da tecnologia na contemporaneidade, é bastante usado através do meio virtual.

Daniela Diana (s.d., s. p.) esclarece que os bilhetes são textos cotidianos e breves, escritos em primeira pessoa, cuja linguagem é coloquial, apresentando marcas de oralidade.

Por conseguinte, tem uma estrutura livre e caráter informativo, o qual é transmitido de um emissor para um receptor, alertando ainda a referida autora para os demais elementos do Bilhete, tais como o corpo do texto, que diz respeito a mensagem que será transmitida, uma despedida, que pode ser uma saudação corriqueira, como por exemplo: beijos, um abraço, se cuida, até breve, com carinho, entre outras, e a data em que o Bilhete foi escrito.

Na maioria das vezes, os Bilhetes são assinados por quem os escrevem, dando assim uma maior credibilidade ao mesmo, podendo, inclusive, servir de uma prova futura, se assim for necessário.

Barros (s.d., s. p.) afirma que os bilhetes, por serem breves e simples, não oferecem regras para serem escritos, uma vez que cada pessoa os escreve de acordo com a sua ideia. E acrescenta: “O conteúdo do bilhete depende da mensagem que a pessoa quer deixar. Essa mensagem pode ser um recadinho carinhoso, uma brincadeira, um aviso ou lembrete etc.”.

Lembramos aqui que os Bilhetes já foram formas das primeiras manifestações escritas entre os adolescentes, que os usavam como meio de demonstrar suas afetividades, revelando por meio deles as primeiras paqueras e galanteios, cujos remetentes, por sua vez, recebiam outros bilhetes como respostas, e assim, iniciavam um relacionamento afetivo.

2.3.4 O gênero discursivo textual Carta: a abertura de um leque

A correspondência é tida como a mais simples forma de redação, todavia, muitos ainda encontram dificuldades em redigir carta, haja vista a pouca habilidade e conhecimento do uso correto da língua, ferramentas indispensáveis para se transmitir de forma assimilável o que se pretende dizer.

Ferreira (2013), salienta que a estrutura da carta geralmente é a mesma e deve ser seguida, para que assim o leitor reconheça esse tipo de gênero textual. Dessa forma, a carta deve conter no seu formato o local e a data em que é escrita, uma saudação ao destinatário, o assunto de que ela trata, uma despedida e o nome da pessoa que a envia.

Sendo assim, Amorim (2016, p. 27) esclarece que:

As cartas possuem uma estrutura facilmente identificável, pois são fortemente tipificadas, contudo, não se deve imaginar que existe apenas um tipo de carta. A

grande variedade de gêneros intimamente ligados a outros fez com que alguns teóricos chegassem a falar em constelação de gêneros (BHATIA, 1997; MARCUSCHI, 2000); colônia de gêneros, com supergêneros e subgêneros (BHATIA, 2004 apud LOPES, 2013); grupo de gêneros e rede de gêneros (SWALES, 2004), sem que haja entre os teóricos um consenso sobre o que determinaria efetivamente cada agrupamento. O que parece permear essas teorias é a ideia de que existe um gênero principal – no caso da carta, aquela cujo propósito comunicativo geral é informar, descrever e argumentar, mais próxima do que seria a carta pessoal – e outros subgêneros, variações do principal, com as cartas de solicitação, de reclamação, de recomendação, cartas respostas, cartas-corrente, entre outras.

O gênero discursivo/textual carta é um dos mais antigos e mais usados na comunicação cotidiana, sendo sua principal característica a existência de um emissor (quem remete a mensagem) e de um receptor (quem a recebe). Exemplo memorável que podemos citar é a carta de Caminha, datada de 1500, quando do descobrimento do Brasil, a qual é considerada o primeiro documento da história brasileira.

Como sustenta Amorim (2016, p. 25),

A carta é um dos meios mais antigos de comunicação de que se tem notícias. Desde o advento da escrita, as pessoas escrevem correspondências para informar outras sobre acontecimentos, expressar sentimentos, fazer solicitações e desempenhar as mais diversas funções. As cartas tiveram grande participação na história das civilizações antigas, pois no passado elas serviram para transmitir comandos daqueles que tinham autoridade para fazê-lo, mas encontravam-se fisicamente distantes. Por cartas foram transportadas leis, códigos, proclamações e, de certa forma, o próprio locutor, que se fazia presente por meio da sua palavra escrita.

Sendo assim, há diversos tipos de cartas, que são utilizadas diariamente para a comunicação entre as pessoas, tais como Cartas Pessoal, Comercial, do Leitor, ao Leitor, Argumentativa, Aberta, Familiar, Amorosa, de Apresentação, de Recomendação, de Solicitação, de Negócio, Argumentativa, de pedindo de Emprego, pedindo Ajuda, entre outras, ou seja, carta para todos os gostos e para todas as ocasiões, que são escritas de acordo com as necessidades de quem as escrevem.

A esse respeito, enfatiza Amorim (2016, p. 27):

Pensemos numa carta de amor, o papel muitas vezes é colorido, e perfumado, o gênero não só permite essa utilização como tem a ação linguística potencializada por ela; o mesmo não aconteceria com uma carta de recomendação ou reclamação, por exemplo, as quais exigiriam um tom mais sóbrio tanto para o texto quanto para o suporte.

Por esse ângulo, Daniela Diana (s.d. s. p.), acesso em: 19.jul.2020), esclarece que todas essas cartas se agrupam em três tipos: correspondência oficial, correspondência comercial e correspondência pessoal, dependendo de sua finalidade.

Pádua (1986, p. 7), por sua vez, afirma que a carta é:

A mais simples de todas as formas de redação e, sem dúvida, a correspondência – e também, por certo, a mais necessária. Entretanto, a grande maioria das pessoas parece encontrar dificuldade em redigir cartas. Ora, trata-se de uma arte que depende

sobretudo de atenção e, igualmente, de objetividade. O aperfeiçoamento, naturalmente, vem com a prática constante.

Dessa forma, esse mesmo autor pontua algumas regras que devem ser observadas antes de se escrever uma carta, as quais são muito úteis e trazem excelentes resultados pela boa impressão que causam às pessoas que as recebem, tais como: uso de papel e de envelope adequados; escrever com cores sóbrias, como preto ou azul; endereçar adequadamente a correspondência; não se descuidar da ortografia, usando um dicionário, se necessário; primar pela clareza da caligrafia, escrevendo bem legível; observar a pontuação, que é o bom uso dos sinais de escrita, uma vez que é através destes que se separam palavras, frases e períodos e se marcam algumas circunstâncias, tais como surpresa, pergunta ou admiração.

Marcuschi (2016, p. 240), acerca da escrita, nos assegura que:

A língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada nem no enunciado solto. A língua é um *sistema simbólico* que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa. Assim, quando recebemos uma carta de uma amiga dizendo:

“**Ontem** foi um dia emocionante, fizemos a maior passeata contra a violência em nossa **cidade**”.

O entendimento das expressões em destaque só é possível se soubermos a data da carta e onde mora a amiga (Grifos do autor).

Podemos assim afirmar, que o gênero discursivo/textual carta torna-se amplo diante de todas as possibilidades da comunicação escrita e acessível que se tem em mãos, visto que atende às várias necessidades da comunicação cotidiana das pessoas físicas em geral, ou juridicamente falando.

Aqui, demos maior enfoque à Carta Pessoal, que era utilizada com maior evidência em tempos remotos, nos quais tudo era muito difícil, a qual é de caráter pessoal, por revelar intimidade entre o remetente e o destinatário, daí o nome Carta Pessoal.

Hoje em dia, a Carta Pessoal está quase em desuso, devido ao avanço dos meios tecnológicos de comunicação, como o *e-mail* e o *WhatsApp*, por exemplo, que estreitaram os laços de comunicação entre as pessoas, de forma rápida, instantânea.

Sendo assim, diante do avanço tecnológico por que passamos, Daniela Diana (Acesso em: 19.jul.2020) enfatiza que “com a tecnologia, a carta passou por um processo de adaptação na forma de transmissão que deixou de ocorrer somente em papel e assumiu o meio eletrônico”, sendo, pois, o *e-mail* ou correio eletrônico a forma de transmissão de carta mais utilizada hoje em dia, desde que seja respeitada sua forma de apresentação.

Isso nos leva a refletir sobre a importância da escrita ao longo do tempo, e como ela se adapta à vida nas sociedades, de modo que se expande, se renova, se modifica, mas não deixa de existir, porque a comunicação na vida das pessoas é real, é necessária.

A esse respeito, Miranda, 2017, p. 147 enfatiza que:

Vivemos em um mundo onde as informações e o conhecimento encontram-se em movimento acelerado e chegam, até nós, das mais diversas formas. A mutabilidade e a complexidade progressiva são aspectos inerentes às sociedades humanas, pois é de nossa condição a capacidade de pensar e repensar, criar e recriar, fazer e refazer, transmitir e retransmitir, transformar e retransformar, entre outras ações.

Desse modo, observando as colocações de Soares (2002) acerca do espaço da escrita, ou seja, como a escrita vem se apresentando desde os tempos remotos até os dias atuais, verifica-se uma diversificação de formas visuais que se manifestam no decorrer do tempo.

Nesse sentido, Soares (2002), sustenta que:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço da escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira, ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço da escrita: a tela do computador (SOARES, 2002, p. 149).

Acerca do espaço da escrita, Bolter (1991), o classifica como a forma física e visual definido por uma dada tecnologia de escrita, ou seja, o lugar espacial onde a mesma é escrita, porque para cada tecnologia equivale um espaço de escrita diferente.

Apesar dos vários recursos tecnológicos dos dias atuais, a carta analógica ainda é utilizada, principalmente por aqueles que não têm acesso à informática e fazem uso da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - CORREIOS, para enviarem suas correspondências, usando selo postal como pagamento por tal serviço de envio, cujos selos são colados no canto superior direito dos envelopes, que devem estar devidamente endereçados.

Por ser o gênero carta a abertura de um leque, uma constelação de gêneros, um grupo de gêneros, como dito anteriormente, é importante que a mesma seja articulada na escola, de modo que os alunos venham a desenvolver habilidades de escrita significativas e que aprendam a produzir esse gênero discursivo/textual.

No item que segue, atemo-nos especificamente à escrita da Carta Aberta, que é o objeto, também, da nossa intervenção, ora desenvolvido junto aos alunos da EJA, participantes do estudo em tela.

2.3.5 O gênero discursivo/textual Carta Aberta

O gênero Carta Aberta é um gênero de texto argumentativo, tendo em vista a natureza tipológica predominante no mesmo, e se situa entre os principais instrumentos de participação política. A Carta Aberta é, pois, uma forma de se demonstrar claramente um problema, um tema, ou um assunto de interesse da coletividade.

A Carta Aberta pode circular na televisão, no jornal impresso, na rádio, em revistas e na internet, e procura resolver um problema de interesse coletivo.

Quanto à sua estrutura, a Carta Aberta é composta por título, introdução, desenvolvimento ou corpo, conclusão, despedida e assinatura. Vale salientar que no desenvolvimento, o assinante vende o seu peixe, ou seja, é aí que se tem a oportunidade de persuadir, de apresentar o problema e os argumentos que sustentam o ponto de vista de quem a escreve, pontuando, inclusive, possíveis soluções.

O remetente desse tipo de gênero discursivo/textual pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, sindicatos, representantes ou associações, que coletivamente reivindicam às autoridades competentes seus direitos e interesses.

Fazendo uso das palavras de Brito (2015, p. 53), a mesma esclarece que:

De um modo geral, a carta aberta tem a finalidade discursiva de publicitar informações, denunciar problemas, seja de um indivíduo, seja de um grupo/comunidade, com o objetivo de buscar soluções para eles. Não é raro que o autor da carta aberta, além de denunciar o problema, também apresente uma solução. Para tanto, utiliza-se de um tom persuasivo, com vistas a sensibilizar seu interlocutor que, neste caso, pode ser uma autoridade, uma empresa, uma comunidade.

Sendo assim, é de salutar importância que levemos os alunos da EJA a exercitarem a prática da escrita desse gênero discursivo/textual, para desenvolver nos mesmos o interesse em participar dos atos sociais que circundam o cotidiano da sociedade, sendo, pois, a Carta Aberta um meio excelente para se alcançar esse intento.

A despeito da função social da Carta Aberta, Leite (2014), destaca as diversas finalidades que a mesma abrange, perpassando os caminhos a que ela se destina, conforme assinala:

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

Levando o aluno a entender o sentido desse gênero discursivo/textual e a fazer uso do mesmo nas diversas situações do dia a dia, proporcionamos nele o direito de se sobressair nas ocasiões em que necessite elevar a sua voz em busca de conquistas para si e para os seus pares, na medida em que saiba reivindicar seus direitos e assim possa usufruir desse aparato social enquanto cidadão que quer o bem para si e para a coletividade.

Veremos no capítulo a seguir, abordagens que giram em torno da educação e do aparato tecnológico, que possibilitam aumentar as aptidões para o cidadão desempenhar o seu papel na sociedade globalizada.

2.4 A educação e o aparato tecnológico

A impressão que se tem hoje em dia é que a tecnologia avançada está em toda parte e segue sem precedentes, de modo que vivemos em um mundo midiático, no qual as crianças já nascem querendo ver o *Youtube*, como é comum vermos pequeninos manuseando o aparelho celular como se fosse um adulto desenvolvido, em face do grande acesso ao aparato tecnológico, que cresce a cada instante e a cada dia as crianças tornam-se mais nativas digitais.

Em vista disso, torna-se fundamental que a escola como um todo, esteja envolvida nessa perspectiva do crescimento da tecnologia da informação, para desenvolver projetos que venham gerar aprendizados condizentes com a realidade atual por que passa a sociedade brasileira.

Com essa inquietação é que muitos docentes tendem a despertar para a realidade e a se preocupar, quando não se sentem preparados para dar conta de informações novas que aparecem no dia a dia e em estudos de muitos teóricos, que primam para o desenrolar dessas ações.

Sendo assim, Dias (2012) nos alerta que

a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças (DIAS, 2012, p. 99).

Frente a essa realidade, é que Moram (2012) nos orienta no sentido de utilizarmos as tecnologias para ajudarmos os estudantes a aprenderem de forma ativa, para que o aluno venha a ser protagonista de seu aprendizado, alertando-nos que os professores interessados são aqueles que desenvolvem atividades interessantes e gravam vídeos atraentes, esclarecendo ainda que

professores ativos são aqueles que se comunicam de forma acolhedora com seus alunos, através de aplicativos, de plataformas e de redes sociais.

Com efeito, Moram (2012) deixa claro ainda que alguns portais mostram muitas experiências inovadoras como forma de utilização das tecnologias na educação, sendo ela *online* ou *offline*, dentro ou fora do país, como por exemplo, o Innoveedu.org, que apresenta experiências espalhadas pelo mundo e que traduzem tendências capazes de tornar o aprendizado muito mais significativo e conectado com as novas demandas tecnológicas.

Esse mesmo autor aponta outros caminhos, como o material intitulado Inova Escola, o qual mostra como inserir as tecnologias no âmbito de uma visão transformadora da escola, bem como, dois *e-books* interessantes e gratuitos, da Editora Santinellana: **Educação no século 21: Tendências, Ferramentas e Projetos para inspirar e Tecnologias para a transformação da educação**: experiências de sucesso e expectativas, que podem contribuir para desenvolver aprendizados e experiências na educação usando o aparato tecnológico.

Melo; Oliveira; Valezi (2012), salientam que:

A educação ainda tem muito a fazer em termos de estrutura física e de capacitação dos professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social. Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147-148).

Sendo assim, é impreterivelmente necessário que os educadores se debrucem sobre as novas práticas de educação emergentes, para que possam estar atualizados, e assim desenvolvam aulas interessantes e mais atraentes para alunos que buscam o novo, tornando suas aulas mais significativas, visto que devemos acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e introduzi-las nas nossas escolas com fins didáticos, em forma de multimídias e contemplando o aprendizado.

O aparato tecnológico, segundo a concepção de Lévy (1999a), provocou grande alvoroço nos Estados Unidos, alertando o autor que:

As ondas que acompanham a série de fusões, aquisições e alianças que hoje acontecem no setor de comunicação e da informática, os anúncios concernentes à futura televisão digital de alta definição... vários sinais ultimamente têm chamado a atenção do grande público para o que se convencionou chamar de “multimídia”. Os acontecimentos que deram o que falar nesse domínio são algumas das manifestações específicas de uma grande onda de fundo tecnológico. Dados, textos, imagens, sons, mensagens de todos os tipos são digitalizados e, cada vez mais, diretamente produzidos sob forma digital. [...] O estabelecimento de conexão telefônica entre terminais e memórias informatizadas e a extensão das redes digitais de transmissão ampliam, a cada dia, um *ciberespaço* mundial com todos e com cada um (LÉVI, 1999a, p. 11).

Por esse ângulo, vemos que os professores devem estar engajados nesse processo de conexão com o que se tem de informação para melhorar a educação no nosso país, e assim se faz mister que estejam atentos e preparados para o porvir, para o bem de seus desempenhos profissionais.

Conforme salienta Lévy, graças às redes digitais,

as pessoas trocam todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participam de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, têm acesso às informações públicas contidas nos computadores que participam da rede, dispõem da força de cálculo de máquinas situadas a milhares de quilômetros, constroem juntos mundos virtuais puramente lúdicos – ou mais sérios –, constituem uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvem projetos políticos, amizades, cooperações [...] (LÉVY, 1999a, p. 12).

Dessa forma, as tecnologias digitais ampliam os nossos conhecimentos em todos os sentidos, o que se torna indispensável a nossa conexão com a rede, que gira em torno do mundo e assim sendo, deve também fazer parte do nosso cotidiano, uma vez que as novas formas de comunicação virtuais colocam em bases novas a problemática do laço social, porque, como afirma Lévy (1999a), a função da informática e das técnicas de comunicação com base no aparato digital não é substituir o homem e muito menos aproximar-se de uma inteligência artificial, mas acima de tudo, promover coletivos inteligentes que possam desenvolver e ampliar reciprocamente as potencialidades sociais e cognitivas de cada um.

Comungando com essa ideia, Moran (2012) vem esclarecer que os professores podem utilizar as tecnologias digitais para motivar o aluno por meio de vídeos, jogos, história, que ajudam no aprendizado, uma vez que crianças e jovens adoram esse tipo de interação e que podem encontrar vídeos sensíveis, emocionantes em portais como *Youtube Edu* e *Vídeo*, que são plataformas eficientes de oferta de conteúdos de apoio à aprendizagem *online* e na sala de aula.

Para tanto, se faz necessário o comprometimento do professor em querer impulsionar esse processo, uma vez que a educação, como enfatiza a nossa Constituição Federal, é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, (BRASIL, 1988, p. 134) e está nas mãos dos professores o acesso à informação, mesmo que de forma precária nas redes municipais de ensino, como temos observado nos dias atuais.

Florêncio; Costa (2020, p. 84), salientam que:

Há algum tempo, as tecnologias digitais passaram a estar presentes não apenas no trabalho ou nas comunicações institucionalizadas, mas na vida cotidiana das pessoas, como na disponibilização de informações e, com isso, passaram a constar

intensamente do contexto educacional. Em pouco tempo, começamos a vivenciar um período de informação, comunicação e conhecimentos extremos e imediatos, e isso nos parece unânime e indiscutível, tanto que muitos pensadores da contemporaneidade desenvolvem análises muito aproximadas sobre essas realidades.

O fato é que vivenciando o novo normal, nessa pandemia da COVID-19 professores e alunos foram chamados às atividades laborativas em *home office*, focando suas atividades em aparelhos midiáticos, seja ele *notebook*, *smartphone* ou na tela do computador, o que, de certa forma, tem facilitado o processo para quem tem fácil acesso às ferramentas tecnológicas, e por outro lado, tem dificultado a vida de outros tantos, que não têm muitas facilidades para essas práticas.

No item a seguir, focaremos nossa atenção para a percepção de como a tecnologia na educação escolar tem avançado e como isso tem contribuído para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

2.4.1 Avanços da tecnologia na educação escolar

Como vivemos em um mundo globalizado, as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano e sendo assim, estão presentes no lar, no trabalho e na instituição, ou seja, na vida das pessoas, que cada vez mais procuram se inteirar, aprender e utilizar a tecnologia, para acompanhar os avanços midiáticos.

E no contexto escolar não é diferente, uma vez que a escola deve estar equipada tecnologicamente para atender às expectativas que surgem desafiadoras, embora, muitas ainda tendem a atingir esse patamar, de modo que venham a se enquadrar no que se pretende chamar de escola informatizada.

Florêncio; Costa (2020, p. 84) nos apontam que:

Poucos ousam fazer alguma previsão do próximo passo da humanidade. Todos parecem concordar sobre as emergências ocorridas no final do século XX e o radicalismo das mudanças pessoais, profissionais e sociais ocorridas no jovem século XXI.

Lévy (2002, p. 22) já afirmava que “o desenvolvimento da *web* (e da Internet em geral) faz parte desses processos de aparência quase orgânica e não planejados que talvez formem a substância das grandes mudanças culturais”, pois o ciberespaço, provavelmente, foi o sistema de comunicação que rapidamente se propagou no planeta e na história da humanidade.

Fazendo alusão aos avanços tecnológicos, Lévy (1999 b) também salienta que:

[...] jamais a evolução das ciências e das técnicas foi tão rápida, com tantas consequências diretas, sobre a vida cotidiana, o trabalho, os modos de comunicação, a relação com o corpo, com o espaço etc. Hoje é no universo dos saberes e do *savoir-*

fares que a aceleração é mais acentuada e as configurações mais móveis. Eis uma das razões pelas quais o saber (entendido no sentido mais amplo) lidera as outras evoluções da vida social (LÉVY, 2002, p. 24).

No entanto, apesar da evolução tecnológica que avança sem precedentes, e até mesmo em muitas escolas, muitos professores e alunos ainda não estão aptos a usarem o aparato midiático, como bem pontua Ramos (2020, p. 34), referindo-se ao professor:

Além de ter muito para ensinar, para transmitir aos alunos, surge também a necessidade de “aprender”. Isso mesmo, aprender a lidar com uma situação não tão nova, mas praticada por poucos, que é o uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Verificamos também que uma grande parte dos alunos da EJA, diferentemente do alunado de menor idade, os mais novos, considerados nativos digitais, têm dificuldades para usar os meios virtuais, como mostrou nosso estudo, haja vista que percebemos a ausência de conhecimento suficiente para participarem das aulas remotas e realizarem as atividades virtuais, de modo que muitos desistiram no decorrer do percurso.

O fato é que alguns alunos possuem telefone, mas não dispõem internet, outros dispõem ambos, mas o sinal não é bom, outros não sabem lidar com determinado aplicativo, outros já ouviram falar dele, mas não têm muita prática, e assim ecoam os falares dos alunos a esse respeito.

Percebemos que faltam mais ações nas escolas para que a educação avance, todavia, até mesmo a nossa escola não oferece as condições necessárias, pois não dispõe de um laboratório de informática, não promove cursos internos para que os alunos possam exercitar mais, ou seja, para usarem os aparelhos midiáticos nas atividades escolares, já que muitos deles não os dispõem em suas casas, e muito menos a escola oferece algum treinamento para os professores.

Acerca da formação continuada para o professor, Frizon *et al* (2015), entendem que deve haver um movimento voltado para a formação inicial do professor focado nas tecnologias digitais, que deve prosseguir com a formação continuada, uma vez que investir tanto na formação inicial quanto na continuada, representa o fortalecimento para a educação, com novas implementações das práticas pedagógicas.

Dessa maneira, é importante que o professor trabalhe com foco no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mas, sem as ferramentas necessárias, trabalha por sua conta, dando o seu jeito, fazendo a sua mágica, como alguns colegas se posicionam a esse respeito. Todavia, é bem verdade que, se a escola estiver bem equipada, poderá oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem, tornando a educação eficaz e bem mais interessante.

Sabemos que a rede privada de ensino lança mão de muitas tecnologias para oferecer aos seus alunos, tais como salas com simuladores virtuais, sala do *Google*, que ao mesmo tempo em que encantam, abrem novos horizontes e novas possibilidades para o aprendizado que pretende desenvolver, o que não ocorre na rede municipal, que é o nosso caso concreto. Porém, não devemos desaminar. Precisamos insistir, persistir, até que a rede pública de ensino avance na educação escolar.

Feitas essas considerações, passaremos ao item a seguir, no qual demos enfoque ao momento que estamos vivenciando, com os desafios que nos trouxe a pandemia do novo Corona vírus, que causa a doença chamada de COVID-19, que nos fez deixar a escola e lançar mão das aulas remotas, através dos meios virtuais de comunicação.

2.4.2 Tecnologia e educação escolar em tempos de pandemia

Este tempo de pandemia do novo Corona vírus, que no Brasil teve início em março de 2020 e que até hoje atravessamos, cuja doença é infectocontagiosa, causa sérios problemas respiratórios e já levou à morte mais de dois milhões e meio de pessoas no mundo inteiro, conforme dados publicados nos jornais televisivos, pegou-nos de surpresa, mudando totalmente o nosso estilo de vida e nos fez viver um novo normal.

Diante disso, fomos levados a buscar conhecer, a todo custo, como realizar nossas aulas, para darmos continuidade à nossa proposta pedagógica, uma vez que o mundo inteiro foi obrigado a passar pela experiência de fechar as portas e de ficar em casa, em quarentena, trabalhando em *home office*, e como não estávamos preparados para viver essa experiência, todos os setores tiveram que se adequar a essa nova realidade, inclusive as escolas.

A esse respeito, Ribeiro; Sousa (2020, p. 69), esclarecem que:

A situação da pandemia provocada pelo COVID-19, tendo como consequência a medida de isolamento social, demandou às escolas, num primeiro momento, a suspensão das atividades presenciais. Nesse sentido, as redes escolares, privadas e públicas, se depararam com inúmeros desafios acerca de como viabilizar o processo de escolarização remotamente.

Sendo assim, a rede de ensino brasileira passa por uma modificação repentina, de forma que as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, notadamente com o uso do *smartphone*, e assim fomos chamados a exercer uma nova prática, através dos meios midiáticos de comunicação e a trabalhar dobrado para isso, na medida em que o professor, mesmo sem saber, passou a ser “cinegrafista, diretor de arte, cenógrafo, e principalmente,

especialista em novas tecnologias de educação a distância”, como sustentam Nascimento; Gama (2020, p. 99).

Levando ainda em consideração que o professor deve ter dedicação exclusiva ao ensino remoto, visto que a todo momento é chamado pelo *WhatsApp* para tirar dúvidas dos alunos ou atender aos pais, que por sua vez passaram também a ter um alto grau de responsabilidade nessa nova experiência educacional, tendo que ser corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem, assumindo a função de professores do lar, para ajudarem nas atividades remotas dos filhos.

Essas novas adaptações tiveram que ser implantadas para não atrasar o cumprimento do calendário escolar, todavia, tem sido motivo de muitas críticas, uma vez que se verifica a diferença na abordagem metodológica e como isso tem dificultado a vida de professores e de alunos, principalmente da classe baixa.

Marinho; Quadros (2020, p. 63) enfatizam que:

Embora a alternativa encontrada na pandemia para não “perder” o ano letivo tenha sido as aulas remotas, o surto do COVID 19 expõe a explosão digital por todo o Brasil. [...] Evidenciamos então uma situação de desigualdade, apesar de aumentado o acesso à internet nos últimos anos o uso está com as pessoas de classe, renda e escolaridade mais alta. (Grifo do autor).

Nesse contexto, ressaltamos que a escola pública brasileira não está preparada satisfatoriamente para abarcar um ensino de qualidade, principalmente neste tempo pandêmico, haja vista que, conforme sinaliza Oliveira (2020), as desigualdades de recursos para estudar, de condições, de dedicação e de tempo atingem a educação, alegando ainda que embora todos tenham imaginado que a tecnologia poderia salvar a educação neste momento de pandemia, isso não ocorre como o esperado.

Diante dessas circunstâncias, há de se convir que as dificuldades são enormes, mas o desejo de acertar é muito maior. É por isso que a escola se mantém de pé, porque tem professor que desempenha o seu papel e dá o seu melhor, mesmo que o sistema não funcione bem.

Sendo assim, organizar as nossas aulas remotas e aplicá-las através do *Google Meet*, já foi um grande avanço para alcançarmos os nossos alunos da EJA, cujos momentos foram sinalizados como proveitoso, como promissor, por aqueles que participaram do estudo.

A seguir, no terceiro capítulo, mostramos como se deu o desenrolar das ações do presente estudo, e assim, detalhamos cada passo, para uma melhor organização dos procedimentos desta intervenção pedagógica, como veremos a seguir.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, desenvolvemos o nosso estudo de acordo com o que planejamos para realiza-lo. Desse modo, destacamos a seguir o tipo de pesquisa que fizemos, o local do estudo, os sujeitos investigados, bem como falamos quanto à análise dos dados coletados e quanto aos procedimentos metodológicos, bem como, dos instrumentos que utilizamos nesse estudo, ou seja, a observação e a sequência didática, com os quais desenvolvemos no plano de ação e sua aplicação, que culminaram com as intervenções iniciais e finais e com as atividades realizadas pelos alunos.

3.1 Tipo da pesquisa

Enquanto procedimento metodológico, fizemos uma pesquisa qualitativa e optamos pelo estudo de campo, bem como desenvolvemos uma pesquisa-ação, de cunho intervencionista, com uma proposta de produção textual, visto que em aulas anteriores, observamos as dificuldades dos alunos com relação à leitura/escrita, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é pertinente para a nossa abordagem e a realizamos através de aulas remotas, em face deste tempo de pandemia por que estamos passando.

Nesse sentido, o estudo de campo, ou seja, o objeto/fonte, como sustenta Severino (2007, p. 123), “é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados”.

Assim, no nosso estudo de campo desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que consiste na descrição e na análise do fenômeno histórico e etnográfico, que se realizou através do aplicativo *Google Meet*, com uma turma do 8º ano, do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola do município de Rio Tinto-PB, uma vez que esse tipo de estudo considera que há uma relação dinâmica entre o sujeito, objeto de estudo, e seu mundo real.

Prodanov; Freitas (2013), afirmam que pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos ou fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Portanto, numa pesquisa de campo, como corrobora Severino (2007, p.123), “o objeto/fonte é observado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem interrupção e

manuseio por parte do pesquisador”, e, desse modo, escapa às nossas mãos, uma vez que fazer ciência é uma busca contínua de compreensão da realidade.

Essencialmente, o estudo de campo, como sustenta Gil (2002), centra-se na comunidade, que pode ser comunidade de estudo, de lazer, de trabalho ou voltada para qualquer outra atividade humana.

Geralmente esse tipo de estudo é feito através da observação direta das atividades dos grupos estudados e da análise de documentos, fotografias e de filmagens. Gil (2002) acentua ainda que:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça a maior parte do tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

E acrescenta que o estudo pode ser desenvolvido em um processo que envolve muitas fases, desde a formulação do problema à apresentação dos resultados. (GIL, 2002).

Falando sobre a pesquisa-ação, Severino (2007, p. 120) sustenta que:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação pressupõe uma ação planejada, de caráter social com a participação dos envolvidos, de forma engajada. E acrescenta:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nessa perspectiva, o pesquisador, no exercício da pesquisa-ação, deve criar mecanismos estimuladores que venham tornar o processo atrativo e dinâmico, buscando resolver os problemas levantados com maior facilidade.

E acrescenta Thiollent, (1986, p. 16), que:

Em geral. A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Dessa forma, Assis (2009, p.14) esclarece que a pesquisa-ação

Possibilita a participação dos investigados na pesquisa, do início até o final, de tal forma que os resultados analisados possam levar a comunidade a perceber, superar seus desequilíbrios, identificando-os, em segundo momento, propondo atitudes de mudança que venham a beneficiá-los.

Desse ponto de vista a pesquisa-ação tende a executar a realização de um problema coletivo, quando tanto os pesquisadores quanto os participantes estão envolvidos mutuamente, mesmo por que a pesquisa-ação envolve compromisso do pesquisador para com os investigados, envolvendo, inclusive, laços de responsabilidade para ver a comunidade melhorar, capacitar-se e crescer, para em seguida poder prosseguir.

Como afirmam Prodanov; Freitas (2013, p. 65),

A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade [...]. Pesquisadores e pesquisados podem se engajar a pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado.

No saber da antropologia social e cultural, a etnografia desempenha um papel metodológico central, pois, como alega Clinford (1998, p. 9), “está na base da identidade disciplinar e é entendida por determinados autores como a observação e análise de grupos humanos considerados em suas particularidades”.

Desse modo, nessa investigação, desenvolvemos também um estudo qualitativo, que consiste na descrição e na análise do fenômeno histórico e etnográfico.

Este estudo fez opção pelo método indutivo, que obtém conclusões gerais a partir de premissas individuais, vez que a análise dos dados foi dada nessa perspectiva. Esta opção se justifica porque a análise indutiva possibilita a interpretação dos fenômenos, que não pode ser traduzida em números.

Assis (2009) sustenta que o raciocínio indutivo parte do efeito para a causa, o que exige verificação, observação e/ou experimentação do fenômeno, e afirma que esse método

[...] nasceu com a filosofia moderna definido pelos empiristas, como Bacon, Hobbes, Locke, Hume, para os quais o conhecimento é fundamental na experiência, sem levar em consideração princípios estabelecidos. O método trata de problemas empíricos, e a generalização deve ser constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados da realidade (ASSIS, 2009, p. 10).

Dessa forma, enfatiza Assis (2009, p.14) afirmando que,

[...] o método etnográfico centra-se nas descrições científicas de grupos culturais. Refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, principalmente as tradicionais e de pequena escala. A etnografia é uma metodologia qualitativa de pesquisa que teve sua origem na antropologia cultural.

Esse tipo de pesquisa não serve apenas para fazer um levantamento de dados e/ou relatórios para serem arquivados, mas para avaliar a realidade dos fatos observados. Por isso, a pesquisa qualitativa tem toda uma relação com o trabalho de campo que realizamos.

Prodanov; Freitas (2013, p. 70) acentuam que nesse tipo de pesquisa “o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave”. A referida pesquisa é descritiva e os pesquisadores analisam seus dados individualmente, sendo focos principais o processo de análise e o seu significado e o pesquisador deve estar atento às diversas situações como gestos, expressões, palavras, que só se obtém com esse tipo de abordagem.

Para eles,

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Miranda (2017, p. 152) pontua que “No que diz respeito à pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a não se preocupa a princípio com uma elevada representatividade numérica de participantes na pesquisa”, pois as ciências sociais e humanas têm especificidades próprias de fazer Ciência, que não se medem numericamente, de modo que, como salienta Martins (2004, p. 292), “as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através de estudo das ações sociais e grupais”.

Neste caso, apresentamos as etapas e/ou procedimentos que foram realizados no estudo que desenvolvemos, e descrevemos o ambiente utilizado, os instrumentos dos quais lançamos mão e os participantes do estudo.

Salientamos que nesse estudo mantivemos o anonimato dos alunos, usando inclusive pseudônimos. Tivemos o cuidado de colher as assinaturas dos alunos e de seus representantes legais no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética, bem como, usamos o Termo de Anuência da Escola, devidamente assinado pela Diretora, para darmos início à investigação científica, na qual, os alunos compromissados poderiam abandoná-la a qualquer tempo, sem se sentirem constrangidos em assim proceder, caso quisesse ficar fora da mesma.

3.2 Local do estudo e os sujeitos investigados

Nosso estudo foi realizado com uma turma do 8º ano, do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola municipal de ensino fundamental de Rio Tinto-PB, através de aulas remotas via aplicativo virtual *Google Meet*.

3.3 Análise dos dados

Quanto ao tratamento dos dados, fizemos análise de conteúdos e esclarecemos que esse estudo não acarretou nenhum prejuízo para as pessoas investigadas, uma vez que o que pretendíamos era melhorar o aprendizado dos alunos.

3.4 Procedimentos metodológicos

Os instrumentos de pesquisa são recursos utilizados dentro de cada técnica de coleta de dados na pesquisa científica, de acordo com o que cada estudo quer levantar, para alcançar os objetivos esperados, e desse modo, é preciso fazer escolhas acertadas, para que se tenha bons resultados.

Para Severino (2007, p. 124), “as técnicas de pesquisas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”, as quais são utilizadas em diferentes epistemologias, porém precisam ser compatíveis com os métodos abordados.

Executamos o nosso projeto para realizar este estudo, utilizando com os seguintes instrumentos: a observação e a sequência didática, ou seja, sequências das atividades, ou oficinas pedagógicas, que são operacionais e serviram de mediação prática para a realização do estudo qualitativo, tendo em vista que optamos por essa modalidade de pesquisa por considerar, como afirma Martins (2004), que, de modo geral, as metodologias qualitativas privilegiam a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais, individuais e grupais, e neste caso, trabalharemos com ações grupais, ou seja, com alunos da nossa escola, em aulas virtuais.

Como é do conhecimento de estudiosos que fazem pesquisa qualitativa, a oficina pedagógica ou sequência didática significa fabricar conhecimento diante de situações experimentadas pelos participantes de uma investigação e produzir coletivamente aprendizados que aprofundem a reflexão sobre a educação, a escola e a prática que é realizada no âmbito escolar.

É nesse sentido que se infere o uso da oficina pedagógica, que tem uma sequência didática própria para se desenvolver.

Praviani; Fontana (2009, p. 78) pontuam que “oficina pedagógica é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Nesse sentido, a oficina pedagógica pressupõe um planejamento flexível, que se ajusta aos problemas apresentados pelos participantes do fenômeno em estudo, partindo de seus contextos reais (PRAVIANI; FONTANA, 2009).

Esses mesmos autores salientam que:

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida da reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalho em dupla e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas. (PRAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Dessa forma, a oficina pedagógica tem por finalidade propiciar a articulação dos conceitos e dos pressupostos de ações concretas, bem como a construção coletiva dos saberes, que decorrem de conhecimentos prévios e dos interesses dos participantes do estudo. Assim sendo, temos como instrumentos do nosso estudo a observação e a sequência didática, que passamos a detalhar:

- A OBSERVAÇÃO

Como técnica de coleta de dados, a observação visa uma ação fundamental, vez que constitui elemento primordial para a pesquisa, como afirma Gil (2006). Nesse sentido, pontua esse autor que:

Desde a formação do problema, passado pela construção da hipótese, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação (GIL, 2006, p. 110).

Nesse ponto de vista, a observação passa a ser o uso dos sentidos visando adquirir os conhecimentos necessários do que se quer investigar. Então, onde há pesquisa certamente há observação.

Para Severino (2007, p. 125), a observação “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados”. E acrescenta esse mesmo autor (2007), que qualquer prática de pesquisa, seja ela social ou natural, inicia-se com a observação da realidade.

A esse respeito, pontua Vianna (2003), que:

A coleta de dados, na observação de campo, pode também feita por um observador participante, que tendo em vista a sua condição, passa a ser parte integrante da situação e até mesmo contribui para que essa situação ocorra (VIANNA, 2003, p. 49).

Trata-se, portanto, a observação, de uma ação inicial do pesquisador, para encontrar seu tema e construir seu objeto de estudo, a qual vai estar presente na sua pesquisa durante todo o tempo.

Salienta Gil (2006, p. 111), que “a observação pode ser estruturada ou não estruturada, e segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante”. No caso de ser observação participante, esta tem a tendência de adotar formas não estruturadas e pode ser simples, participante ou sistemática.

A observação simples é aquela em que o observador vê os fatos de maneira espontânea, sendo muito mais um espectador do que um ator, cabendo a ele fazer a análise e interpretação dos fatos, e sendo assim, segundo Gil (2006), esta não é adequada para pesquisas que tenham por objetivo testar hipóteses.

De acordo com Vianna (2003), na observação participante, o pesquisador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados, e afirma que esse tipo de pesquisa geralmente é usado em pesquisa qualitativa, que é o caso deste estudo.

Dessa forma, acrescenta esse mesmo autor (2003, p. 52), que esse tipo de observação deve ser como um processo, quando afirma que: “o pesquisador deve ser cada vez mais participante e obter acesso ao campo da atuação e às pessoas”, para que assim possa desempenhar bem o seu papel de pesquisador e colher impressões necessárias para a condução do estudo.

Na observação participante, o observador tem o conhecimento real da vida da comunidade na qual atua, e sendo assim, Gil (2006, p. 113), alega que o observador assume o papel de um membro do grupo, frisando: “Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”.

Já a observação sistemática é utilizada com frequência em pesquisas cujo objetivo é a descrição precisa dos fenômenos e teste de hipóteses. Nesse caso Gil (2006, p. 114), diz que “nas pesquisas desse tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupos que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação”.

Diante do exposto, é, pois, a observação instrumento fundamental, do qual todo investigador deve lançar mão, uma vez que poderá usá-la nas mais diversas situações de intervenção, e dentre elas, certamente uma se adaptará à sua pesquisa, o que não o impede de utilizar mais de uma situação, conforme seja a sua necessidade.

- A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo nos apontam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 82), a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cujo procedimento propõe uma maneira precisamente adequada para trabalhar em sala de aula.

Esses autores (*Ibidem*, p. 83), sustentam que:

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

Para isso, propõem a esquematização de uma sequência didática da seguinte forma: “Apresentação da situação - Produção inicial, Módulo I, Módulo 2, Módulo *n* e Produção final” (*Ibidem*, p. 83).

A apresentação da situação consiste em expor aos alunos um processo de comunicação que ao final será realmente feito por eles, tendo início numa produção inicial que será realizada através dos módulos sequências, sendo esta uma oportunidade que os alunos têm para construir uma representação da situação de comunicação a ser executada.

Neste estudo, com a realização da produção inicial, os alunos produziram um primeiro texto, com base nos seus conhecimentos de mundo, catando suas ideias e buscando suas experiências, e assim revelaram para si e para o facilitador suas representações sobre essa atividade.

Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) alegam que nos módulos necessários e quantos bastem, o facilitar procura trabalhar os estudantes, a fim de resolver os problemas que aparecem na produção inicial, dando-lhes os instrumentos necessários para superá-los e vencerem as etapas. E acrescentam que “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial para os módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Já na produção final, os mesmos autores, (*ibidem*, p. 90), alegam que essa atividade “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente dos módulos”, aduzindo, ainda, que essa produção deverá ser avaliada de forma somada com o conjunto da proposta, daí decorre que ela seja feita de forma responsável, humanista e profissional, como alegam os autores.

Desse modo, a sequência didática é um conjunto de atividades que planejamos e desenvolvemos com o fito de atingir determinado objetivo didático-pedagógico abordado em sala de aula e se organiza em torno de determinado gênero discursivo/textual, visando aperfeiçoar as práticas de escrita e de produção oral, que se adquirem com a prática

Diante de tal contexto, Amaral (s.d., s. p.) alega que:

As sequências didáticas são um conjunto de atividade ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação (AMARAL, Acesso em: 02.dez.2019).

Seguindo essa linha de pensamento, Pessoa (s.d., s. p.) salienta ainda que a sequência didática serve:

Para ensinar os alunos a dominarem um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final (PESSOA, s.d., s.p.).

Assim sendo, a sequência didática nos dá a vantagem de trabalharmos com leitura, com escrita, com oralidade e com aspectos gramaticais conjuntamente, o que faz mais sentido para quem está aprendendo e se torna prazeroso para quem está ensinando.

Pessoa (s.d., s. p.), acrescenta que para organizarmos o trabalho com um gênero textual em sala de aula, devemos seguir esses passos por ela sugeridos:

1. Apresentação da proposta;
2. Partir do conhecimento prévio dos alunos;
3. Contato inicial com o gênero discursivo/textual em estudo;
4. Produção do texto inicial;
5. Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e de análises de textos de gênero;
6. Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e de circulação e estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem utilizada;
7. Produção coletiva;
8. Produção individual;
9. Revisão e Reescrita.

Sendo assim, utilizando essas orientações e os instrumentos acima mencionados, realizamos nosso estudo e dele tiramos as conclusões pertinentes, que deram suporte à nossa investigação científica. Dessa forma, adiante, no item “Plano de ação”, detalhamos como desenvolvemos as atividades do estudo em questão.

3.5 Plano de ação

Lançando mão dos instrumentos que utilizamos, ou seja, da observação e da sequência didática, realizamos 10 (dez) aulas remotas, nas quais desenvolvermos as atividades que destacamos:

Quadro 01 – Atividades Propostas

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
1ª ETAPA	No primeiro momento, utilizamos 03 (três) aulas para abordar o assunto sobre gêneros discursivos/textuais, e em cujas aulas exemplificamos alguns deles, tais como o bilhete, o e-mail e a carta aberta, entre outros, oportunidade que os alunos tiveram para escrever um Bilhete e uma Carta Pessoal, como atividade para casa, para em seguida mandarem para o nosso grupo do <i>whatsApp</i> .
2ª ETAPA	Nesse momento, usando 03 (três) aulas, fizemos a sequência didática que culminou com a primeira escrita do gênero discursivo/textual Carta Aberta, cujo assunto, tais como problema com acúmulo de lixo em local inadequado, falta de água, falta de saneamento básico, falta de laboratório de informática na escola etc., poderia ser escolhido num fórum de debates <i>on-line</i> , tendo em vista esse período de aulas remotas por conta da pandemia da COVID-19.
3ª ETAPA	Nessa etapa, usamos 02 (duas) aulas para as análises das atividades e a escrita definitiva do Bilhete e da Carta Pessoal, e mais 02 (duas) aulas para a escrita da Carta Aberta e divulgação da mesma nas redes sociais, através de aplicativos como <i>WhatsApp</i> e/ou <i>facebook</i> , se assim os alunos desejassem.

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Desse modo, o estudo que realizamos pôde desenvolver o gosto pela escrita, além de estimular nos alunos do 8º ano EJA, do II Segmento, do município de Rio Tinto, PB, a reflexão e a discussão dos processos de ensino e de aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais trabalhados, uma vez que a escrita se obtém com a prática e só se aprende a escrever, escrevendo, de forma direcionada, e neste caso, a sequência didática foi um meio propício para esse fim.

3.6 Aplicação das sequências de intervenção para a produção inicial

Nessa oportunidade, abordamos para os alunos do 8º ano EJA, do II Segmento, de uma escola municipal da cidade de Rio Tinto, PB, em aulas remotas, o assunto acerca dos gêneros discursivos/textuais, discorrendo sobre os mesmos, a fim de instrumentalizá-los, para que estes aprendessem a reconhecer e a produzir determinados gêneros, e em especial, dentre os estudados, o Bilhete, a Carta Pessoal e a Carta Aberta, foco do nosso estudo, discutindo as suas finalidades e as funcionalidades de cada um deles na vida prática cotidiana, como uso social da língua, dos quais, a Carta Aberta utiliza o argumento para persuadir o seu destinatário, de modo que através dela, o remetente venha a atingir o seu objetivo, ou seja, fazer com que o seu interlocutor tome as devidas providências para a solução da situação apresentada.

Sendo assim, a partir das primeiras discussões feitas no decorrer de três aulas, de quarenta minutos cada uma delas, partimos para a produção do texto inicial da Carta Aberta, utilizando mais três aulas, com o mesmo intervalo de tempo, nas quais, em um primeiro momento, os alunos receberam um modelo de carta aberta, para relembrar o formato da mesma e em seguida propomos a leitura dessa carta, com o enunciado seguinte: “Leia a Carta Aberta a seguir. Feito isso, reflita sobre alguma situação concreta de descaso em sua rua, seu bairro, sua cidade, sua escola ou na circunferência de onde você reside, que precisa de uma intervenção ou solução. Após, redija uma Carta Aberta à autoridade competente, expondo tal situação e o seu ponto de vista acerca da situação apresentada, apontando caminhos para possíveis soluções, a fim de que o problema seja solucionado o mais rápido possível, ou reivindicando o pronto atendimento em favor dos envolvidos”.

Em um segundo momento, pedimos que os alunos apresentassem suas produções para a turma, fazendo uma leitura individual das Cartas Abertas que fizeram nas aulas remotas, para escolherem as que seriam utilizadas no presente estudo, através de um fórum de debates, a fim de que não houvesse muito assunto repetido, e assim abordassem diversos temas. Desse modo, iniciamos à nossa intervenção educacional, e culminamos com os seus resultados, como demonstraremos no item a seguir.

3.7 Intervenção inicial

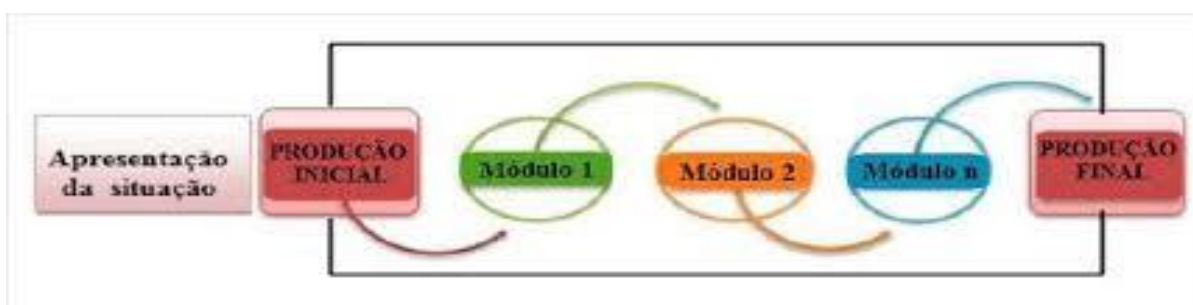
Tendo em vista o novo normal que nos proporcionou a pandemia da COVID-19, a partir de meados do mês de março de 2020, as escolas e a sociedade como um todo tiveram que se adequar à realidade do distanciamento social necessário, o que vivenciamos ainda hoje, e

desse modo, não pudemos realizar aulas presenciais no decorrer desse ano letivo, e por este motivo tivemos que buscar condições para podermos dar prosseguimento ao nosso estudo.

Sendo assim, em um primeiro momento formamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para promover a intermediação do estudo com todos os alunos envolvidos que possuíam *smartphone* e que tinham acesso à internet, e providenciamos apostilhas para quem não tinha esse acesso. Porém, dadas às dificuldades encontradas, muitos abandonaram a escola.

Dessa forma, utilizando os meios virtuais de comunicação, através do *WhatsApp*, aplicativo digital mais acessível para os alunos que permaneceram, iniciamos nossas aulas remotas, que culminaram posteriormente com a aplicação da sequência didática preconizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), através do *Google Meet*, a qual tem por base a seguinte descrição:

Figura 01 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011, p. 83).

Como vemos, essa sequência didática tem por finalidade apresentar a situação, e no caso do nosso estudo, era informar aos alunos que iríamos trabalhar os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, para que eles, no final, escrevessem os referidos gêneros, e dando seguimento, os alunos fizeram as produções iniciais, nas quais verificamos suas dificuldades com relação ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, e dividimos a revisão dos conteúdos necessários em módulos, de acordo com as necessidades, culminando a sequência das atividades com as produções finais dos alunos.

Após explicarmos como se dariam nossas atividades, fizemos uma revisão sobre o assunto gênero discursivo/textual Bilhete, ilustrando-o com exemplos (Anexo B), e em seguida os alunos passaram a realizar a primeira escrita desse gênero, conforme demos a seguir.

Nesse caso, realizamos nossas aulas, com a ressalva de que nem todos os alunos conseguiram participar, porque não tiveram acesso à Internet, tendo a escola que providenciar apostilas físicas e encaminhá-las para os alunos que não se adequaram às aulas remotas.

Tudo isso nos proporcionou novos conhecimentos que culminaram com novas experiências, tendo por último, conseguido aplicar a nossa intervenção através do aplicativo virtual *Google Meet*, porém com uma pequena parte da turma, uma vez que nem todos os alunos conseguiram passar de ano, por terem se evadidos da escola no decorrer do curso.

Por tais razões, dos 28 alunos da turma, 19 deles desistiram e apenas 09 conseguiram concluir o oitavo ano EJA, do II Segmento, sendo que destes, 07 participaram deste estudo, uma vez que 02 deles não possuíam internet. Nesse caso, realizamos nossa intervenção com 07 alunos, representando 25% da turma.

Assim sendo, elaboramos o nosso cronograma das atividades virtuais, a partir do qual desenvolvemos tarefas com foco voltado para os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, conforme demonstramos no Quadro 02.

Quadro 02 – Atividades Sequenciadas

AULAS DE 40 MIN	DESENVOLVIMENTO
1^a/2^a	Acolhida. Noções sobre gêneros discursivos/textuais; Exemplos de gêneros discursivos/textuais: bilhete, carta pessoal e <i>e-mail</i> ; Escrita de bilhete e de carta pessoal; Avaliação do bilhete e da carta pessoal. Tarefa: Enviar o bilhete e a carta pessoal para esta pesquisadora através do aplicativo <i>WhatsApp</i> .
3^a/4^a	Gêneros discursivos/textuais argumentativos. O que são? Tipos de textos argumentativos; ➤ Elementos da comunicação – aspectos que permitem o fluxo comunicativo.
5^a/6^a	Exemplos de carta argumentativa; Escrita de carta argumentativa; Avaliação da carta argumentativa; Reescrita da carta argumentativa.
7^a/8^a	Carta aberta (o que é?);

	Modelos de carta aberta; Sugestões de temáticas para a escrita da carta aberta: acúmulo de lixo em local inadequado; falta de saneamento básico; falta de laboratório de informática na escola ou do seu funcionamento; pandemia da COVID-19, entre outros; Escrita da carta aberta.
9ª/10ª	Avaliação da carta aberta; Reescrita da carta aberta; Proposta de escrita virtual da carta aberta reescrita e envio das mesmas para os grupos sociais dos alunos: <i>whatsApp</i> e/ou <i>facebook</i> ;

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Em seguida, iniciamos a nossa intervenção propriamente dita, a qual foi designada para ser aplicada no período de 14 de dezembro de 2020 a 18 de dezembro de 2020, no horário das 19h00 às 20h20, sendo duas aulas para cada encontro.

Dessa forma, no primeiro encontro, ocorrido no dia 14/12/2020, entramos na nossa sala virtual com a presença de três alunos participantes, na qual trabalhamos os conteúdos escolhidos para estas duas primeiras aulas, ou seja, fizemos abordagens a respeito das noções sobre gêneros discursivos/textuais, discutindo aí acerca dos gêneros discursivos/textuais orais e escritos e sua funcionalidade na sociedade, alertando que esses gêneros não são simplesmente conteúdos escolares, mas que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e que cada um tem seu formato individual e sua funcionalidade prática, ressaltando algumas orientações sobre interlocutor, receptor, mensagem, forma e conteúdo.

Como demonstrações de exemplos de diferentes gêneros discursivos/textuais, utilizamos entre eles o Bilhete (Anexo B) e a Carta Pessoal (anexo C), fazendo uso de duas aulas, com duração de quarenta minutos cada uma, conforme o cronograma proposto, nas quais os alunos executaram a primeira escrita do Bilhete e da Carta Pessoal, após termos proposto a tarefa seguinte: *“A partir do que discutimos e aprendemos nas nossas aulas virtuais e em aulas anteriores, escreva um Bilhete e uma Carta Pessoal, atentando para o formato de cada um, cujas tarefas poderão ser realizada em casa e enviadas para esta pesquisadora via WhatsApp”*.

Nessas aulas, os alunos demonstraram interesse e ficaram felizes por utilizar o *Google Meet* pela primeira vez, apesar das dificuldades para usar o aplicativo, pois dos três alunos presente, apenas um já o conhecia.

No segundo encontro, efetivado no dia 15/12/2020, porém, compareceu à sala virtual apenas uma aluna no horário aprazado. Esperamos meia hora pelo restante da turma, todavia ninguém mais participou, sendo assim, trabalhamos o conteúdo sobre textos argumentativos com a aluna presente, utilizando apenas uma aula e enviamos para o nosso grupo de *WhatsApp* os textos e as tarefas das aulas desse dia, para que o restante da turma tivesse acesso ao referido material.

No terceiro dia da nossa intervenção, ou seja, no dia 16/12/2020, também compareceu apenas um aluno, desta feita, do sexo masculino, em cuja aula trabalhamos o gênero discursivo/textual Bilhete durante oitenta minutos, incluindo também outros gêneros discursivos/textuais, mostrando as diferenças entre os mesmos, já que este aluno havia perdido as aulas anteriores.

Como todos os alunos efetivamente não estavam participando, apesar de terem escolhidos os gêneros para serem trabalhados na intervenção, propus no grupo que estava à disposição para realizar as aulas em qualquer horário e individualmente, se fosse o caso, mas percebi que o problema não era o horário, mas a falta de interesse mesmo para fazer as atividades, e assim inventavam sempre uma desculpa, o que tive que insistir com muito jeito, uma vez que os alunos não eram obrigados a colaborar com o estudo, como foram esclarecidos anteriormente, mas precisávamos que colaborassem.

Já no dia 17/12/2020, quarto dia das aulas virtuais, tivemos a presença de um aluno e de uma aluna, aos quais lançamos a proposta da escrita da Carta Pessoal e da Carta Aberta, depois de termos abordado os referidos assuntos, tendo feito isso no decorrer de duas aulas. Nessas aulas, os alunos presentes interagiram bem e gostaram de ver os assuntos expostos através dos slides que apresentamos. Ao término dessas aulas, enviamos o material para os outros alunos ausentes e avaliamos atividades de quem enviou, dando o *feedback* respectivo.

Recebidas as atividades no decorrer da semana, fomos identificando as dificuldades dos alunos com relação à escrita, e percebemos deficiências com relação à ortografia, à acentuação gráfica, ao uso de parágrafos, entre outras.

E finalmente, havíamos planejado terminar o estudo no dia 18/12/2020, todavia nenhum aluno compareceu à sala virtual, tendo a aluna que sempre participava, justificado a sua ausência, e os demais não se manifestaram. Em razão disso e ainda em face de uma aluna não ter feito nenhuma atividade até então, entrei em contato com a mesma por telefone, no dia seguinte, para que pudéssemos marcar um encontro presencial, na minha residência ou na casa dela, com os devidos cuidados que este momento requer, no tocante ao uso de máscaras e do álcool em gel a 70% nas mãos e nas canetas, tendo ela aceitado a proposta de nos encontrarmos

na minha residência, logo após as festas do final do ano, e assim marcamos para o dia 04/01/2021, às 09h00, todavia, no horário combinado a mesma não compareceu.

No dia seguinte, ou seja, no dia 05/01/2021, fui à casa da aluna em referência e ainda assim ela deu uma desculpa, alegando que só poderia me atender no horário da tarde, mas aleguei que não ia tomar muito o seu tempo e finalmente aceitou participar naquela oportunidade. Sendo assim, após ter apresentado oralmente cada gênero discursivo/textual, fazendo com ela uma revisão das apostilhas que ela tinha em mãos, esta fez as atividades propostas e ao mesmo tempo fizemos as correções, com as orientações pertinentes, encerrando assim nossas atividades.

3.8 Análise da intervenção inicial

Tendo realizado as aulas virtuais e aplicado as atividades, observamos que alguns alunos não demonstraram interesse em participar com seriedade da intervenção, uma vez que já haviam acabado de concluir o ano letivo e esta pesquisa não iria mais cobrar-lhes em notas avaliativas, pois estavam concluído o nosso estudo a título de colaboração, daí realizaram algumas atividades copiando da internet e não quiseram refazê-las com a nossa orientação. Sendo assim, optamos por analisar apenas as atividades de três alunos, que participaram do presente estudo da maneira como o mesmo foi proposto, os quais doravante identificamos como Aluno I, Aluno II e Aluno III, para que os mesmos não sejam reconhecidos em momento algum, como forma de preservação de suas identidades, sendo que em suas escritas, alguns alunos já usaram pseudônimos e os demais que apuseram suas assinaturas, passamos uma tarja em cima das mesmas, para não serem identificados.

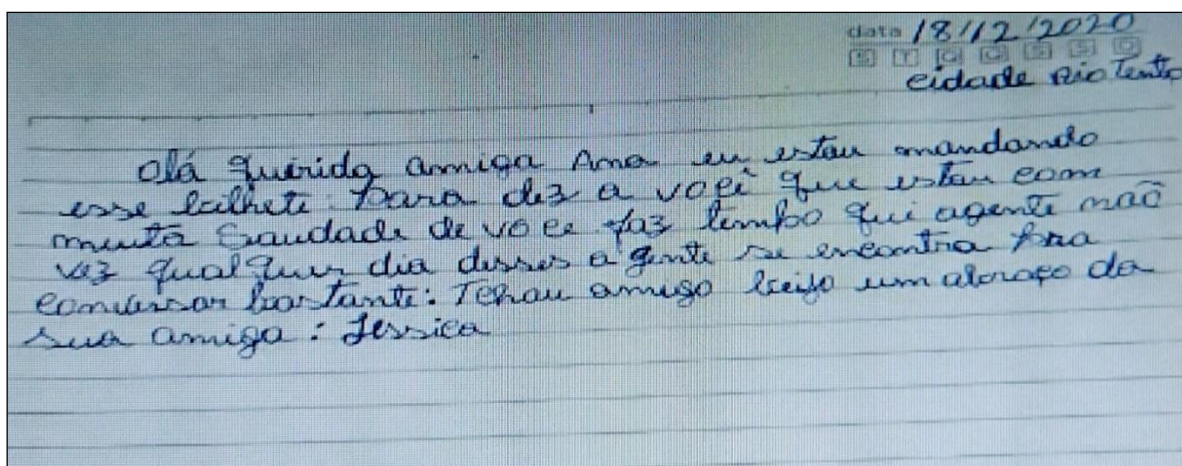
Diante disso, passamos à análise da proposta interventiva inicial, que culminou com as tarefas que analisamos no decorrer desta etapa da nossa apresentação, ou seja, das primeiras escritas dos alunos, conforme respectivas transcrições que demos adiante e que servem de base para as reflexões acerca do nosso estudo.

Ressaltamos que as análises deram-se com base nas indicações ofertadas por Bakhtin (1997), acerca dos gêneros discursivos/textuais, quando coloca que três elementos caracterizam os gêneros: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional, bem como nos embasamos nos enfoques dados por Ducrot (1987/1988) e Nascimento (2012/2015), com relação à argumentação, e nesse caso, com foco na escrita da Carta Aberta, que diz respeito a texto argumentativo, sendo os argumentos a sua principal forma de persuasão para convencer o destinatário da mesma.

Sendo assim, destacamos que quanto ao conteúdo temático, esse abarca o assunto, a situação social e a intenção do falante; o estilo tem a ver com a formalidade da língua, o sentido e a forma como os falantes fazem uso da mesma, e, finalmente, a estrutura composicional vem ser a forma como os enunciados são organizados em determinada esfera da sociedade, de modo a apresentar as características de cada gênero discursivo/textual.

Os alunos participantes do estudo, após a aplicação da sequência didática pertinente a cada caso escreveram os gêneros textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta das seguintes maneiras:

Figura 02 - Aluno I, Bilhete I



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	18/12/2020
02	Cidade de Rio Tinto
03	
04	Olá querida amiga Ana eu estou mandando
05	esse bilhete: para dez a você que estou com
06	muita saudade de voce faz tempo que a gente não
07	vez qualquer dia desses a gente se encontra pra
08	conversar bastante: Tchau amigo beijo um abraço da
09	sua amiga: Jessica.
10	

Observamos nessa primeira escrita do Aluno I, o qual usou o pseudônimo de Jéssica, que quanto ao conteúdo temático, o mesmo o desenvolveu bem, pois, a intenção do falante foi alcançada, uma vez que pôde comunicar-se através do Bilhete.

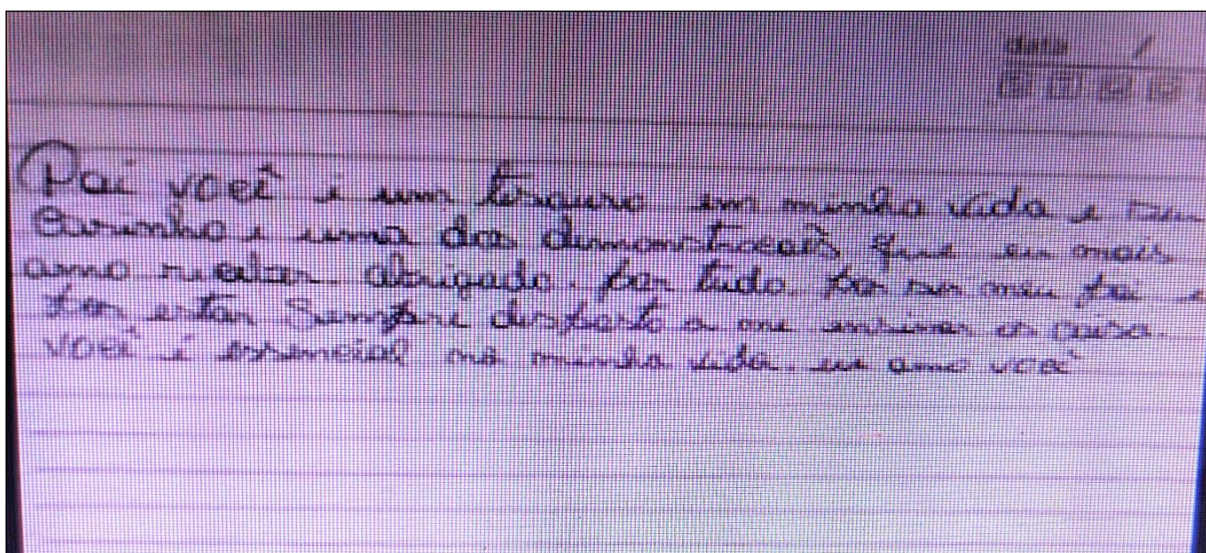
Quanto à forma, o Bilhete foi escrito adequadamente, com exceção da assinatura (linha 09), que deveria vir na última linha (linha 10) e sem a indicação dos dois pontos, que tem a ver com o estilo, bem como deveria ter acentuado o nome Jéssica, seu nome fictício (linha 9) na primeira sílaba, com acento agudo.

Notamos também que o referido aluno deixou de acentuar a palavra você (linha 06), embora tenha acentuado essa mesma palavra na linha anterior (linha 05), assim como não iniciou o período com letra maiúscula, a partir da palavra “qualquer” (linha 07), o qual poderia ser um parágrafo.

Na sua escrita, o aluno em evidência deixou de completar palavra e pensamento, como é o caso da palavra “para dez” (linha 05), quando queria grafar “para dizer” e da expressão “não vez” (linhas 06 e 07), que seria “não se vê”.

Quanto aos aspectos estruturais, esse aluno colocou vocativo (linha 04), despedida (linha 08) e assinatura (linha 09) misturados no corpo do bilhete, e acrescentou local ao mesmo (linha 02), contudo, o aluno conseguiu transmitir a sua mensagem.

Figura 03 – Aluno I, Carta Pessoal I



Fonte: Pesquisa direta, 2020

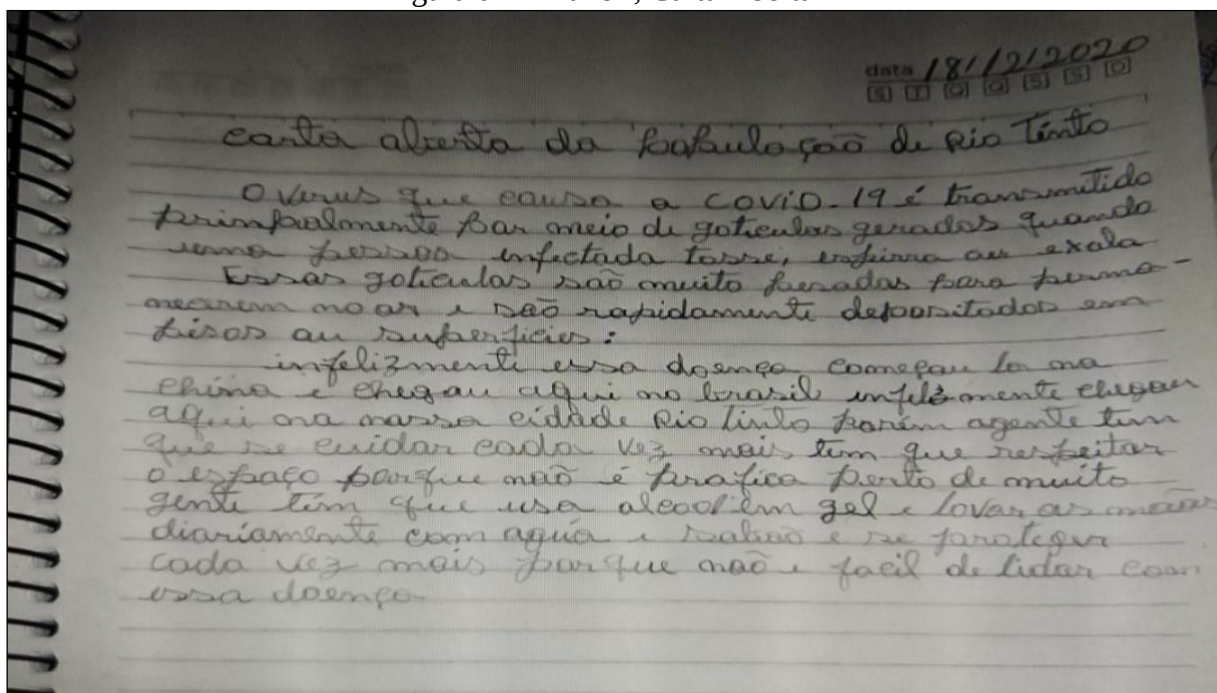
Linha	Transcrição
01	

02	Pai você é um tesouro em minha vida e seu
03	carinho e uma das demonstrações que eu mais
04	amo receber. Obrigado por tudo. por ser meu pai e
05	ter estar Sempre disposto a me ensinar as coisa.
06	Você é essencial na minha vida, eu amo você

Nessa atividade, o Aluno I iniciou o seu texto sem deixar a margem do parágrafo (linha 02), que caracteriza a escrita em prosa. Ora esse aluno acentuou o verbo ser, na terceira pessoa do singular (“é” – linha 02), ora não o acentuou (linha 03), além de ter colocado um ponto final indevidamente entre as palavras “por tudo” e “por ser” (linha 04), e também não usou o ponto final no texto (linha 06).

Observamos aqui que o em referência não colocou local e data (linha 01), despedida, que deveria estar na linha 07, nem apôs a sua assinatura na linha 08, elementos esses que identificam a carta pessoal, sendo assim, não conseguiu demonstrar a estrutura composicional da mesma de forma adequada, o que daria o seu estilo composicional, todavia, a situação social e a intenção do falante foram alcançadas, uma vez que transmitiu sua mensagem através dessa escrita.

Figura 04 - Aluno I, Carta Aberta I



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	18/12/2020
02	Carta aberta da população de Rio Tinto
03	
04	O vírus que causa a COVID-19 é transmitido
05	principalmente por meio de gotículas geradas quando
06	uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala.
07	Essas gotículas são muito pesadas para perma-
08	necerem no ar e são rapidamente depositadas em
09	pisos ou superfícies:
10	infelizmente essa doença começou lá na
11	china e chegou aqui no brasil infelizmente chegou
12	aqui em nossa cidade Rio Tinto porém agente tem
13	que se cuidar cada vez mais tem que respeitar
14	o espaço porque não é prafica perto de muito
15	gente tem que usa álcool em gel e lavar as mãos
16	diariamente com água e sabão e se proteger
17	cada vez mais porque não é fácil de lidar com
18	essa doença.

Conforme observamos na FIG. 04, primeira escrita da Carta Aberta, o Aluno I usou a expressão “da” (linha 02), ao invés de “à”, com crase, para referir-se à população de Rio Tinto.

Percebemos aqui que esse aluno tem dificuldades no assunto sobre acentuação gráfica, uma vez que deixou de acentuar as palavras vírus (linha 04), gotículas (linhas 05 e 07)), superfície (linha 09), lá (linha 10), álcool (linha 15) e fácil (linha 17), e ainda acentuou equivocadamente a palavra água (linha 16), escrevendo “água”.

Esse Aluno também iniciou um parágrafo com letra minúscula (linha 10), escreveu “china” e “brasil” com iniciais minúsculas (linha 11), que, por serem nomes próprios, deveriam ter sido escritos com iniciais maiúsculas, tendo ainda escrito “prafica” (linha 14), quando deveria ter grafado “para ficar” e usou dois pontos indevidamente (final da linha 09). Escreveu “agente” junto (linha 12), quando deveria ter escrito essa palavra separadamente.

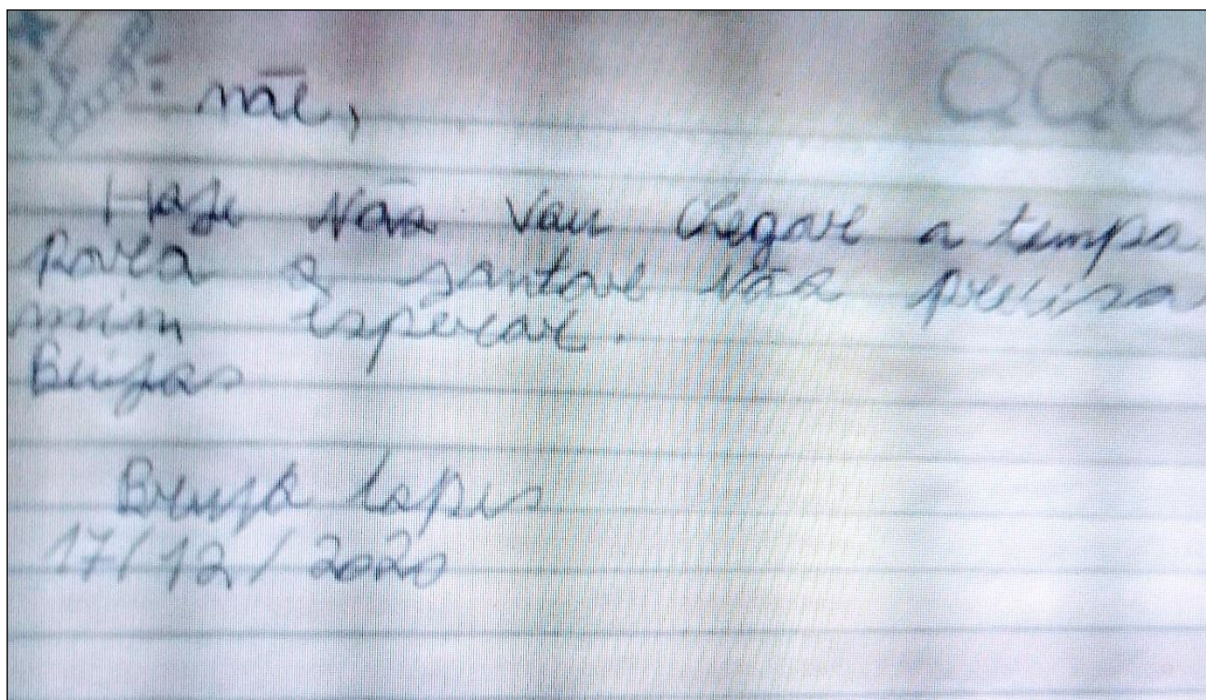
Dessa forma, são evidentes as dificuldades desse aluno com relação aos aspectos gramaticais, as quais giram em torno da acentuação gráfica, da pontuação, do uso de iniciais

maiúsculas, dentre outros, precisando assim trabalhar com o mesmo um pouco mais sobre a parte formal da língua.

Com relação ao estilo, percebemos que o referido aluno usou adequadamente a forma do gênero, pois colocou data (linha 01), título (linha 02) e dividiu bem o seu texto em parágrafos (linhas 04, 07 e 10,), todavia, não assinou a carta, cuja assinatura deveria constar na linha 19, fugindo um pouco do seu padrão composicional.

Quanto ao conteúdo temático, o abordou de maneira satisfatória, e com relação aos fatores argumentativos, estes apareceram nas expressões como: “Infelizmente” (linhas 10 e 11), “porém” (linha 12), “agente tem que...” (linha 12) e “porque” (linha 14).

Figura 05 – Aluno II, Bilhete I



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	Mãe,
02	
03	Hoje Não Vou chegar a tempo

04	para o jantar Não precisa
05	mim esperar.
06	Beijos
07	
08	Bruno lopes
09	17/12/2020

No bilhete acima, FIG. 05, usando pseudônimo, o aluno II desenvolveu bem o conteúdo temático, que aborda a situação social e a intenção do falante, todavia, quanto à parte formal da língua, o mesmo esqueceu de colocar a pontuação devida entre as palavras “janta” e Não” (linha 04) e escreveu o pronome oblíquo “mim”, ao invés de “me” (linha 05), tendo ainda deixado de colocar a margem do parágrafo na despedida (linha 06).

Acerca da escrita padronizada com a norma culta, Faraco (2008, p. 95) diz que a nossa cultura gramatical de melhor qualidade tem “buscado combinar adequadamente a tradição e a inovação, o clássico e o moderno: tende a ser conservadora, mas aberta às características da norma culta/comum/standard brasileira [...]”. Dessa forma, devemos primar pelo uso adequado do estilo linguístico e conseqüentemente, ensiná-lo aos alunos, aos poucos, devagar e sempre, de acordo com as suas necessidades, para melhorarem as suas escritas.

No mais, o Aluno II usou corretamente as características desse gênero textual, estando o seu estilo composicional empregado de forma adequada, uma vez que usou vocativo (linha 01), corpo (linhas 03 a 05), despedida (linha 06), assinatura (linha 08) e data (linha 09), demonstrando assim ter aprendido a estrutura composicional da Carta Pessoal.

Figura 06 – Aluno II, Carta Pessoal I

Oi! Tudo Bem? QQQ

Querida Irmã a quanto tempo Não nos
 vemos a saudade é tão Grande e a
 distancia maltrata! fiz planos de ir
 te visitar esse sim de que mais
 essa maldita pandemia de Covid-19
 não permiti ainda reserri escrever
 essa carta para tentar amenizar
 um pouca dessa terrível saudade
 que a cada dia se aumenta!
 Sabe que logo tudo isso passa
 por que afinal de contas vamos vida
 mudar da nossa para a sua! Estão
 tentando voltar um para Normal e sem
 conseguir sim! e logo nos encontraremos
 lá com Deus e se vida te ama
 muita vezes da tua irmã da cabe
 ça carta!

Rua Santa, 17 de Dezembro de 2020

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	Oi! Tudo Bem?
02	
03	querida Irmã a quanto tempo Não nos
04	vemos a saudade e tão Grande e a
05	distancia maltrata. fiz planos de ir

06	te visitar Nesse fim de ano mais
07	essa maldita pandemia da Covid-19
08	Não permiti ainda. resolvi escrever
09	essa carta para tentar amenizar
10	um pouco dessa terrível Saudade
11	que a cada dia só aumenta!
12	Espero que logo tudo isso passe
13	por que afinal de contas Nossa vida
14	mudou da Noite para o dia! Estamos
15	tentando viver um Novo Normal e vamos
16	conseguir sim! E logo Nos encontraremos.
17	fica com Deus e se cuida te amo
18	muito Beijos do teu irmão da cabe-
19	ça chata!
20	
21	
22	Rio Tinto, 17 de Dezembro de 2020

À primeira vista, já percebemos nessa atividade que o Aluno II iniciou o primeiro parágrafo do texto com letra minúscula (linha 03), não deixou a margem do referido parágrafo (linha 03) e não dividiu o texto em parágrafos (linhas 03 a 19). Por outro lado, o aluno usou letras maiúsculas indevidamente, como nas palavras “Grande” (linha 04), “Nesse” (linha 06), “Não” (linha 08), “Saudade” (linha 10), “Nossa” (linha 13), “Noite” (linha 14), “Novo Normal” (linha 15) e “Nos” (linha 16), bem como usou vocativos excessivos na linha 01, usou “a”, preposição (linha 03), ao invés de **há**, do verbo haver e não assinou a carta (linha 20), fazendo-nos ver claramente suas dificuldades de escrita. No entanto, esse aluno discorreu bem sobre os assuntos que quis expressar e demonstrou um jeito peculiar de escrever, com uma linguagem fluente, usando bem o conteúdo temático. Tudo isso o torna muito expressivo e valoriza seus conhecimentos de mundo.

Em consonância com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 160), a carta pessoal

é elaborada para ir ao encontro de uma resposta. Nesse sentido, a troca de missivas promove o caráter dialogal desse gênero: cada evento da carta lembra parte de um diálogo: mediante as trocas de correspondências, os papéis de remetente e destinatário

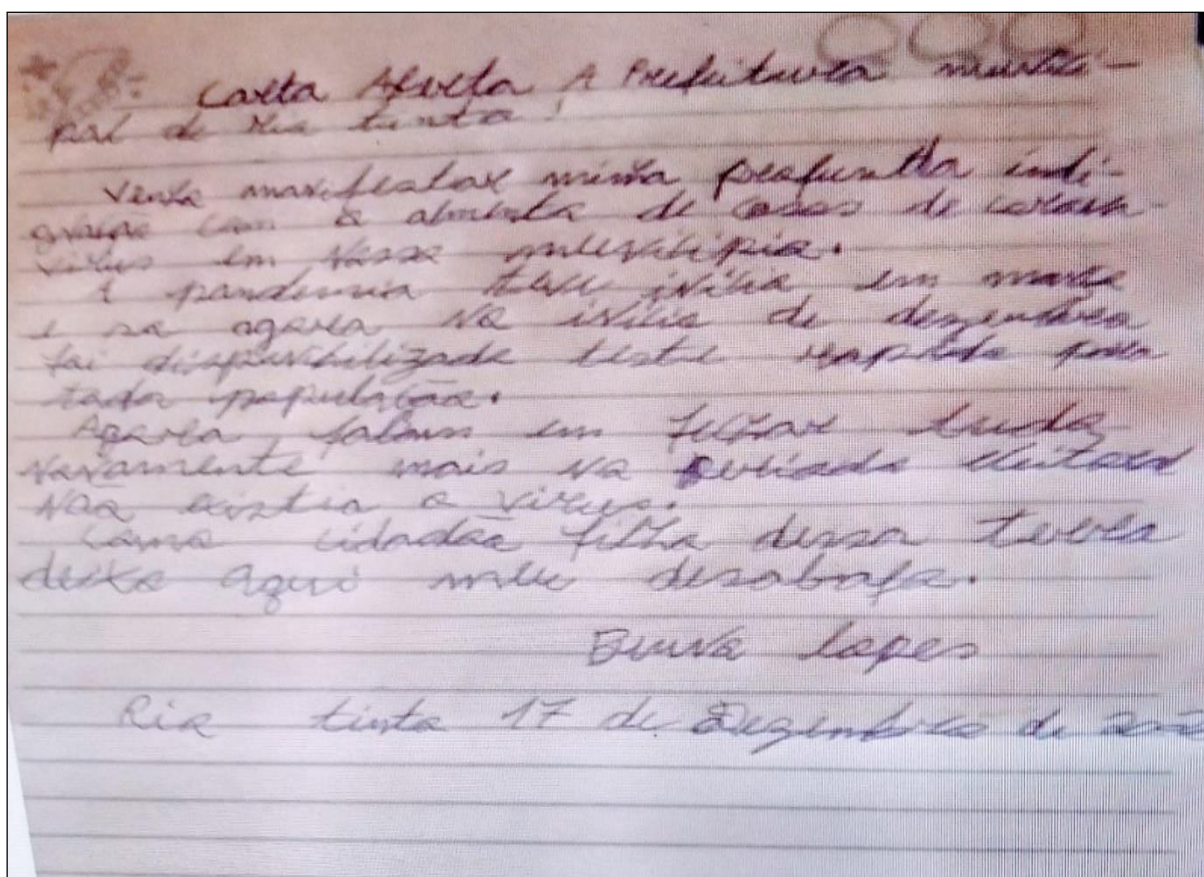
vão-se encadeando alternadamente num movimento que se assemelha aos grandes turnos de uma interlocução.

Nesse sentido, o Aluno II dialoga bem com a sua interlocutora, mesmo não tendo excelente apropriação da língua materna.

Quanto ao local e a data, estes, nesse gênero discursivo/textual, devem vir na parte superior da carta, e não no final, como constam da carta em referência (linha 22), saindo assim um pouco da sua estrutura composicional.

No seu texto, o aluno II usou modalizadores que dão prosseguimento à escrita, tais como: mas (“mais”) (linha 06) e “por que” (linha 13), dando uma conotação de diálogo entre ele e a sua interlocutora. Esses tipos de conectores dão mais sustentabilidades ao que se quer expressar e uma fruição maior à mensagem transmitida.

Figura 07 – Aluno II, Carta Aberta I



Fonte: Pesquisa direta 2020.

Linha	Transcrição
01	Carta Aberta A Prefeitura municí-

02	pal de rio tinto
03	
04	Venho manifestar minha profunda indi-
05	gnação com o almento de casos de corona-
06	virus em Nosso município.
07	A pandemia teve início em março
08	e so agora No início de dezembro
09	foi disponibilizado teste rapido para
10	toda população.
11	Agora falam em fechar tudo
12	Novamente mais No período eleitoral
13	Não existia o virus.
14	Como cidadão filho dessa terra
15	deixo aqui meu desabafo.
16	
17	Bruno lopes
18	Rio Tinto 17 de Dezembro de 2020

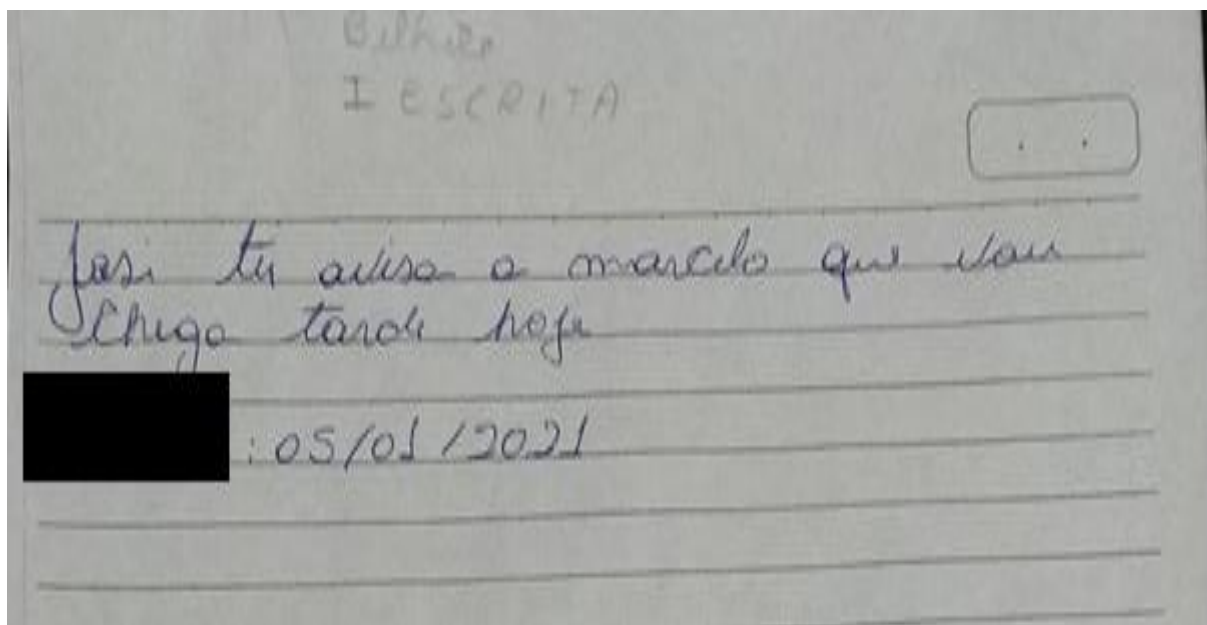
No título da Carta Aberta do Aluno II, usando o seu pseudônimo, constante da FIG. 07, vemos que consta “A” maiúsculo e sem crase, quando deveria ter sido escrito com letra minúscula e com crase (linha 01).

Por outro lado, o aluno escreveu “rio tinto” (linha 02) e “lopes” (linha 17), com letras iniciais minúsculas, quando deveria ter escrito com as iniciais maiúsculas, por se tratarem de nomes próprios, além de escrever a palavra aumento com “l” (linha 05), demonstrando dificuldades quanto ao emprego da ortografia adequada.

Notamos também nessa ilustração, que há a ausência de acento agudo nas grafias das palavras “virus” (linhas 06 e 13), “so” (linha 08)” e “rapido” (linha 09), bem como escreveu “mais” (quantidade - linha 12) ao invés da conjunção **mas** e separou erroneamente a sílaba da palavra indignação (linhas 04 e 05), e não colocou vírgula após o nome do local (linha 18), necessitando de reforço quanto à acentuação gráfica, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, à separação silábica etc., cabendo aí um reforço quanto ao estilo, que viabiliza a parte formal da língua. No tocante à estrutura composicional do gênero, o aluno II usou as características adequadas referentes à Carta Aberta, que é composta de título (linhas 01 e 02), corpo, dividido

em parágrafos (linhas 04 a 15), nos quais utiliza argumentos, tais como “e so agora” (linha 08); “agora falam...” (linha 11); “mais...” (linha 12)), (linha 17) e data (linha 18).

Figura 08 – Aluno III, Bilhete I



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Jose tu avisa a Marcelo que vou
02	chega tarde hoje
03	
04	(Assinatura): 05/01/2021

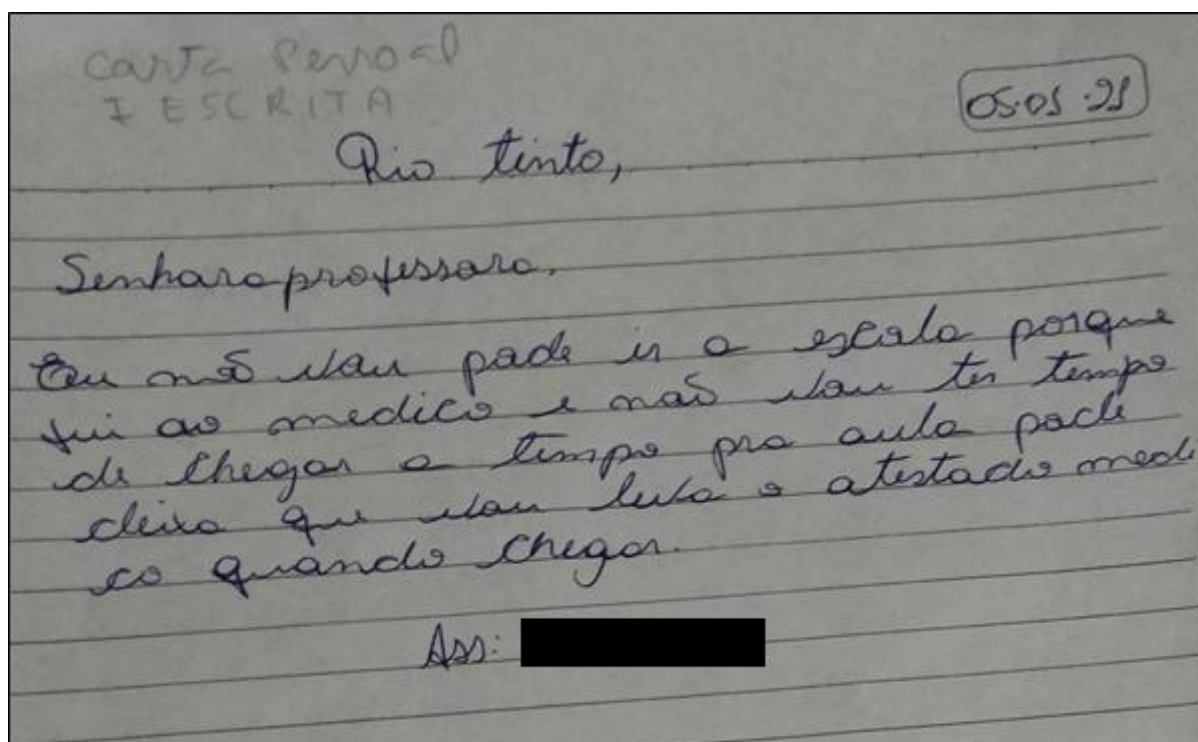
Como observamos no Bilhete I, do Aluno III, esse não usou saudação nem despedida e nenhuma pontuação no seu texto, além de dois pontos desnecessário (linha 04), pois encontra-se logo após sua assinatura (linha 04), cuja mensagem resumiu em duas linhas (01 e 02), como observamos na FIG. 08.

Observamos ainda que o referido aluno não usou o tempo verbal adequadamente quando grafou “chega” (linha 02), ao invés do verbo “chegar”, no infinitivo.

No presente caso, notamos que quanto à estrutura composicional, o Bilhete do aluno III é constituído de corpo, assinatura e data, faltando o vocativo. Já com relação ao conteúdo temático, o mesmo conseguiu passar a sua mensagem, uma vez que há entendimento para quem o lê, pois a mensagem foi transmitida sem amarras a regras puramente normativas, como

ênfatizam Barbosa e Nascimento (2016), quando se referem a uma abordagem gramatical que prioriza um ensino que dá enfoque à comunicação interativa, e não apenas através da metalinguagem, ou seja, do uso correto das normas gramaticais e da linguagem padrão do conhecimento, uma vez que não podemos julgar o certo e o errado quando se usa a língua como interação social.

Figura 09 – Aluno III, Carta Pessoal I



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Rio tinto, 05-01-21
02	
03	Senhora professora.
04	
05	Eu não vou pode ir a escola porque
06	fui ao medico e não vou ter tempo
07	de chegar a tempo pra aula pode
08	deixa que vou leva o atestado medi-
09	co quando chegar.
11	(Assinatura)

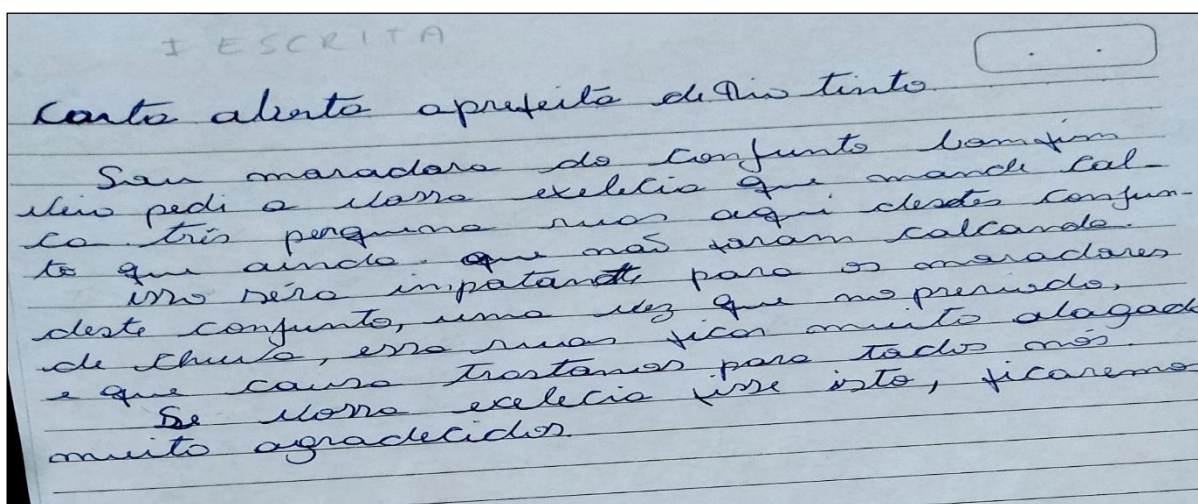
Nessa Carta Pessoal, quanto ao conteúdo temático, que envolve o assunto, a situação social e a intenção do falante, o Aluno III demonstrou saber o que queria comunicar e o fez com destreza. Com relação ao estilo, que se relaciona com a parte formal da língua, observamos na atividade desse aluno que o mesmo iniciou o texto sem deixar a margem do parágrafo (linha 05), usou nome próprio com letra minúscula, como o segundo elemento da palavra composta “Rio tinto” (linha 01) e não colocou acento no substantivo “medico” (linhas 06 e 08).

Ainda nessa perspectiva, o aluno em evidência usou os verbos **poder** (“pode” - linha 05), **deixar** (“deixa” – 08) e **levar** (“leva” - linha 08) na primeira pessoa do singular, quando deveria tê-los usado no infinitivo, todavia empregou corretamente os demais verbos constantes do texto, a exemplo do verbo chegar (linhas 07 e 09).

Com referência ao estilo composicional, faltaram na escrita do aluno alguns elementos essenciais, tal como uma despedida (linha 10), bem como dividir o corpo do texto em parágrafos (linha 05 a 09), o que para isso, seria necessário abordar outros assuntos que o dessem seguimento, para poder assim caracterizar o estilo da Carta Pessoal.

No mais, podemos observar que o Aluno III, na sua Carta Pessoal I, colocou local e data (linha 01), vocativo (linha 03) e assinatura (linha 11), que contemplam o estilo composicional da mesma.

Figura 10 – Aluno III, Carta Aberta I



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Carta aberta apreitea de Rio tinto
02	
03	Sou moradora do conjunto bomfim
04	veio pedi a vossa exelecia que mande cal-
05	ca três pequena ruas aqui destes conjun-
06	to que ainda. que não foram calcada.
07	isso séra importante para os moradores
08	deste conjunto, uma vez que no periodo,
09	de chuva, essa ruas fica muito alagada
10	e que causa transtonos para todos nós.
11	Se vossa exelecia fisse isto, ficaremos
12	muito agradecidos.

O Aluno III reside no conjunto Bonfim, todavia escreveu “bomfim” (linha 03), substantivo próprio que deveria ter sido escrito com letra inicial maiúscula e com “n” na primeira sílaba. Escreveu também “veio” e “pedi” (linha 04), ao invés de **venho** e **pedir** e ainda “exelencia” (linhas 04 e 11), quando deveria ter escrito **Excelência**. Escreveu “fisse” (linha 11), quando queria grafar **fizer**. O aluno em análise ainda colocou um ponto período indevidamente, conforme observamos na linha 06, entre as palavras “ainda” e “que”.

Ao se referir à prefeita, o fez de forma equivocada, pois escreveu o “a” (linha 01) sem crase e junto com a palavra prefeita.

Percebemos, pela leitura do documento, que o Aluno III também tem deficiência para fazer concordância verbal e nominal, quanto ao singular e ao plural, conforme grafou ao longo do texto as palavras “pequena” (linha 05), “calcada” (linha 06), “essa” (linha 09), “fica” (linha 09), “alagada” (linha 09), cujas palavras deveriam estar no plural.

O Aluno III, nas linhas 04 e 05, escreveu a palavra “calca”, quando queria escrever **calçar**, bem como, iniciou o segundo parágrafo com letra minúscula (linha 07) e apresentou dificuldade quanto à acentuação gráfica, pois escreveu “séra” acentuada erroneamente na primeira sílaba (linha 07) e “periodo” sem acento (linha 08).

Quanto à forma, a carta mantém os seus requisitos, com exceção da assinatura do aluno, que ficou faltando na linha 13.

No entanto, quanto ao estilo, o aluno em referência utilizou bem os elementos coesivos, tais como: “isso...” (linha 07), “uma vez que...” (linhas 08) e “Se Vossa Exelencia fuisse isto...” (linha 11), fazendo a progressão do texto.

Feitas essas observações e diante das análises das produções iniciais dos aprendizes, deparamo-nos com dificuldades muito comuns entre os alunos da EJA, tais como de ortografia, de acentuação gráfica, de concordância nominal e verbal, de regência, de pontuação, entre outras, tendo em vista que esses alunos não estão habituados a exercitarem a leitura e a escrita de modo satisfatório, uma vez que não tiveram uma formação adequada e no tempo normal, o que os distanciam do resultado desejado.

Encerradas as intervenções iniciais e diante das dificuldades encontradas, fomos trabalhando nos encontros seguintes cada assunto elencado nas dificuldades dos alunos, mesmo que de forma resumida, e muitas vezes individualmente, para que eles percebessem suas necessidades e buscassem saná-las.

A respeito desse procedimento, ressaltam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 88), que a atividade de produção textual é “decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”. E acrescentam esses mesmos autores (*ibidem*) que “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero”.

Realizada essa etapa inicial, passamos à aplicação da etapa final, com as reescritas das atividades pelos participantes do estudo, para, a final, verificarmos os desempenhos dos mesmos.

3.9 Intervenção final

Como vimos, os alunos apresentaram várias dificuldades em suas escritas iniciais, as quais precisaram ser trabalhadas, para que pudessem desenvolver as suas competências leitoras e escritoras. Diante dessas observações, fizemos revisões dos conteúdos que os alunos tiveram mais deficiências, para que pudessem escrever melhor.

Cagliari (1986) salienta que é dever da escola ensinar a norma culta a quem não é falante desse modo linguístico, todavia esse ensino deve ser feito ao longo dos anos e não como um ponto de partida obrigatório, exaustivo.

Sabemos que muitas vezes o professor lança o conteúdo no quadro negro e não se preocupa em saber se os alunos acompanham bem as aulas, não procura conhecer seus históricos, não sonda acerca dos seus conhecimentos prévios, de modo que no final do ano o

aluno passa para a série seguinte de qualquer jeito, sem ter bagagem suficiente para desempenhar os atos do cotidiano, conforme vemos nas atividades dos alunos participantes deste estudo, a exemplo de não saberem sequer iniciar um parágrafo com letra maiúscula.

Schneuwly (2011) salienta que os gêneros textuais são ótimos instrumentos para ensinar e para aprender a língua, visto que quanto mais se apropriam dos gêneros, mais se adquirem as capacidades para fazer uso da língua.

E acrescenta:

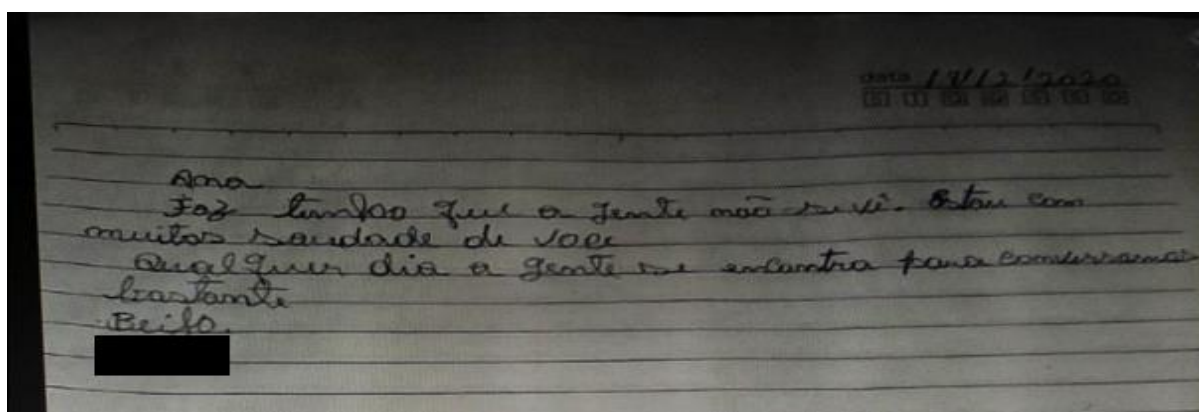
O gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é o instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário. [...] Ele permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto (SCHNEUWLY, 2011, p. 116).

Nesse sentido, o professor deve sondar os conhecimentos prévios dos alunos, para, a partir daí, criar mecanismos que facilitem a compreensão e o aprendizado dos mesmos no manuseio com os gêneros discursivos/textuais, que acabam por abarcar também as questões gramaticais, e assim, poderá ensinar a gramática normativa a partir dos gêneros discursivos/textuais, e não fora deles, porque o ensino deve ser feito de forma prática, e não apenas conceitual, metalinguística.

Feitas essas considerações e após realizarmos as aulas de revisão, que culminaram com atividades de fixação da aprendizagem, passamos às análises das reescritas dos alunos.

3.10 Análise da intervenção final

Figura 11 – Aluno I, Bilhete II



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	18/12/2020
02	Ana
03	
04	Faz tempo que a gente não se vê. Estou com
05	muitas saudade de voce
07	Qualquer dia a gente se encontra para conversarmos
08	bastante
09	Beijo.
10	(Assinatura)

Na reescrita do bilhete II do Aluno I, constante da FIG. 11, com relação ao conteúdo temático, esse aluno expressou-se bem, uma vez que não teve dificuldade para comunicar o que queria dizer, ou seja, transmitiu a sua mensagem, uma vez que a mesma pode ser entendida por quem a consegue ler.

Quanto ao estilo, deixou um pouco a desejar, pois esqueceu de colocar uma vírgula logo após o vocativo (linha 02), como também deixou de acentuar o pronome **você** (linha 05), nem colocou o ponto parágrafo após esse pronome (linha 05) e no parágrafo seguinte, apesar de termos revisado esses conteúdos, demonstrando assim uma certa displicência, por falta de costume para exercitar a escrita.

Verificamos também que o Aluno II, nessa atividade, só usou pontuação na despedida, vez que colocou um ponto final, conforme podemos observar na linha 09 da transcrição da reescrita da atividade em referência, deixando de colocá-lo também no primeiro e no segundo parágrafos.

Já com relação à estrutura composicional, o Bilhete II do Aluno I, identificado na FIG. 11, está bem apresentado, tendo em vista que constam do mesmo todas as características que esse gênero textual requer, quais sejam: data (linha 01), saudação (linha 02), mensagem ou corpo do texto (linhas 04 a 08), despedida (linha 09) e assinatura (linha 10).

Figura 12 – Aluno I, Carta Pessoal II

Rio Tinto, 18/12/2020

Querido Pai,

Quero te dizer que você é um tesouro em minha vida e o seu carinho é uma das demonstrações que mais amo receber. Obrigada por tudo, por ser meu pai e por estar sempre disposto a me ensinar as coisas boas da vida. Você é essencial na minha vida. Eu te amo muito. Envio lembranças para todos e breve estarei aí, para matar as saudades. Beijar da sua filha

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	Rio Tinto, 18/12/2020
02	
03	querido pai:
04	
05	quero te dizer que você é um Tesouro
06	em minha vida e o seu carinho é uma
07	das demonstrações que mais amo receber.
08	Obrigada por tudo, por ser meu
09	pai e por estar sempre disposto a me

10	ensinar as coisas boas da vida você é
11	essencial na minha vida. Eu te amo muito.
12	Envio lembranças para todos e breve
13	estarei aí, para matar as saudades.
14	Beijos da sua filha
15	(Assinatura)

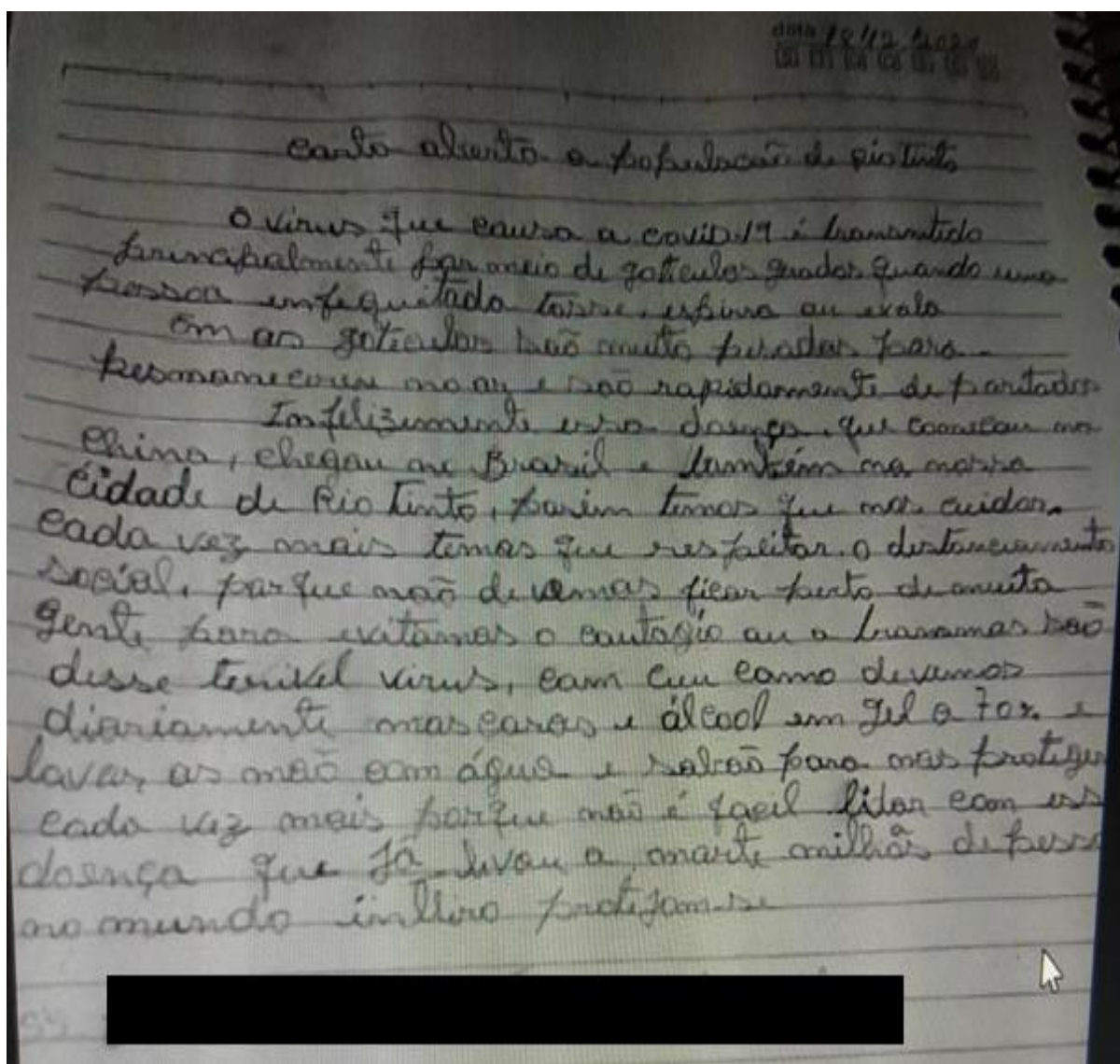
Observamos, na FIG. 12, correspondente à carta pessoal II, do Aluno I, que quanto ao conteúdo temático, o aluno referido o desenvolveu bem, visto que conseguiu transmitir a sua mensagem, de modo que o seu interlocutor pudesse entender a mesma.

Já com relação ao estilo composicional, esse aluno necessita de mais leitura, uma vez que ora iniciou os parágrafos com letra minúscula, ora com letra maiúscula, sem deixar a margem do vocativo (saudação linha 03) e dos primeiro e terceiro parágrafos (linhas 05 e 12).

Em se tratando da estrutura composicional propriamente dita, o Aluno I organizou o seu texto dentro dos padrões adotados para esse gênero discursivo/textual, destacando local e data (linha 01), saudação (linha 03), corpo do texto (linha 05 a 13), despedida (linha 14) e assinou a carta (linha 15).

Dessa forma, apesar do aluno I ter fluência para discorrer, não tem tanta facilidade na escrita, e ter habilidade de escrita é de fundamental importância para se usar a língua, todavia, esses deslizos são comuns entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, porém é de suma importância que esses alunos desenvolvam práticas de aprendizados que favoreçam seus desempenhos educacionais, de modo que a EJA figure num polo ativo, superando assim a sua tradição de ensino muito diferenciando do curso normal.

Figura 13 – Aluno I, Carta Aberta II



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	18/12/2020
02	Carta aberta a população de Tio tinto
03	
04	O vírus que causa a COVID 19 é lranstmitido
05	principalmente por meio de gotículas geradas quando uma
06	pessoa infequitada tosse, espirra ou exala
07	Em as gotículas são muito pesadas para

08	permanecerem no ar e são rapidamente depositadas
09	Infelizmente essa doença, que começou na
10	China, chegou no Brasil e também na nossa
11	cidade de Rio tinto, porém temos que nos cuidar.
12	Cada vez mais temos que respeitar o distanciamento
13	social, por que não devemos ficar perto de muita
14	gente para evitamos o contágio ou a lrasmas são
15	desse terrível virus, com cui como devemos
16	diariamente mascarar e álcool em gel a 70% e
17	lavar as mãos com água e sabão para nos proteger
18	cada vez mais porque não é fácil lidar com essa
19	doença que já levou a morte milhões de pessoas
20	no mundo inteiro protejam-se
21	
22	(Assinatura)

Quanto à Carta Aberta acima, FIG. 13, o Aluno I manteve o seu conteúdo temático, todavia, omitiu algumas palavras que dão sentido à sequência textual, tais como “em pisos e superfícies”, que deveria ter colocado na linha 09, cujas palavras constam na sua primeira escrita (FIG. 04), e a palavra **usar**, que deveria ter sido escrita logo após a palavra “diariamente” (linha 16), que também consta na sua primeira escrita.

Com referência ao estilo do seu texto, o aluno em análise continuou escrevendo “gotículas” (linhas 05 e 07), “contágio” (linha 14), terrível (linha 15), virus (linha 15) e “fácil” (linha 18), sem o acento devido, bem como usou o verbo “evitamos”, ao invés de **evitarmos** (linha 14). Deixou o Aluno I de apor a crase no **a** constante do título da carta, na linha 01, que deveria ter sido corrigido de “da”, na primeira escrita (FIG. 04), para **à** com crase, nessa segunda versão. Na linha 19, o aluno também deixou de colocar o sinal indicador de crase no “a” que antecede a palavra “morte”.

Ainda nessa análise, percebemos que o Aluno I quase sempre esquece de cortar a letra “t”, como observamos nas palavras “transmitida” (linha 4), “também” (linha 10) e “transmissão” (linha 14), sendo que no caso desta última escreveu “lrasmas são” (linha 14),

além de escrever a palavra **infectada** com “qui” (linha 06), apesar de tê-la escrito corretamente na primeira versão (FIG. 04), demonstrado assim falta de atenção, e, portanto, julgamos insuficientes para esse aluno as aulas de revisão que tivemos.

Observamos que na linha 15, o Aluno I omitiu palavras do seu texto, como vemos logo após escrever “desse terrível vírus”, grafando as palavras “com cui como...”, deixando-o sem sentido, quando deveria ter escrito da seguinte forma: **bem como devemos diariamente usar...**, já que a palavra usar foi omitida.

Já com relação à estrutura composicional, o aluno apreendeu bem a estrutura da Carta Aberta, uma vez que não omitiu nenhuma característica da mesma.

Com referência à argumentação, o aluno enfatizou bem os elementos argumentativos, tais como: “Infelizmente...” (linha 09); “também na nossa cidade...” (linhas 10 e 11); “porém...” (linha 11); “Temos que respeitar...” (linha 12); “por que não devemos...” (linha 13) e “não é fácil...” (linha 18).

Sobre argumentação, Ducrot (1987) enfatiza que os elementos argumentativos estão marcados na própria língua.

Para Ducrot (1988, apud NASCIMENTO, 2015, p. 161), “a conclusão não se aplica somente através do fato utilizado como argumento, mas principalmente através da forma linguística utilizada pelo locutor na apresentação desse fato”.

Sendo assim, a argumentação, numa perspectiva linguística, permite ao falante a possibilidade de imprimir suas intenções através da língua, seja ela falada ou escrita.

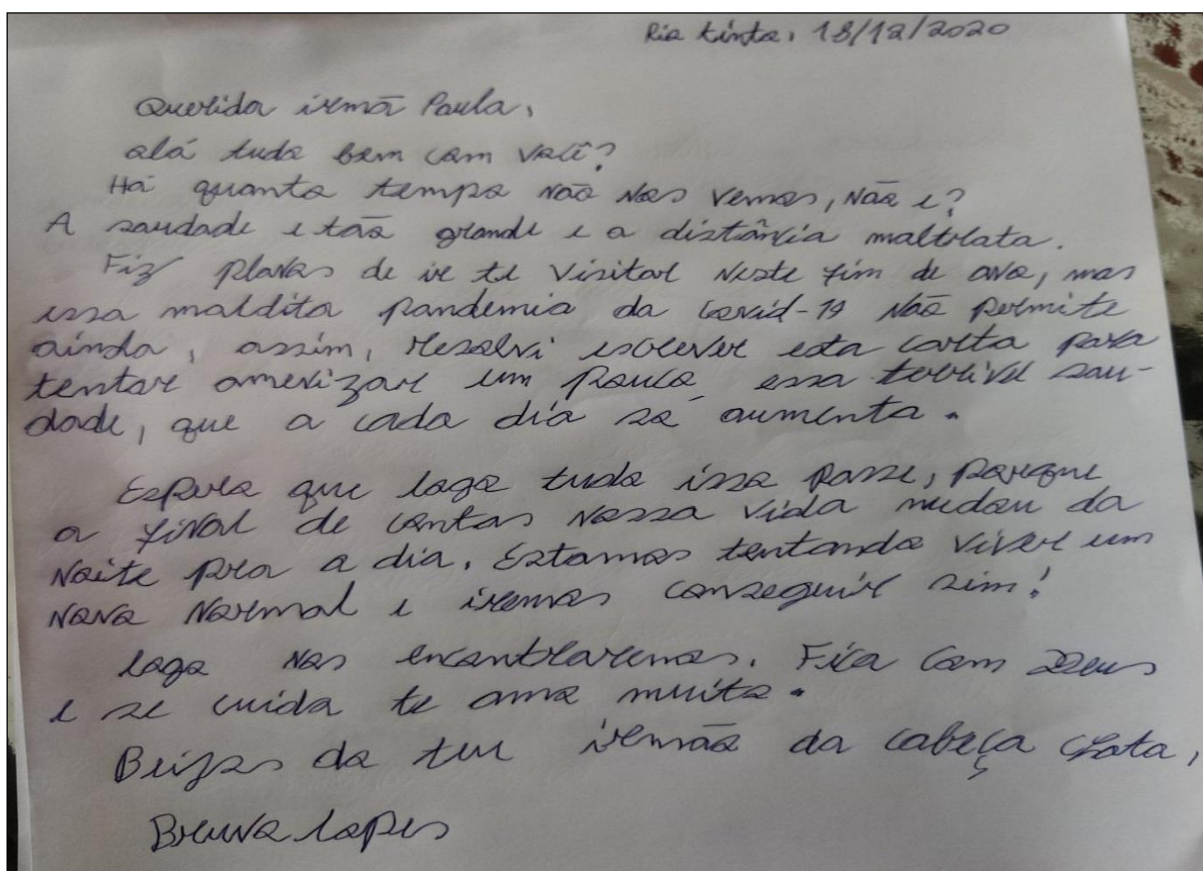
Aluno II, Bilhete II (omisso)

Quanto ao bilhete II, o Aluno II não quis fazer a reescrita do mesmo, e como não houve muita necessidade de correção na sua primeira escrita (FIG. 05), conversamos informalmente sobre o mesmo, observando que nele constam vocativo, corpo, despedida, data e assinatura, estando assim contemplada a composição desse gênero textual escrito pelo Aluno II.

Todavia esse aluno deixou a desejar quanto ao estilo do seu texto, quando não colocou um ponto período entre as palavras “janta” e “Não” (linha 03 do seu primeiro texto, FIG. 05), mesmo tendo escrito “Não” com inicial maiúscula na mesma linha, e escreveu o pronome oblíquo “mim” (linha 03), ao invés de **me**.

Sendo assim, não temos o que analisar com relação à atividade que foi omitida. O aluno falou que estava bom e assim deixou, não demonstrando interesse em refazê-la, apesar das orientações que fizemos, de modo que esta pesquisadora o deixou à vontade, visto que sua colaboração era espontânea e não podia ser cobrada além do que o aluno quisesse realizar, para não incorrer em quebra do que propomos no termo de compromisso que o aluno assinou no início do estudo.

Figura 14 – Aluno II, Carta Pessoal II



Fonte: pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	Rio tinto, 18/12/2020
02	
03	Querida irmã Paula,
04	olá tudo bem com você?
05	Há quanto tempo Não Nos vemos, Não é?
06	A saudade é tão grande e a distância maltrata.

07	Fiz planos de ir te visitar Neste fim de ano, mas
08	essa maldita pandemia da covid-19 Não permite
09	ainda, assim, resolvi escrever esta carta para
10	tentar amenizar um pouco essa terrível sau-
11	dade, que a cada dia só aumenta
12	Espero que logo tudo isso passe, porque
13	a final de contas Nossa vida mudou da
14	Noite pra a dia. Estamos tentando viver um
15	Novo Normal e Iremos conseguir sim!
16	logo nos encontraremos. Fica com Deus
17	e se cuida te amo muito.
18	Beijos do teu irmão da cabeça chata,
19	Bruno lopes

A Carta Pessoal II, do Aluno II, com o pseudônimo de “Bruno lopes”, conforme observamos na FIG. 14, foi escrita adequadamente quanto à estrutura composicional e à organização desse gênero discursivo/textual.

Como se pode notar, com relação ao conteúdo temático, o Aluno II desenvolveu bem o assunto que queria expressar à sua interlocutora, porém, observamos que o referido aluno, quanto ao estilo, iniciou dois parágrafos com letras minúsculas (linhas 04 e 16), bem como escreveu a palavra “tinto” (linha 01) e o seu sobrenome “lopes” (linha 19), com iniciais minúsculas, o que não pode ocorrer, por se tratarem de substantivos próprios, apesar das intervenções que fizemos nas aulas revisionais.

Observamos também que o aluno em referência colocou o vocativo “olá tudo bem” (linha 04), sem que houvesse necessidade, visto que já havia colocado a saudação “Querida irmã Paula” anteriormente (linha 03), tornando-a assim redundante.

Quanto aos elementos que dão seguimento ao texto, o Aluno II os pontuou adequadamente na sua escrita, conforme destacamos: “mas” (linha 07); “ainda” (linha 09), “assim” (linha 09), “Espero” (linha 12); “porque” (linha 12), “a final de contas” (linha 13) e “logo” (linha 16), que permitiram o fluxo do texto, fazendo a ligação entre os seus termos, através da coesão e da coerência.

É curioso notar, nesse texto do Aluno II, que ele escreve a letra **n** em maiúscula, desnecessariamente, nas palavras iniciadas com “n”, mesmo não se tratando de início de

parágrafos ou de substantivos próprios, como observamos nas palavras “Não” (linhas 05 e 08), “Nos” (linha 05), “Neste” (linha 07), “Nossa” (linha 13), “Noite” (linha 14) e “Novo Normal” (linha 15), escrevendo essa letra em minúscula apenas no meio de palavras, a exemplo de: “quanto” (linha 05), “grande” (linha 06), “planos” (linha 07), “ainda” (linha 09), “tentar” (linha 10), “final” e “contas” (linha 13), “tentando” (linha 14), levando a crer que isso é um ciclo vicioso apenas com relação a essa letra, uma vez que quando usa outras no início de palavras as usam normalmente, de acordo com a norma culta. Portanto, carece de orientação e treino com relação à escrita dessa letra, para empregar corretamente a grafia das palavras quando usar a mesma.

Figura 15 – Aluno II, Carta Aberta II

Carta aberta à Prefeitura municipal
de Rio Tinta

Tenho manifestar minha profunda
indignação com o aumento das casos de
coronavírus em nossa municipalidade.

A Pandemia teve início em março e se
agora, no início de dezembro foram dispa-
nibilizadas testes rápidos para toda a popu-
lação.

agora foram um fiasco tudo novamente, mas
na Prefeitura Municipal foram de conta que não
existia o vírus.

Como cidadão, filho dessa terra, deixo
qui a meu desabafo.

Rio Tinta, 18 de dezembro de 2020
Bruna Lopes

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Linha	Transcrição
01	Carta aberta á prefeitura municipal
02	de rio tinto
03	Venho manifestar minha profunda
04	indignação com o aumento dos casos de
05	coronavirus em nosso município.
06	A pandemia teve iNício em março e só
07	agora, no início de dezembro foram dispo-
08	Nibilizados testes rapidos para toda a popu-
09	lação.
10	Agora falam em fechar tudo Novamente, mas
11	No período eleitoral faziam de conta que Não
12	existia o virus.
13	Como cidadão, filho dessa terra, deixo
14	aqui o meu desabafo.
15	Rio tinto, 18 de dezembro de 2020
16	Bruno lopes

Na escrita final da Carta Aberta do Aluno II, o qual usou pseudônimo, observamos que ele obedeceu às regras da caracterização desse gênero discursivo/ textual, sob o ponto de vista da estrutura composicional, visto que as características do gênero estão presentes no texto, tais como título (linhas 01 e 02), corpo, dividido em quatro parágrafos (linhas 03 a 14), local e data (linha 15) e assinatura (linha 16). Em relação ao conteúdo temático, desenvolveu o assunto de forma adequada, tratando de uma questão social (linhas 03 a 05) e dando o seu ponto de vista (linhas 06 a 14).

Nascimento (2015) sustenta que:

A língua, de acordo com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), fornece-nos diferentes palavras, estruturas e frases para que as utilizemos e que funcionam diferentemente, do ponto de vista argumentativo. Os estudos da Semântica Argumentativa descrevem essas estratégias, entre as quais se encontram os operadores argumentativos – palavras como *pouco, um pouco, até, mas, logo, inclusive* etc. que apontam a direção ou a forma argumentativa dos enunciados em que aparecem (NASCIMENTO, 2015, p. 162). (Grifos do autor).

Na perspectiva do estilo abordado pelo autor acima referido e o apontado pelo Aluno II, na reescrita da sua Carta Aberta, conforme observamos na FIG. 15, esse mostrou que utilizou

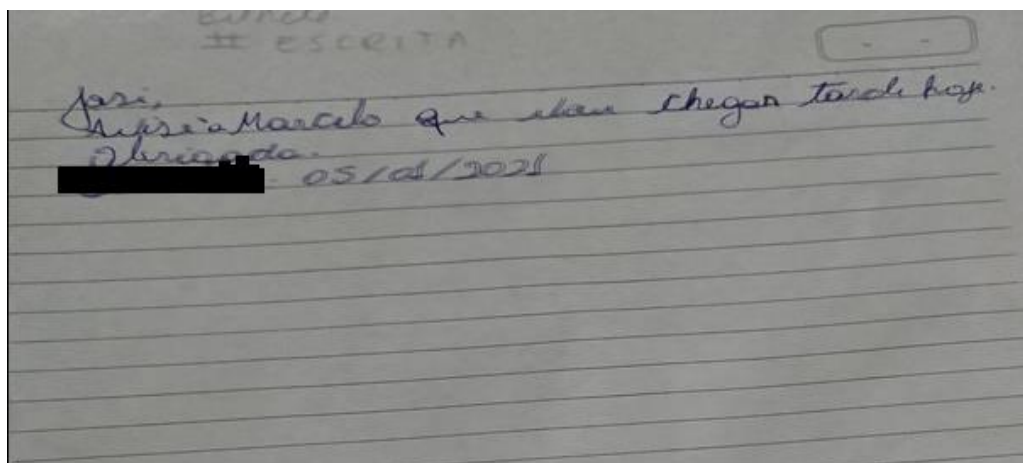
operadores, tais como: “só agora” (linhas 06 e 07); “agora” (linha 10) e “mas” (linha 10), que deram a sequência ao seu texto, fazendo que o seu ponto de vista fosse mostrado e a sua tese fosse defendida.

Sendo assim, o Aluno II utilizou adequadamente esse gênero discursivo/textual, e apreendeu a função social do mesmo, para utilizá-lo no dia a dia.

Quanto ao estilo, o aluno referido deixou a desejar com relação ao emprego do sinal indicativo da crase, que deixou de usá-lo e colocou um acendo agudo no “a” para referir-se à prefeitura Municipal de Rio Tinto, como observamos na (linha 01).

No mais, sentimos a ausência de pontuação e uso de iniciais maiúsculas em alguma palavras, como em “rio tinto” (linha 02) e no seu sobrenome “lopes” (linha 16), como também notadas em seus textos anteriores a este, no entanto, está bem visível um “N” maiúsculo empregado inadequadamente nas palavras “iNício” (linha 06), “Novamente” (linha 10) e “Não” (linha 11), bem como na palavra “dispoNibilizados” (linhas 07 e 08), e “No” (linha 11), configurando uma discrepância quanto ao uso adequando de letras maiúsculas e minúsculas, de acordo com a norma culta brasileira, levando-o a incorrer em equívoco quando escrevem palavras que contêm essa letra.

Figura 16 – Aluno III, Bilhete II



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Josi,
02	Avise à Marcelo que vou chegar tarde hoje.
03	Obrigada.
04	(Assinatura). 05/01/2021

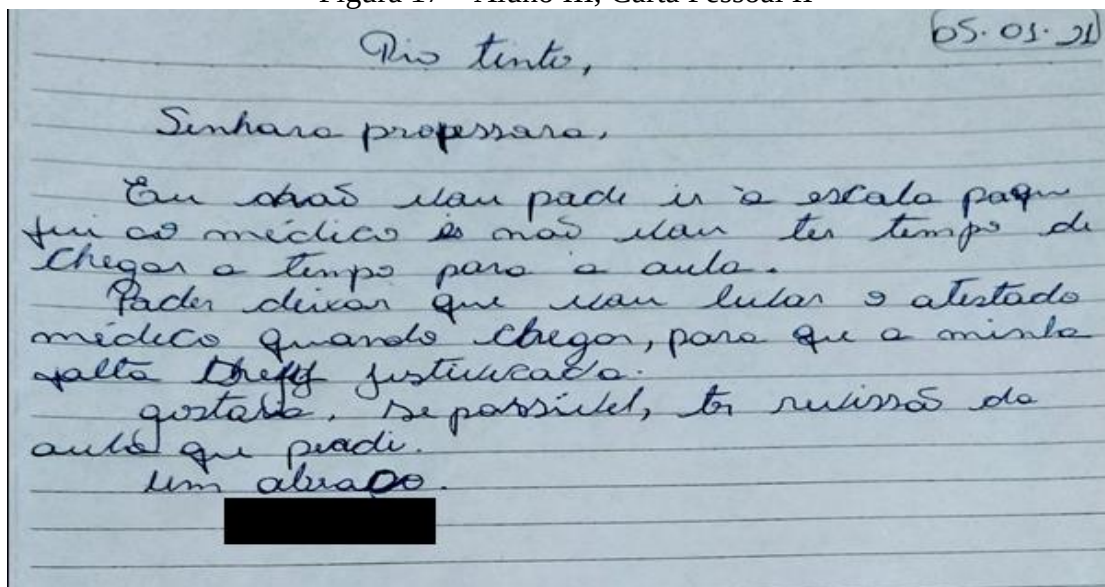
Conforme observamos na FIG. 16, o Aluno III, na sua escrita final do Bilhete, nada acrescentou à produção inicial no corpo do seu texto, com exceção do uso indevido da crase (linha 02), tendo em vista que a usou antes de um substantivo masculino e também de um ponto indevido, logo após sua assinatura (linha 04).

Todavia, desta feita colocou saudação (linha 01) e despedida (linha 03), complementando assim as características desse gênero discursivo/textual.

Dessa forma, apesar da curta mensagem, o bilhete em análise está completo, pois apresenta saudação/vocativo (linha 01), corpo (apenas uma linha, mas transmitiu a ideia que queria passar) (linha 02), despedida (linha 03), assinatura e data (linha 04), que são componentes desse gênero discursivo/textual.

Quanto ao estilo, o aluno em evidência o escreveu com uma linguagem inteligível, de modo que transmitiu a sua mensagem. Sendo assim, mostrou que conhece esse gênero discursivo/textual, e que o mesmo pode ser usado diariamente, dependendo da necessidade, no convívio com os seus amigos e familiares, podendo, através desse recurso, fazer uso de uma mensagem curta no seu dia a dia, que poderá ser transmitida no analógico, conforme FIG. 16, ou no virtual, através de *e-mail* ou pelo *WhatsApp*, por exemplo.

Figura 17 – Aluno III, Carta Pessoal II



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Rio tinto, 05-01-21

02	
03	Senhora Professora,
04	
05	Eu não vou pode ir à escola porque
06	fui no médico e não vou ter tempo de
07	chegar a tempo a tempo para a aula.
08	Poder deixar que vou levar o atestado
09	médico quando chegar, para que a minha
10	falta seja justificada.
11	Gostaria, se possível, ter revisão da
12	aula que perdi.
13	Um abraço.
14	(Assinatura)

Nessa atividade de reescrita da Carta Pessoal, conforme verificamos na FIG. 17, o Aluno III completou as características desse gênero discursivo/textual, acrescentando a despedida (linha 13), a qual não constava na primeira escrita (FIG. 09), porém empregou o verbo **poder**, na terceira pessoa do singular “pode”, quando deveria ter empregado **poder**, no infinitivo (linha 05), e usou a ordem inversa com o mesmo verbo “poder deixar” (linha 08), quando deveria ter empregado **pode**, sendo essa a sua maior dificuldade, ou seja, o uso dos tempos verbais. No entanto, esse aluno foi bem expressivo quanto ao conteúdo temático da sua Carta Pessoal.

Com relação ao uso de elementos conectores, demonstrou fazer a coesão entre os conectores empregados, através dos termos: “porque” (linha 05); “e não vou ...” (linha 06); “poder deixar” (linha 08); “para que” (linhas 09); “gostaria” (linha 11) e “se possível” (linha 11), dando assim uma maior harmonização no seu texto, com seguimentos precisos na interlocução.

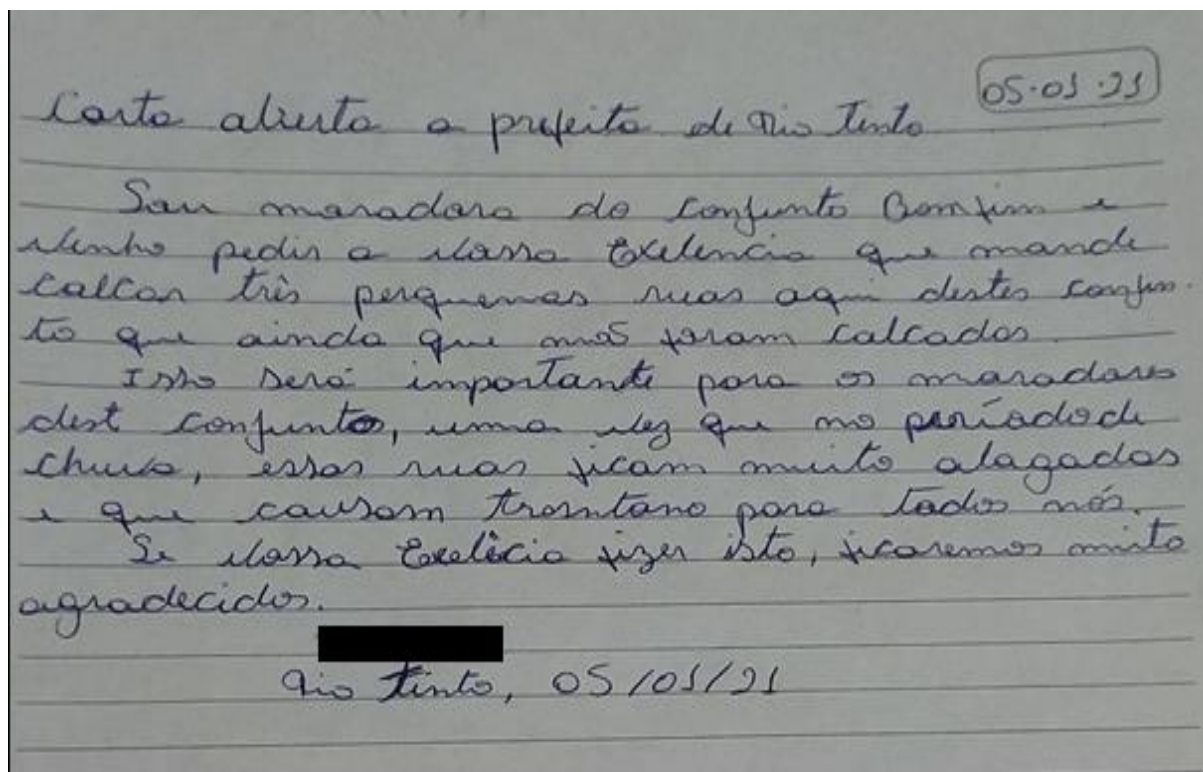
Quanto a isso, Barbosa; Nascimento (2016, p. 15) esclarecem que:

Ao ensinar gramática, tendo como prática a Análise Linguística, o objetivo deve ser orientar o aluno para o domínio da língua, com vistas a uma competência comunicativa nessa língua, isto é, conduzir os alunos a refletirem sobre a língua, de forma a compreendê-la e, conseqüentemente, utilizá-la, conforme o processo, a intenção e os envolvidos na interlocução.

Isto posto, percebemos que apesar das dificuldades do Aluno III, com relação ao estilo, o mesmo conseguiu realizar a comunicação com o seu interlocutor, de modo que passou

a sua mensagem de forma concisa, porém clara, com vistas à decodificação da mesma, e sendo assim, pôde favorecer a compreensão da referida mensagem transmitida.

Figura 18, Aluno III, Carta Aberta II



Fonte: Pesquisa direta, 2021.

Linha	Transcrição
01	Carta aberta a prefeita de Rio tinto
02	
03	Sou moradora do conjunto Bomfim e
04	venho pedir a Vossa exelencia que mande
05	calçar três pequenas ruas aqui destes conjun-
06	to que ainda não foram calcadas.
07	Isso será importante para os moradores
08	dest conjunto, uma vez que no período de
09	Chuva, essas ruas ficam muito alagadas
10	e que causam transtorno para todos nós.
11	Se Vossa Exelência fizer isto, ficaremos muito
12	agradecidos.

13	(Assinatura)
14	Rio Tinto, 05/01/21

Analisando a segunda escrita da Carta Aberta, do Aluno III, quanto à estrutura composicional, verificamos que mesma está bem apresentável, pois compreende título (linha 01), corpo, dividido em parágrafos (linhas 03 a 12), conclusão (linhas 11 e 12), assinatura (linha 13) e data (linha 14). O conteúdo temático também é pertinente.

Em se tratando do estilo, alguns pontos devem ser observados, tais como o **a** constante do título (linha 01), que deve ser craseado e a letra **e** que faltou ser colocada no pronome demonstrativo “deste” (linha 08).

Com relação à ortografia, o Aluno III escreveu equivocadamente as palavras **Bonfim** (“Bomfim” - linha 03); **Excelência** (“Exelencia” – linhas 04 e 11); **calçar** (“calcar” - linha 05) e **calçadas** (“calcadas” – linha 06).

Observamos, ainda, que o referido aluno escreveu “Rio tinto”, com “t” minúsculo (linha 01), entre outros equívocos, que se fossem vistos apenas com um olhar voltado à gramática normativa, seriam considerados “erros”, todavia, não é apenas com esse olhar que tecemos a nossa análise, tendo em vista que consideramos o histórico educacional dos alunos da EJA.

Quanto aos termos argumentativos encontrados na Carta Aberta em análise, esses foram bem sinalizados, tais como: “Isso será importante” (linha 07); “uma vez que” (linha 08); “e que causam...” (linha 10); “Se V. Exelêcia fizer isto” (linha 11), os quais dão seguimento ao que o Aluno III quis expressar, conduzindo dessa forma a progressão textual.

Falando sobre argumentação e se referido à teoria de Ducrot (1988), Nascimento (2012), diz que a argumentação é própria da língua humana, uma vez que quando interagimos, orientamos nossa fala em razão de certos objetivos e conclusões, os quais se materializam nos enunciados que produzimos.

Dessa forma, por serem inerentes à língua, é que eles aparecem com facilidade nas escritas dos alunos e dos demais usuários da língua, dando andamento às sequências comunicativas.

Fazendo agora um paralelo entre as escritas iniciais e finais dos alunos participantes do estudo, quanto à análise estrutural para reconhecimento dos gêneros e promoção de suas habilidades escritoras, temos as seguintes comparações:

O aluno I, na sua reescrita do Bilhete, FIG. 02, pôde fazer uso desse instrumento de comunicação, pois, além de apreender a sua funcionalidade, usou todas as características desse

gênero discursivo/textual, tais como: data, vocativo, corpo, despedida e assinatura, e o dividiu em parágrafos, o que não fez na primeira versão, organizando assim o assunto do mesmo.

A escrita do Bilhete não exige linguagem formal, por isso, dá ao usuário da língua a possibilidade de expressar-se com liberdade de escrita, e foi isto que o aluno em referência fez, melhorando significativamente a escrita desse gênero discursivo/textual.

Conforme verificamos, quanto à estrutura composicional da Carta Pessoal, o Aluno I compreendeu que esse gênero discursivo/textual é diferente de um Bilhete, visto que o Bilhete pode ter apenas um parágrafo, como fez na sua versão inicial, pois serve para transmitir uma mensagem curta.

Já a Carta Pessoal pode envolver vários assuntos, comportando um corpo maior, dividido em períodos e parágrafos. Sendo assim, o Aluno I, na escrita final de sua Carta Pessoal, FIG. 12, a organizou de forma a conter local, data, saudação, corpo dividido em parágrafos, despedida e assinatura, apreendendo, assim, o estilo e a escrita de uma Carta Pessoal.

Antunes (2003, p. 76) enfatiza que “a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contato com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição de um tipo particular de informação”.

Comparando as escritas inicial e final da Carta Aberta do Aluno I, FIG. 04 e 13, observamos, quanto à estrutura composicional, que houve progresso, vez que esse aluno após a sua assinatura, dando validade ao gênero. Porém, mesmo após as aulas revisionais, o aluno não separou o desenvolvimento da conclusão, pois os colocou em um único parágrafo.

Conforme já pontuamos nas análises, o Aluno II não fez a reescrita da versão inicial do seu Bilhete, todavia o escreveu de modo compatível com a estrutura composicional do mesmo, não precisando abordar mais observações a esse respeito.

Dessa forma, o referido aluno conhece a função social desse gênero discursivo/textual e sabe escrevê-lo, mesmo com os deslizos da sua escrita.

Com relação à escrita final da Carta Pessoal do Aluno II (Figura 14), o aluno em referência não foi muito feliz quanto ao estilo utilizado na produção, pois iniciou parágrafo com letra minúscula (linhas 04 e 14), repetindo o ato praticado na versão inicial, FIG. 06, linha 02, todavia, melhorou consideravelmente quanto ao estilo, pois dividiu o texto em parágrafos, o que não tinha ocorrido na primeira escrita.

Por outro lado, diferentemente da sua versão inicial, o Aluno II fez a segunda escrita da sua Carta Aberta, FIG. 15, de forma adequada, vez que desta feita, como observamos, apresentou na mesma todas as características desse gênero discursivo/textual.

Sendo assim, consideramos um desenvolvimento significativo no tocante ao aprendizado do aluno II.

Na reescrita de sua Carta Aberta, FIG. 15, esse aluno manteve o formato da escrita original, demonstrando que conhece a sua estrutura composicional, não precisando, portanto, de maiores explicações quanto a esse gênero escrito.

Na versão final da escrita do Bilhete, FIG. 16, do Aluno III, temos que o mesmo o apresentou de forma adequada, visto que compreendeu a sua estrutura composicional, que é composta por saudação, corpo, despedida, data e assinatura, tendo ainda o aluno deixado a margem do parágrafo, que não constava na escrita inicial.

Dessa forma, o Aluno III conduziu bem a reescrita dessa atividade, demonstrando que conhece as características do gênero discursivo/textual Bilhete e sua função social.

Ao reescrever a Carta Pessoal, FIG. 17, o Aluno III completou a sua estrutura composicional, colocando uma despedida, que não continha na sua primeira escrita.

Com isso, o referido aluno pôde aperfeiçoar a estrutura composicional e poderá usar esse gênero discursivo/textual como prática na sua vida social, exercitando-o nos eventos de comunicação que precise realizar com pessoas do seu convívio, tais como familiares e amigos.

Com relação à escrita final da Carta Aberta desse aluno, FIG. 18, notamos que o mesmo conhece a sua estrutura composicional, porém necessita de maiores aprendizados quanto ao estilo, para que possa fazer melhor uso da língua e ampliar a sua competência escritora, mas, diante do contexto em que sua educação escolar está inserida, em ele aprender o estilo e o seu uso social, já é um grande passo para a sua progressão escritora, bastando assim um pouco mais de leitura e de escrita para alcançar um melhor aprendizado.

Feitas as análises acerca das produções dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, e tecidas considerações pertinentes ao percurso dos alunos participantes do estudo e durante o seu desenvolvimento, no tocante ao processo ensino-aprendizagem, passamos às conclusões finais a que chegamos, no capítulo a seguir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discorreremos no percurso deste estudo, a modalidade de ensino EJA atravessa muitas dificuldades, e entre elas, a desmotivação, seguida pela falta de interesse e de perspectiva, visto que os alunos já chegam à escola aparentemente cansados, por terem trabalhado o dia inteiro. Outro fator preponderante é a falta de recursos pedagógicos na escola, que dificultam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, prejudicando a apreensão dos conteúdos propostos, dificultando sobremaneira o gosto pela aquisição da escrita por parte do aluno.

Incluímos aqui também o formato de como as aulas geralmente acontecem na escola, marcado por uma prática fadada ao factual, sem oferecer muito atrativo com dinâmicas para os alunos, por faltar quase tudo, tendo os professores muitas vezes que buscar meios para executarem a sua prática educacional, e em especial neste tempo de pandemia que vivenciamos, quando tudo se tornou mais difícil e contribuiu para o aumento do desânimo dos alunos.

Essas são marcas das vivências experimentadas na EJA ao longo dos anos que nos fizeram refletir no sentido de buscar uma forma de amenizar as dificuldades encontradas e de trazer soluções para o enfrentamento das mesmas, com foco no aprendizado do aluno.

Frente a essa realidade, pensamos em levar para a turma do 8º ano EJA, do II Seguimento, com a qual desenvolvemos o nosso estudo, uma proposta de escrita que viesse fazer com que os alunos apreendessem determinados gêneros discursivos/textuais de forma sequenciada, fazendo assim um percurso escritor, para que pudessem compará-los e observar as suas diferenças e funcionalidades, para assim, aguçar o aprendizado dos mesmos. Desse modo, após a escolha da turma e com a nossa orientação, lançamos mão do Bilhete, da Carta Pessoal e da Carta Aberta, que são gêneros discursivos/textuais que partem de uma forma mais simples de escrita, até chegar em uma mais elaborada e que requer um maior aprendizado, além de serem esses gêneros discursivos/textuais de caráter social e que podem ser usados na vida diária, na forma analógica e/ou digital.

No percurso do estudo, discorreremos sobre os gêneros discursivos/textuais nas visões de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2007 e 2016), pontuamos as concepções de escritas conforme Cavalcante (2013), Bakhtin (1997 e 2011) e Santaella (2011), abordamos a leitura e a escrita no cotidiano da EJA, bem como fizemos um panorama sobre educação e o aparato tecnológico, avanços da tecnologia na educação escolar e da educação escolar neste tempo de pandemia, para melhor compreendermos como se desenvolve a educação escolar no Brasil, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos.

Havíamos pensado essa proposta para ser aplicada na sala de aula, no entanto, a aplicamos remotamente, através dos meios virtuais, tendo em vista o período da pandemia da COVID-19, que já perdura por um ano.

Diante desse fato, tivemos muitas dificuldades para realizar o nosso estudo e aplicarmos a sequência didática. Dentre elas, a falta de habilidade para o enfrentamento das aulas remotas foi marcante, uma vez que essas, necessariamente precisam de internet para ser realizadas, bem como de conhecimentos técnicos tanto por parte do professor quanto do aluno, para usar os aplicativos virtuais, e como a maioria da turma não pôde acompanhar essa nova realidade, muitos não conseguiram concluir o ano letivo.

As aulas remotas, todavia, fizeram com que os alunos desenvolvessem um melhor aprendizado, uma vez que vivenciaram novas experiências de escrita, através dos meios virtuais, sendo esse, na nossa opinião, o lado bom da pandemia, porque de certa forma favoreceu o enfrentamento das nossas aulas virtuais.

Neste capítulo finalizador do presente estudo, portanto, tratamos da conclusão a que chegamos acerca dos resultados do trabalho interventivo que realizamos através da sequência didática aqui proposta e aplicada, apesar dos percalços enfrentados.

Nesse sentido, o presente estudo teve como finalidade o ensino da escrita dos gêneros discursivos/textuais trabalhados, ou seja, do Bilhete, da Carta Pessoal e da Carta Aberta, no intuito de fazer com que os alunos da EJA, colaboradores do estudo, apreendessem esses gêneros discursivos/textuais, para os utilizarem na prática, no dia a dia.

A intenção aqui, como pontuamos, foi levar o aluno a lidar com os gêneros discursivos/textuais, do mais simples, ao de maior complexidade, diante da modalidade de ensino da EJA, tendo em vista que mesmo o mais simples, como o Bilhete, pode ser considerado difícil para quem não tem o hábito da leitura, e conseqüentemente, o da escrita.

Sendo assim, focamos nossa meta nos objetivos do estudo, e consideramos que tanto o objetivo geral quanto os específicos foram alcançados, na medida em que os alunos chegaram a redigir o Bilhete, a Carta Pessoal e a Carta Aberta, passando assim a conhecer esses gêneros discursivos/textuais, para os utilizarem sempre que precisar.

Para isso, em um primeiro momento, apresentamos a situação inicial da sequência didática preconizada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011), que consistiu em dizer o que iríamos fazer e com qual finalidade e em seguida aplicamos a sequência didática, que culminou com a primeira escrita do Bilhete, da Carta Pessoal e da Carta Aberta realizadas pelos alunos. Dando prosseguimento à intervenção, detectamos as deficiências encontradas pelos alunos e fizemos atividades que contribuíram para o melhoramento da escrita, a partir de cada

dificuldade encontrada. E na sequência das atividades, os alunos fizeram a escrita final desses gêneros discursivos/textuais.

Percebemos, ao fim do estudo, que apesar das dificuldades enfrentadas, no sentido de fazer com que os alunos realizassem as atividades nesse tempo de educação remota, pelos diversos motivos já alegados, vimos que é possível contribuir para que desenvolvam a prática escritora e avaliamos que as atividades interventivas melhoraram a escrita dos alunos.

Essa intervenção contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estudo, pois os participantes escreveram os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta de forma satisfatória, tendo em vista o grau de apreensão de conhecimento dos alunos da modalidade de ensino EJA.

Esperamos, com este estudo, ter contribuído para o melhoramento da parte escritora dos alunos, bem como através dele, queremos deixar nosso legado para professores das redes municipal e estadual em exercício, assim como para os alunos das novas turmas do Profletras e da academia em geral, que poderão utilizá-lo, servindo de base em suas aulas e pesquisas futuras, podendo desenvolvê-lo e ampliar assim seus conhecimentos e experiências.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Marcia Soares de. Políticas e práticas de linguagens com jovens e adultos em contexto escolar. *In: Educação de jovens e adultos: em tempos e contextos de aprendizagens*. Alvarenga, Marcia Soares de (org.), et al. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- AMORIM, Andrezza Soares Espínola. **Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental**: a escrita como prática social. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontros & interações. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Séria Aula; 1).
- ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Os gêneros do Discurso. *In: Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov*: Introdução à tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.
- BEAUGRAND, R. A. de & DRESSLER, W. **Introdução à linguística de texto**. Londres: Longman, 1981.
- BOLTER, J. D. **Writing space**: the computer, hypertext, and the history of writing. HILLSDALE, N. J.: L. Erlbaum, 1991.
- BONIFÁCIO, Carla Alexsandra de Melo; MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. Panorama da linguística textual. *In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues* (orgs.) **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, v. 7.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB, 1996). Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRITO, Lidiane Moreira Silva de. **Ressignificando a produção textual na EJA**: uma experiência com o gênero textual carta aberta. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

CLINFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX, organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonia y Argumentación**. Conferências del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, Rojane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo de Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 3. ed., 2011. (Tradução de Eduardo Guimarães).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo de Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 3. ed., 2011. (Tradução de Eduardo Guimarães).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Caminhar e transformar**: língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo, Cotez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FLORENCIO, Roberto Remígio; COSTA, Enio Silva da. A tecnologia contemporânea e a escola moderna. *In*: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza. **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina, PE: UNIVASF, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

JOUVE, Vicente. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes *et al*; coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagem da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004, vol. 7, n. 14.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999a.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1999b.

_____. **Ciberdemocracia**. Editor: Odille Jacob, Lisboa, 2002.

LUCKSI C. C. **O Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre: Pátio, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed, Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 9. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In: Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30. n. 2, maio/ago., 2004.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Rojane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.

MELO, Cristina Teixeira V. de; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, Joseval dos Reis. O trabalho do/a pesquisador/a e a pesquisa no cotidiano escolar: desafios e possibilidades. In: SILVA, Marluce Pereira da; LIMA, Rivete Silva de. **Formação de professores**: compartilhando experiências. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

MORAN, José Manuel. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadoras. In: MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed., Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Escola, currículo e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1994.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Apresentação. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A argumentação na redação comercial e oficial**: Estratégias Semântico-Discursivas em Gêneros Formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

_____. O Ensino da Argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. In: **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 17, n. 1/2, 2015.

PÁDUA, Luís Antônio de. **Cartas para todos os fins**. 2. ed. Rio de Janeiro: Multilivros Editorial, 1986.

PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR. A canção roda-viva: da leitura às leituras. *In: Multiletramentos na escola*. ROJO, Rojane; MOURA, Eduardo (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *In: Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n.2. Caxias do Sul, maio/ago., 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RIGO, Rosa Maria. Leitura e Escrita em ambientes virtuais de aprendizagem. *In: Revista Educação por Escrito*. PUCRS, v. 4, n. 2, dez. 2013.

RODRIGUES, Silmara; PREREIRA, Marluce. Uma prática de interpretação textual na EJA sob a perspectiva da análise do discurso. *In: MACIEL, João Wandemberg Gonçalves, et al. Ensino de língua e literatura*: da teoria à prática. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SANTAELLA, Lucia. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. *In: Navegar no Ciberespaço*: o perfil do cognitivo do leitor imersivo. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. *In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo de Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 3. ed., 2011. (Tradução de Eduardo Guimarães).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rever. e atual, 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Revista Educ. Soc. em Destaque*, v. 23, n. 84, dez. Campinas, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VAL, Maria das Graças Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? *In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.)*. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIANNA, Heraldo Merelin. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBGRAFIA

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e o ensino dos gêneros textuais**. (s.d., s.). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 02. dez. 2019.

BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. As perspectivas do ensino de gramática no livro didático: um olhar semântico sobre as preposições. *In: Linguagens & Letramentos*, v. 1, n. 2, revista on-line, 2016. Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/48/pdf>.

Acesso em: 21 dez. 2020.

BARROS, Jussara de. **Bilhete**. (s.d., s.l.). Disponível em: <http://www.escolakids.uol.com.br/portugues/bilhete.htm>. Acesso em: 14. mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2001. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>. Acesso em: 28 jun.2019.

DANIELA DIANA. **Carta como gênero textual**. (s.d., s. p). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br>. Acesso em: 19. jul. 2020.

FRIZON, Vanessa, *et al.* **A formação de professores e as tecnologias digitais**. (s.d., s.p.). Disponível em: https://educare.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_114.pdf. Acesso em: 04. jul. 2020.

MARINHO, Mirtes Ingrid Tavares; QUADROS, Elton Moreira. A desigualdade educacional em tempos de pandemia: ética e educação em Paul Ricoeur. In: CABRAL, Symara Abrantes A. de Oliveira et al (org). **Língua, tecnologia, inclusão e ensino**: caminhos que se entrecruzam. E-book. Cajazeiras: Ideia, 2020.

NASCIMENTO, Janaína de Lima; GAMA, Vanessa Lemos Duarte de Castro. Tempos de Educação remota: oportunidade de (re) inventar a educação inclusiva? In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (org.). **Educação em tempo de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível [recurso eletrônico]. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020). ISBN: 978-65-991384-9-2. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf> Acesso em: 09 nov. 2020.

OLIVEIRA, C. **Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade**. (s.d., s.p.). Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 30. jul. 2020.

OLIVEIRA, Adrielle. **Tudo sobre a EJA**: O que é e como funciona. (s.d., s.p.) Disponível em: <http://www.e+beducação>. Acesso em: 16. nov. 2019.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. (s.d., s.p.).Disponível em: <http://www.ceat.ufmg.br>. Acesso em: 02.dez. 2019.

RAMOS, Domingos Josenilson Nunes. O dia em que a terra parou... e o processo educacional se transformou. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (org.). **Educação em tempo de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível [recurso eletrônico]. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020, p. 34-36. ISBN: 978-65-991384-9-2. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de. Aulas remotas e os desafios em tempo de pandemia. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (org.). **Educação em tempo de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível [recurso eletrônico]. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020, p. 69-73. ISBN: 978-65-991384-9-2. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDECE A



PROFLETRAS

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

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data da observação: Local da observação: Duração da observação:	Característica da amostra:
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Orientação para alunos e alunas)

Elaborado de acordo com as Resoluções CNS/CONEP nº 466/2012 e 510/17

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CARTA ABERTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do analógico ao digital”, da mestranda MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB.

Este estudo tem como objetivo geral instigar a produção do gênero discursivo/textual carta aberta, que é um gênero discursivo/textual corrente e pode ser utilizado no cotidiano dos alunos. Tendo ainda como objetivos específicos, os seguintes: Levar os alunos a produzirem a escrita do gênero discursivo/textual carta aberta e utilizá-la na forma analógica e digital; Propor atividades de intervenção que venham melhorar a escrita dos alunos na produção textual analógica e digital do gênero discursivo/textual carta aberta; Avaliar até que ponto a proposta contribuirá para ampliar a competência escritora dos alunos, de modo que estes venham a produzir o gênero discursivo/textual carta aberta.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para o aprimoramento da escrita dos alunos através da produção do gênero discursivo/textual carta aberta, uma vez que esse gênero é constituído a partir da argumentação de quem o escreve, além de poder desenvolver questões sociais, o que possibilitará aos alunos exporem suas visões de mundo e as relacionarem com o contexto social em que vivem.

Você aluno(a) atuará neste estudo(a) por procedimentos metodológicos que consideram a situação atual de pandemia do Covid-19, sendo necessário o uso de dispositivos tecnológicos nas atividades remotas, tais como telefones celulares, *notbook*, *tablet* ou computador, utilizando-se da internet. As aulas remotas ocorrerão de maneira virtual, podendo ser adaptadas às situações de acesso disponíveis dos alunos.

Este estudo apresenta risco mínimo, limitando-se à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao realizar as atividades sequenciadas, e para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Você está sendo convidado(a) a contribuir e desenvolver aprendizagem sobre a temática de forma voluntária, tendo liberdade de expressão, recusa ou cooperação diante do estudo a ser desenvolvido. O estudo será realizado no mesmo horário das aulas que seriam presenciais e seguindo o horário escolar. Além dos alunos participativos, em alguns momentos os pais serão convidados para participar de rodas de conversas e/ou oficinas digitais, no sentido de contribuir para atingir os objetivos gerais deste estudo.

No decorrer do estudo, você aluno(a) terá a garantia de perguntar, responder e/ou esclarecer alguma questão; liberdade de isentar-se de fazer o estudo a qualquer momento mesmo com o consentimento dos pais e/ou responsável sem nenhuma penalização ou prejuízo de qualquer natureza; terá o direito à preservação de sua identidade, seu nome e dados que o identifique antes, durante e após o término do estudo.

O estudo não implicará em gastos financeiros para o aluno (a), para seus pais e/ou responsáveis legais, bem como não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

Espera-se que os benefícios deste estudo para os(as) alunos(as) que participem sejam positivos no que concerne à aquisição de conhecimentos, compreensão das concepções sobre as práticas de escrita e aponte para a ampliação das capacidades escritoras.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações.

Eu _____, fui informado(a) a respeito dos objetivos, da justificativa, dos riscos e dos benefícios deste estudo de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim, como meus pais, responsável ou representante legal poderão modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e a para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos slides (caso necessário) destinados unicamente à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira e as páginas subsequentes rubricadas por ambos.

Rio Tinto, PB, ____ de _____ de 2020

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Segue os dados da Pesquisadora Responsável pela pesquisa: Endereço da professora; Rua Castro Alves, nº 50, Centro, CEP: 58297-000, Rio Tinto, PB. Telefone: (83) 98879-1564. E-mail: msasousasilva@gmail.com.

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. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Utilizado com alunos maiores de idade)

O presente estudo intitula-se A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CARTA ABERTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO ANALÓGICO AO DIGITAL e está sendo desenvolvida por MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA, mestranda regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB, sob a orientação do Professor Doutor JOÃO WAMDEMBERG GONÇALVES MACIEL.

Este estudo tem como objetivo geral instigar a produção do gênero discursivo/textual carta aberta, que é um gênero discursivo/textual corrente, podendo ser utilizado no cotidiano dos alunos. Tendo ainda como objetivos específicos, os seguintes: Levar os alunos a produzirem a escrita do gênero discursivo/textual carta aberta e utilizá-la na forma analógica e digital; Propor atividades de intervenção que venham melhorar a escrita dos alunos na produção textual analógica e digital do gênero discursivo/textual carta aberta; Avaliar até que ponto a proposta contribuirá para ampliar a competência escritora dos alunos, de modo que estes venham a produzir o gênero discursivo/textual carta aberta.

Entendemos que este estudo se justifica por que poderá desenvolver a sua competência escritora, enquanto aluno(a), cujos resultados contribuirão para o aprimoramento da escrita através da produção do gênero discursivo/textual carta aberta, no analógico e no digital, uma vez que esse gênero é constituído a partir da argumentação de quem o escreve, além de poder desenvolver questões sociais.

Você aluno(a) atuará neste estudo através de procedimentos metodológicos que consideram a situação atual de pandemia do Covid-19, sendo necessário o uso de dispositivos tecnológicos nas atividades remotas, tais como telefones celulares, *notbook*, *tablet* ou computador, utilizando-se da internet. As aulas remotas ocorrerão de maneira virtual, podendo ser adaptadas às situações de acesso disponíveis dos alunos.

A sua participação neste estudo é de fundamental importância e, portanto, o(a) Senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

Vale ressaltar que este estudo apresenta risco mínimo, limitando-se à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao realizar as atividades sequenciadas, e para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Quanto aos benefícios, o estudo lhe trará a oportunidade de desenvolver sua habilidade escritora e ampliar seus conhecimentos sobre os atos do cotidiano. Sendo assim, o(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a contribuir e desenvolver aprendizagem sobre a temática de forma voluntária, tendo liberdade de expressão, recusa ou cooperação diante do estudo a ser desenvolvido. O estudo será realizado no mesmo horário das aulas que seriam presenciais e seguindo o horário escolar.

Sendo assim, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido no mais absoluto sigilo.

Os pesquisadores estão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Ressaltamos, ainda, que durante todas as etapas do

presente estudo, serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução nº 510/16, do CNS – Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, que disciplinam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelos pesquisadores. Como se trata de um documento em duas laudas, a primeira será rubricada por mim e pela pesquisadora responsável e a segunda assinada por ambos.

Rio Tinto, PB, ____ de _____ de 2020

Participante do Estudo

Pesquisadora Responsável

Segue os dados da Pesquisadora Responsável pela pesquisa: Endereço da professora; Rua Castro Alves, nº 50, Centro, CEP: 58297-000, Rio Tinto, PB. Telefone: (83) 98879-1564. E-mail: msasousasilva@gmail.com. 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. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticacccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE

(Para os pais/responsáveis dos estudantes)

Elaborado de acordo com as Resoluções CNS/CONEP nº 466/2012 e 510/17

Caros pais de alunos, responsáveis e/ou representante legal

O/a seu/sua filho/(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CARTA ABERTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do analógico ao digital”, da mestranda MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB.

Este estudo tem como objetivo geral instigar a produção do gênero discursivo/textual carta aberta, que é um gênero discursivo/textual corrente e pode ser utilizado no cotidiano dos alunos. Tendo ainda como objetivos específicos, os seguintes: Levar os alunos a produzirem a escrita do gênero discursivo/textual carta aberta e utilizá-la na forma analógica e digital; Propor atividades de intervenção que venham melhorar a escrita dos alunos na produção textual analógica e digital do gênero discursivo/textual carta aberta; Avaliar até que ponto a proposta contribuirá para ampliar a competência escritora dos alunos, de modo que estes venham a produzir o gênero discursivo/textual carta aberta.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para o aprimoramento da escrita dos alunos através da produção do gênero discursivo/textual carta aberta, uma vez que esse gênero é constituído a partir da argumentação de quem o escreve, além de poder desenvolver questões sociais, o que possibilitará aos alunos exporem suas visões de mundo e as relacionarem com o contexto social em que vivem.

Para esse intento, os alunos participarão neste estudo orientados por procedimentos metodológicos que consideram a situação atual de pandemia do Covid-19, sendo necessário o uso de dispositivos tecnológicos nas atividades remotas, tais como telefones celulares, *notbook*, *tablet* ou computador, utilizando-se da internet. As aulas remotas ocorrerão de maneira virtual, podendo ser adaptadas às situações de acesso disponíveis dos alunos.

O estudo em referência pode apresentar riscos mínimos aos participantes, tais como eventuais desconfortos psicológicos ao realizarem as atividades sequenciadas, e para que isso não venha a acontecer, será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Estes estão sendo convidados a contribuir e desenvolverem aprendizagens sobre a temática de forma voluntária, tendo liberdade de expressão, recusa ou cooperação diante do estudo a ser desenvolvido. O estudo será realizado no mesmo horário das aulas que seriam presenciais e seguindo o horário escolar, para não interferir no tempo disponível do aluno. Além dos alunos participantes, em alguns momentos os pais poderão ser convidados para participar de rodas de conversas e/ou oficinas digitais, no sentido de contribuir para atingir os objetivos gerais deste estudo.

No decorrer do estudo, o(a) aluno (a) terá a garantia de perguntar, responder e/ou esclarecer alguma questão; liberdade de se isentar de fazer o estudo a qualquer momento, mesmo com o consentimento dos pais e/ou responsável, sem nenhuma penalização ou prejuízo de qualquer natureza; terá o direito à preservação de sua identidade, seu nome e dados que o identifique antes, durante e após o término do estudo.

O estudo não implicará em gastos financeiros para o(a) aluno (a), para seus pais e/ou responsáveis legais, bem como não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

Espera-se que os benefícios deste estudo para os(as) alunos (as) que participem sejam positivos no que concerne à aquisição de conhecimentos, compreensão das concepções sobre as práticas de escrita e aponte para a ampliação das capacidades escritoras.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu (sua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os estudos e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Eu fui

informado(a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e ter esclarecimento das informações que não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim, como meus filhos(as) enquanto estudantes, poderão modificar a decisão de autorização para participar se assim o desejar. Estando ciente dos Termos de Assentimento já assinado, declaro que dou meu consentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de imagem dos meus filhos(as) nos slides (caso necessário) destinados à apresentação do trabalho final do pesquisador. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira e as páginas subsequentes rubricadas por ambos.

Rio Tinto, PB, ____ de _____ de 2020

Assinatura do pai/mãe, responsável ou representante legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Segue os dados da Pesquisadora Responsável pela pesquisa: Endereço da professora; Rua Castro Alves, nº 50, Centro, CEP: 58297-000, Rio Tinto, PB. Telefone: (83) 98879-1564. E-mail: msasousasilva@gmail.com.

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. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDECE E



PROFLETRAS

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

TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA
AUTORIZAÇÃO DE ESTUDO

Assunto: Solicitação para realização de estudo

Solicitante/estudante: MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

CURSO: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – LITORAL
NORTE DA PARAÍBA - CAMPUS IV

Ilustríssima Senhora,

DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HERNAMAN
LUDGREN.

Apresentamos por meio deste expediente, nossa aluna MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO SOUSA E SILVA, regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A referida aluna solicita autorização de Vossa Senhoria, para a realização de estudo, o qual tem por finalidade produzir a sua dissertação de mestrado que versa sobre a escrita por parte dos alunos em sala de aula.

Esclarecemos que tal autorização não lhe acarretará nenhum custo financeiro ou de outro cunho.

Também é importante deixar claro que essa pesquisa não influenciará significativamente nos andamentos dos trabalhos dessa instituição escolar, uma vez que ocorrerá apenas na sala de aula.

Certos de contarmos com a sua valorosa colaboração para o desenvolvimento da pesquisa ora abordada, agradecemos sua confirmação, para darmos início à realização da mesma, dentro das possibilidades nesse tempo de pandemia do Corona vírus Covid-19.

Atenciosamente,

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Professor Orientador/Profletras/UFPB

ANEXOS

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do analógico ao digital

Pesquisador: MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40209220.9.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.478.273

Apresentação do Projeto:

o conteúdo do projeto é interessante Não compreendi muito o título

Objetivo da Pesquisa:

coerente com a proposta a ser desenvolvida

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

comuns a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o tema EJA é importante de ser cada vez mais investigado. O conteúdo é interessante mas confirmo a ideia de que o título não condiz com a proposta de trabalho

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

observar a coerência do título

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 4.478.273

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1658735.pdf	16/11/2020 15:28:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	16/11/2020 15:27:05	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ALUNOS_MAIORES.pdf	16/11/2020 15:26:56	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	16/11/2020 15:26:45	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
Orçamento	6_PREVISAO_ORCAMENTARIA.pdf	16/11/2020 15:26:32	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	16/11/2020 15:26:19	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	16/11/2020 15:26:00	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	16/11/2020 15:25:31	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.478.273

Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	16/11/2020 15:25:17	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/11/2020 15:24:59	MARIA DO SOCORRO DE ARAUJO SOUSA E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

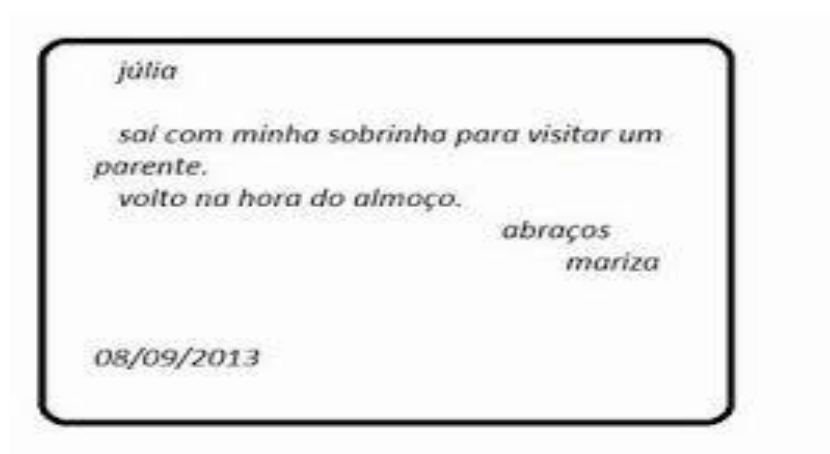
Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

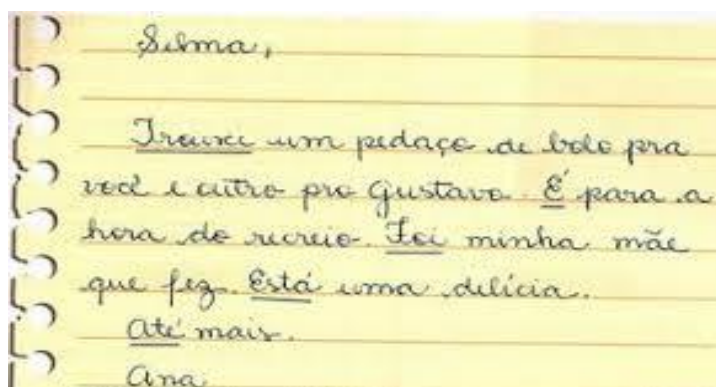
Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

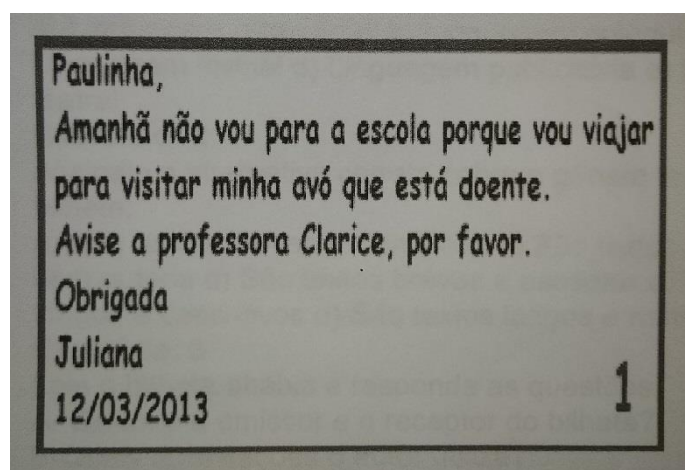
ANEXO B
MODELOS DE BILHETE



Fonte: Domínio público.



Fonte: Domínio público.



Fonte: Domínio público.

ANEXO C
MODELOS DE CARTA PESSOAL

Modelo I

São Paulo, 29 de janeiro de 1970

Caríssimo Lucas

Ando meio preocupado por não receber cartas suas desde o mês passado, e tenho receio de que não ande bem de saúde ou, mesmo, lhe haja acontecido algo de inesperado ou desagradável.

Espero, contudo, que seja apenas falta de tempo ou algum extravio postal, porque, graças ao Altíssimo, até hoje, tudo sempre correu bem para nós. Sua mãe anda meio triste, conforme é natural, com sua prolongada ausência, mas sente-se orgulhosa de seu querido filho, a quem tanto preza e ama.

Sua irmã mais velha, a Joaninha, vai ficar noiva no mês que vem. Foi um pedido de surpresa, mas o Geraldo conseguiu uma boa colocação na Estrada de Ferro (vai ser subchefe dos engenheiros) e, assim, pôde apressar o casamento. Não haverá você de faltar, por certo, à cerimônia do pedido. Logo que se fixe a data, escreveremos com urgência, provavelmente ela mesma, dizendo de sua imensa alegria.

O objetivo desta, entretanto, é que não nos deixe você em inquietação, mas logo nos comunique suas boas notícias.

Muitas saudades de todos aqui e fortes abraços de seu velho pai,

Dimas

Modelo II

	Paraná. 2 de janeiro de 2016
	Querido amigo Carlos
	Acabei de chegar mas já estou com saudade de você e de todos os amigos da escola. Passarei o mês de janeiro aqui, no Paraná, na casa da minha vó Eliza na fazenda Santa Antônia. Aqui tem uma cachoeira linda! Só que esses dias estão muito frios para nadar, mas quando aparecer o sol vou mergulhar com tudo! Aqui também tem cavalos! Meu avô Zeca está me ensinando a andar de cavalo, no começo eu tinha muito medo, mas agora estou andando! Estou fotografando tudo para mostrar para você quando as aulas voltarem.
	No final do mês é o aniversário da minha prima Alexandra e, como ele gosta muito de adivinhas, eu queria inventar uma com a palavra amor para colocar no cartão de presente dela.
	Será que o seu tio que escreve letras de música não me ajudaria a fazer essa adivinha?
	Um grande abraço de sua amiga.
	Júlia.

Fonte: Domínio Público.

ANEXO D
MODELOS DE CARTA ABERTA

Modelo I

+ EMPREGADOS **+ CAIXA**
PARA A CAIXA **PARA O BRASIL**

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO

Há anos lutamos para que sejam contratados mais empregados para a Caixa.

Enquanto você, cliente, sofre com as imensas filas e com a demora no atendimento, nós, trabalhadores, sofremos por causa do excesso de tarefas, da longa jornada, das doenças do trabalho, da constante pressão, etc.

Pouco tem sido feito para resolver o problema da falta de empregados no banco, de treinamento e dos sistemas complexos que são utilizados.

Centenas de agências foram abertas nos últimos anos com número insuficiente de empregados. Milhares de trabalhadores saíram do banco por conta de plano de apoio à aposentadoria.

Sempre fomos a favor de programas do governo como o Minha Casa, Minha Vida, o Fies e o aumento da oferta de crédito... ações estas que beneficiam toda a população. Mas precisamos de condições mínimas para atender bem a todos. Precisamos de mais empregados nas agências da Caixa.

Queremos respeito ao principal bem da Caixa:
seus trabalhadores!

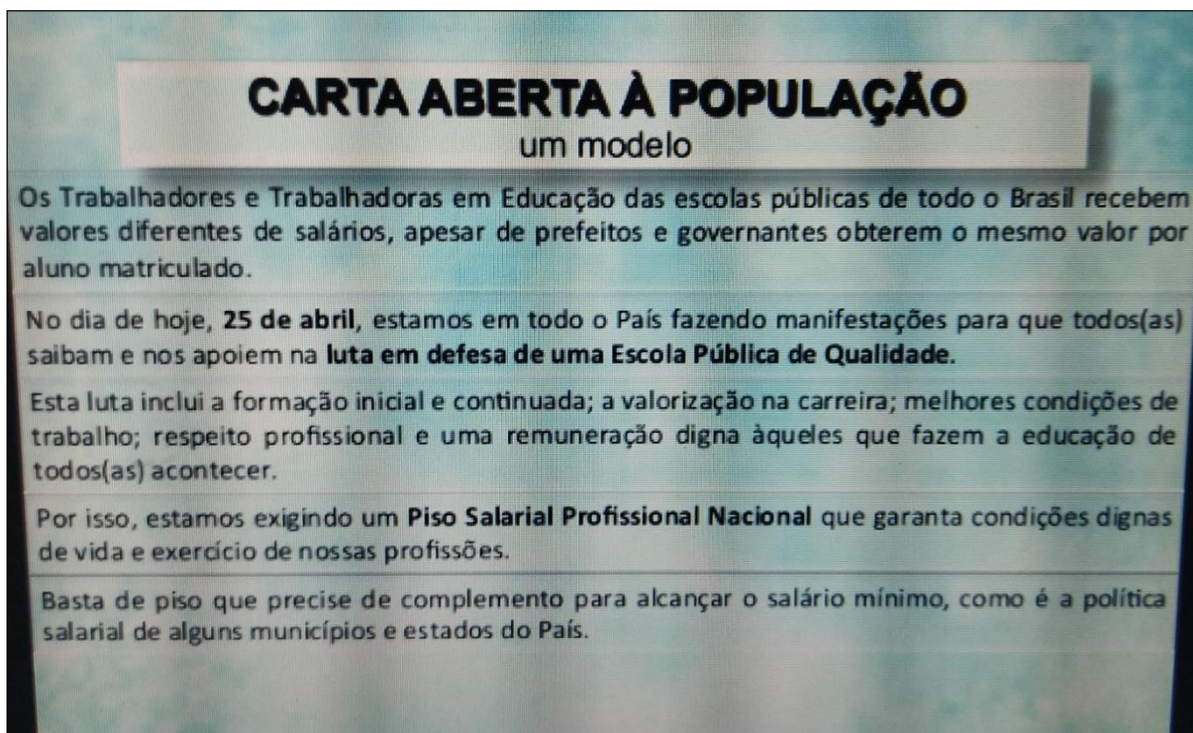


Sindicato dos Bancários
e Funcionários de Trabalho e Região



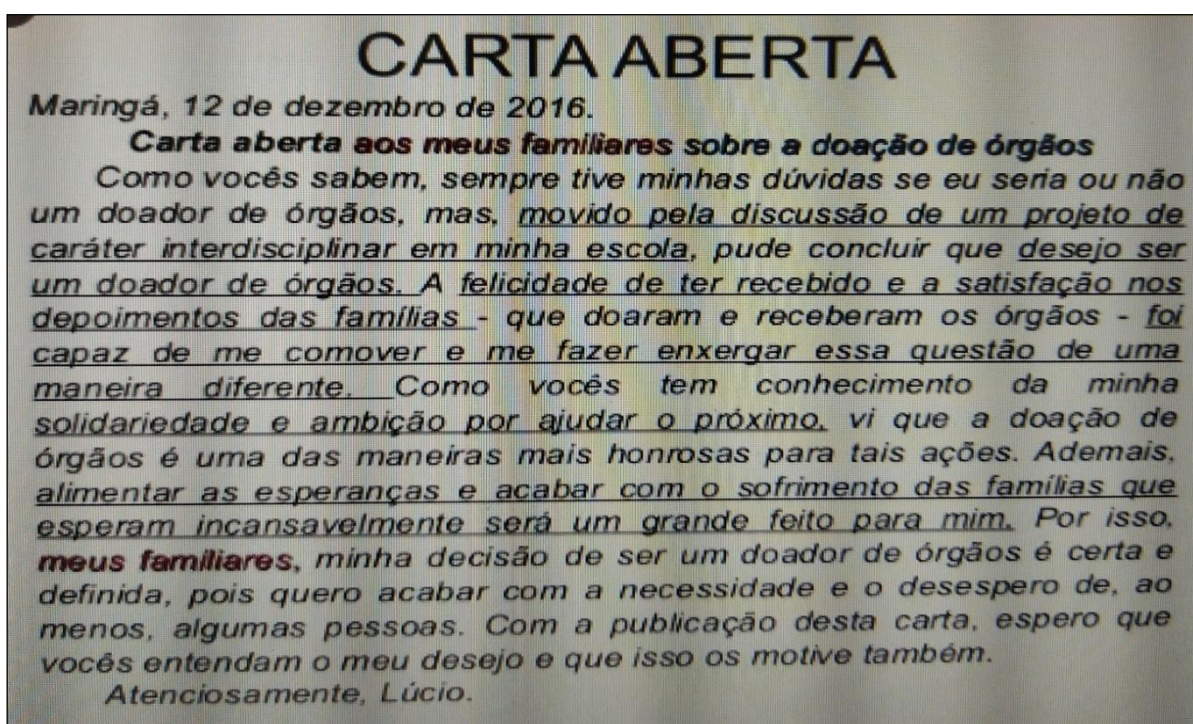
Fonte: Domínio público.

Modelo II



Fonte: Domínio público.

Modelo III



Fonte: Domínio público.

ANEXOS E

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS/ATIVIDADES

 RIO TINTO Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano
Professor (a): Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

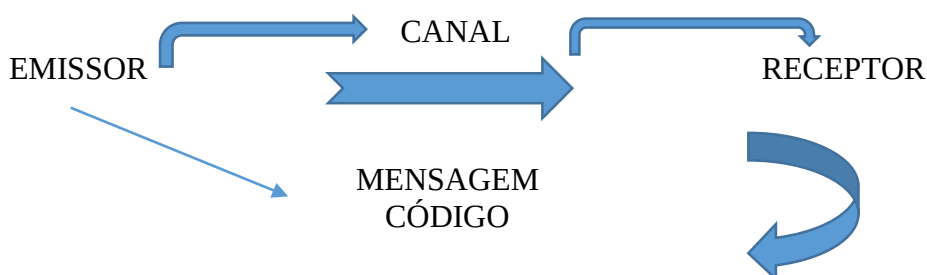
MICRO AULA

ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO

A **COMUNICAÇÃO** está associada à linguagem e à interação, de forma que representa a transmissão de mensagens entre um emissor e um receptor.

Derivado do latim, o termo comunicação (“*communicare*”) significa “partilhar, participar de algo, tornar comum”, sendo, portanto, um elemento essencial da interação social humana.

Os elementos que compõem a comunicação são:



- **EMISSOR:** chamado também de locutor ou falante, o emissor é aquele que emite a mensagem para um ou mais receptores, por exemplo, uma pessoa, um grupo de indivíduos, uma empresa, dentre outros.
- **RECEPTOR:** denominado de interlocutor ou ouvinte, o receptor é quem recebe a mensagem entendida pelo emissor.
- **MENSAGEM:** é o objeto utilizado na comunicação, de forma que representa o conjunto de informações transmitidas pelo locutor.
- **CÓDIGO:** representa o conjunto de signos que serão utilizados na mensagem.
- **CANAL DE COMUNICAÇÃO:** corresponde ao local (meio) onde a mensagem será transmitida, por exemplo, jornal, livro, revista, televisão, telefone, etc.
- **CONTEXTO:** também chamado de referente, trata-se da situação comunicativa em que estão inseridos o emissor e o receptor.
- **RUÍDO DA COMUNICAÇÃO:** ocorre quando a mensagem não é decodificada de forma correta pelo interlocutor, por exemplo, código desconhecido utilizado pelo locutor, barulho do local, voz baixa, dentre outros.

IMPORTANTE FRISAR QUE:

A COMUNICAÇÃO SOMENTE SERÁ EFETIVADA SE O RECEPTOR DECODIFICAR A MENSAGEM TRANSMITIDA PELO INTERLOCUTOR.

Sendo assim, a criação da linguagem verbal entre os seres humanos foi essencial para o desenvolvimento das sociedades, bem como, para a criação de culturas.

WEBGRAFIA:

www.todamateria.com.br/elementos-da-comunicacao. Acesso em: 15.dez.2020.

 Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	
Ano/Série: 8º Ano	
Professor: Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICRO AULA

GÊNEROS TEXTUAIS

Os **gêneros textuais** são **classificações** usadas para determinar os **textos** de acordo com suas características em relação a um determinado contexto.

Assim, o gênero textual é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto, que **são as características do texto** que determinam a qual gênero ele pertence.

Nesse sentido, **gênero textual** é um conceito que busca compreender e explicar a materialização dos **inúmeros textos que utilizamos na vida diária**, desde mensagens telefônicas e posts em redes sociais até entrevistas de emprego, artigos científicos, entre outros.

Os **gêneros** e **tipos** textuais relacionam-se, pois os gêneros se utilizam dos tipos textuais na sua estrutura. Ademais, outros elementos caracterizam os gêneros, como interlocutor, contexto, função social e linguagem.

TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

Existem duas categorias no estudo dos textos:

- Tipos textuais
- Gêneros textuais

Ambas existem de modo paralelo, mas partem de posicionamentos diferentes, por isso contemplam aspectos diversos e complementares para categorizar e organizar a variedade de textos que existem em nossas sociedades.

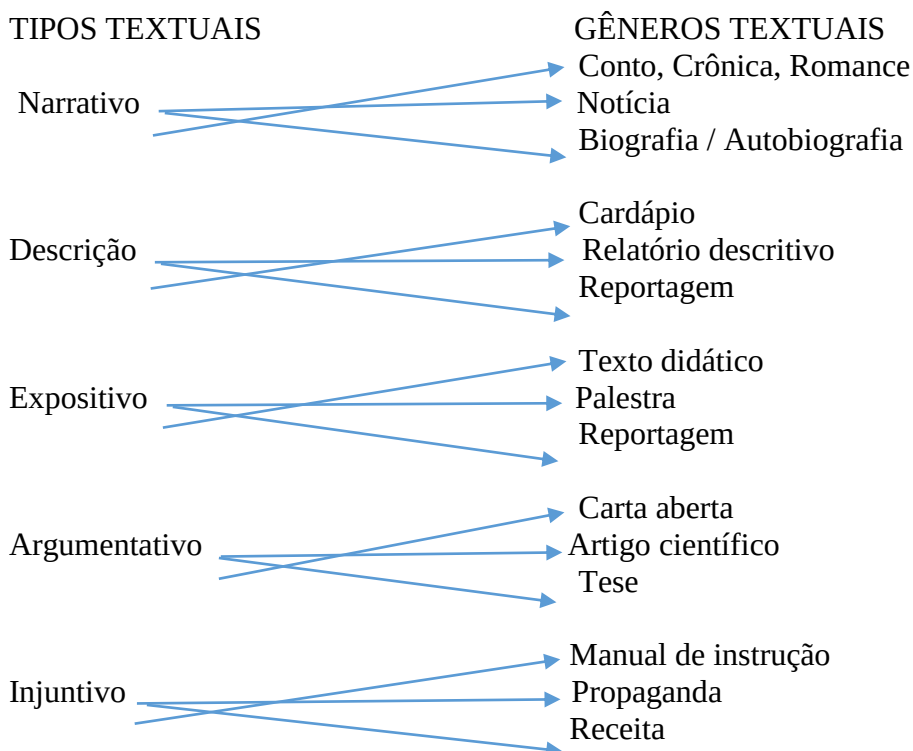
A **tipologia textual** é uma categoria que se refere aos aspectos sequenciais e composicionais dos textos, como suas características sintáticas, lexicais e estruturais. Dessa forma, o que se pretende é analisar a forma como os textos se organizam linguisticamente para cumprir suas funções comunicativas.

O **gênero textual**, por sua vez, é outra categoria que prioriza os traços comunicativos, contextuais e sociais que influenciam na organização dos textos. Essa categoria classifica os textos por suas funções sociocomunicativas, levando em consideração os aspectos extralinguísticos, além da estrutura linguística.

Os gêneros textuais são **fluídos** e **mutáveis**, **sempre se adequando às novas necessidades sociais**, contudo, todos eles obedecem às regras de natureza linguística e textual que se apresentam em todos os gêneros, ou seja, os tipos textuais são aplicados na construção e modificação dos gêneros textuais.

Por meio dessa relação, é possível estabelecer-se combinações entre tipos e gêneros textuais. É importante ressaltar que um único gênero pode conter diversos tipos textuais, com predominância de um ou mais. Em alguns casos, é possível encontrar gêneros com uma tipologia específica.

Veja a seguir uma lista com os principais tipos textuais e as possíveis relações entre os tipos e gêneros textuais.



Um mesmo gênero pode abarcar mais de um tipo textual e isso demonstra que utilizamos diversas sequências linguísticas para construir nossos textos, sempre as mesclando para potencializar a nossa escrita. Além disso, é importante lembrar que, a depender da intenção do autor, os tipos textuais podem ser utilizados em hierarquias e arranjos diversos.

Por exemplo, uma notícia pode ter predominância do tipo narrativo, pois conta um fato. No entanto, a depender do fato a ser contado, o autor pode utilizar o tipo expositivo, para explicar contextos prévios ao acontecimento em questão. Ou ainda utilizar o tipo descritivo para apresentar uma cena do ocorrido ou detalhes a alguma informação.

DIFERENÇA ENTRE TIPO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL

- O **TIPO TEXTUAL** é uma categoria da organização estrutural dos textos, fornecendo classificações de sequências disponíveis para construir-se os variados gêneros textuais existentes. Em outras palavras, o autor, a depender do seu contexto comunicativo, vai escolher lançar mão do tipo narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo ou outro, no intuito de alcançar seu objetivo.
- Os **GÊNEROS TEXTUAIS**, por sua vez, classificam os textos com base em suas condições de uso, bem como na influência dessas condições na estrutura do texto. Sendo assim, ao falarmos em gênero textual, buscamos identificar aspectos contextuais, características dos interlocutores, função social do texto, tipo e adequação da linguagem, canal de transmissão, entre outros. Ao considerarmos esses elementos, é sempre importante estabelecermos a relação deles com a caracterização do gênero.

WEBGRAFIA:

www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/generostextuais.
15/12/2020.

Acesso em:

 Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano
Professora: Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICRO AULA DISSERTAÇÃO

Leia o texto a seguir.

Hora do texto

Terra: o planeta da vida

Até o momento, não se conhece nenhum outro lugar do Universo, além da Terra, que reúna condições para a existência de vida. As atividades humanas no nosso planeta, porém, têm reduzido cada vez mais essas condições.

O crescimento constante da população e o conseqüente aumento do consumo vêm causando a destruição progressiva dos recursos disponíveis e modificando rapidamente o ambiente.

A maioria dos seres vivos só se utiliza daquilo que realmente precisa para subsistir. O homem não, pois com seus instrumentos e máquinas é capaz de multiplicar infinitamente o trabalho que seria feito por um só indivíduo. Assim, ele se apropria intensiva e rapidamente dos recursos e rompe o equilíbrio frágil e extremamente complexo da natureza. Desse modo, prejudica os demais seres vivos, ocasionando, muitas vezes, sua total destruição.

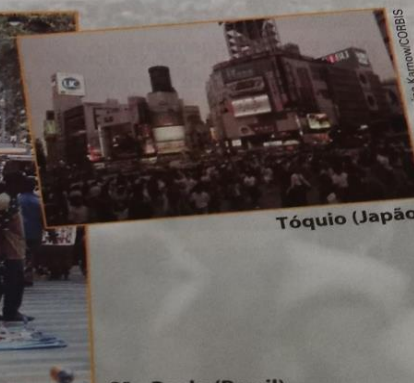
O número de habitantes do planeta, porém, cresce sem parar, e muitas áreas produtivas da Terra já foram, e continuam sendo, ocupadas sem planejamento e exploradas de modo inadequado. Se continuarmos a agir assim, esgotando os recursos da natureza, em pouco tempo só restarão na Terra ambientes impróprios para a vida e sem possibilidade de recuperação.



Nova York (Estados Unidos).



Tóquio (Japão).



São Paulo (Brasil).

Mas uma espécie como a nossa, capaz de realizações magníficas no campo das artes, das ciências e da filosofia, deverá saber organizar-se e encontrar soluções adequadas para garantir sua permanência na Terra.

(MATTOS, Neide Simões de et al. *Nós e o ambiente*. São Paulo: Scipione, 1990. p. 8-9. (O Universo da Ciência.)

29

Fonte: Terra (2002. p. 29)

Interpretação do texto.

- 1- Qual é a ideia básica apresentada no primeiro parágrafo?
- 2- Qual o recurso utilizado pelas auras do texto no terceiro parágrafo?
- 3- Qual a ideia básica apresentada no último parágrafo?

REFERÊNCIA:

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. Português para todos: 8ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

 RIO TINTO	
Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano EJA
Professora: Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICRO AULA

TEXTO DISSERTATIVO

A linguagem dos textos

O tempo todo somos solicitados a dar nossa opinião sobre fatos e coisas, bem como a tomar contato com opiniões de outras pessoas. Nem sempre as pessoas concordam com nossas opiniões, como também nem sempre concordamos com as opiniões dos outros.

É por meio de textos dissertativos que veiculamos nossas opiniões e pontos de vista sobre os mais variados temas. Dissertar, pois, é expressar uma opinião, expor um ponto de vista, citar exemplos, apresentar argumentos. É, enfim, expressar o que você pensa de você mesmo, das outras pessoas, do mundo em que vive.

No texto **Terra: o planeta da vida**, as autoras expõem, de maneira organizada, suas idéias a respeito de um fato. Partindo da convicção de que as atividades humanas têm reduzido as condições de vida na Terra, procuram convencer o leitor com argumentos.

Um texto dissertativo é geralmente estruturado em três partes:

- 1. Introdução** – em que se apresenta o assunto da dissertação;
- 2. Desenvolvimento ou argumentação** – em que se desenvolve o ponto de vista por meio de argumentos, exemplos, dados, testemunhos, etc.;
- 3. Conclusão** – em que se dá ao texto um desfecho coerente com o desenvolvimento, com os argumentos apresentados.

Introdução

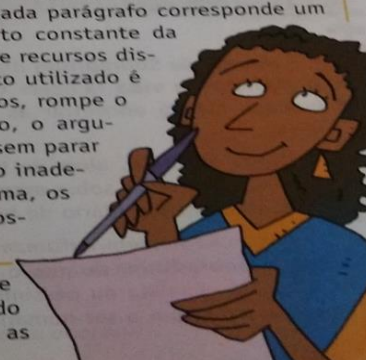
No texto de abertura do capítulo, a **introdução** corresponde ao primeiro parágrafo, em que as autoras apresentam o tema de que pretendem tratar, já externando uma opinião sobre ele: as atividades humanas têm reduzido as condições de vida na Terra. Esse ponto de vista que será defendido pelas autoras denomina-se **tese**.

Desenvolvimento

O **desenvolvimento** corresponde aos parágrafos 2, 3 e 4, nos quais as autoras apresentam os argumentos que sustentam a tese. Note que a cada parágrafo corresponde um argumento. No segundo, o argumento é que o crescimento constante da população e o aumento do consumo causam a destruição de recursos disponíveis e modificam o ambiente. No terceiro, o argumento utilizado é o de que o homem, ao contrário da maioria dos seres vivos, rompe o equilíbrio, prejudicando os demais seres vivos. No quarto, o argumento é o seguinte: como o número de habitantes cresce sem parar e a exploração de muitas áreas produtivas é feita de modo inadequado, se os seres humanos continuarem a agir dessa forma, os ambientes irão se tornar impróprios para a vida e sem possibilidade de recuperação.

Conclusão

A **conclusão** corresponde ao quinto parágrafo, em que as autoras apresentam uma mensagem otimista, revelando que, apesar de tudo, a espécie humana saberá encontrar as soluções para garantir a sua permanência na Terra.



Fonte: Terra (2002, p.41)

ATIVIDADE.

Revistas jornais oferecem espaços para que os leitores manifestem sua opinião sobre as mais variadas questões, cujo espaço é denominado de “Carta ao leitor”. Muitas vezes alguns leitores mantêm debates nessas colunas, escrevendo uns aos outros, discordando, de ideias alheias ou com elas concordando.

Após a leitura do texto, certamente você tem não só uma opinião formada sobre a atuação do homem na natureza, mas também tem argumentos para defender o seu ponto de vista.

Escreva uma carta (como se fosse escrever a uma revista ou a um jornal), **na qual você apresenta sua opinião a respeito da ação do homem sobre o meio ambiente, alertando os leitores sobre as possíveis consequências caso os seres humanos continuem interferindo na natureza de maneira irresponsável**, fazendo em seguida as seguintes observações:

- 1- O seu ponto de vista está apresentado de maneira objetiva?
- 2- Os argumentos apresentados confirmam esse ponto de vista?
- 3- O texto se encerra com uma conclusão?
- 4- A conclusão tem origem na conclusão apresentada?

Se não, reorganize seu texto com os passos acima, lembrando de incluir introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como faça uma revisão no seu texto, observando a grafia, a acentuação, a concordância e a pontuação.

Envie essa atividade para o *WhatsApp*, privado da sua professora de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIA:

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. Português para todos: 8ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

 Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano EJA
Professor: Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICRO AULA

A CARTA COMO GÊNERO TEXTUAL

A carta ou correspondência já foi um dos modelos mais utilizados na comunicação do cotidiano, pessoal e institucional caracteriza-se principalmente pela presença de um remetente (emissor) e um destinatário (receptor).

Existem vários tipos de cartas, com diferentes estilos de texto e diferentes finalidades.

Com a tecnologia, a carta passou por um processo de adaptação na forma de transmissão que deixou de ocorrer somente em papel e assumiu o meio eletrônico, sendo hoje o e-mail ou correio eletrônico a forma de transmissão mais utilizada.

Há três tipos básicos de carta, independente da maneira como será transmitida: a correspondência oficial, a correspondência comercial e a correspondência pessoal.

Vejamos alguns tipos de carta.

CARTA PESSOAL

As cartas pessoais não seguem um modelo pronto. Nelas, os textos refletem as intenções do remetente ao destinatário. Ainda assim, a coerência textual é recomendável como forma de clareza à mensagem enviada.

Quando enviada pelo correio físico – em papel – esse tipo de carta exhibe no topo o local e a data em que foi escrita (saudação inicial) e o selo da empresa do despacho. Essa forma de envio, porém, é pouco utilizada atualmente.

Enviada por e-mail, a carta pessoal já traz no topo a data em detalhe, inclusive o horário de envio. E o corpo do texto é inserido no espaço padrão do programa onde é escrito. Os programas também facilitam o armazenamento da mensagem.

CARTA ARGUMENTATIVA

Além do texto dissertativo-argumentativo, a carta argumentativa, embora menos usual, também pode ser exigida em exames para ingresso em universidades ou concursos públicos.

Este tipo de carta possui como característica principal a persuasão. Deve conter em sua estrutura: local e data; identificação do destinatário; vocativo (faz-se necessário o uso adequado do pronome de tratamento, tendo em vista o cargo ocupado pela pessoa em referência); corpo do texto (nesta parte há a necessidade de apresentar o objeto de reclamação ou de solicitação, somado a argumentos que efetivamente o justifiquem; expressão de despedida; assinatura; nome do remetente).

CARTA DO LEITOR

As cartas do leitor são enviadas, em geral, para jornais e revistas como maneira de conferir apoio ou demonstrar insatisfação com o material veiculado, seja ele informativo ou publicitário, debatendo os argumentos levantados e fazendo críticas a respeito. Não há regras para sua elaboração, a não ser que o leitor deve ser breve, mostrar seu ponto de vista de forma clara e não utilizar palavras de baixo calão nem ofender grupos ou pessoas específicas.

Com o aumento da leitura pela Internet, jornais e revistas eletrônicas, foi direcionado espaço específico no projeto gráfico para comportar as cartas ao leitor.

CARTA DE RECLAMAÇÃO

É utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara os problemas, os motivos pelos quais podem ter ocorrido e as consequências se não forem resolvidos.

É essencial que a carta de reclamação tenha: identificação do remetente e do destinatário, data e local, assinatura e documentos em anexo (caso necessário).

CARTA ABERTA

A carta aberta está entre os principais instrumentos de participação política. É uma maneira de demonstrar de forma clara um problema, assunto ou tema de interesse coletivo.

Como gênero textual, esta obedece aos critérios do texto argumentativo, mas tem caráter mais amplo que a carta argumentativa porque é destinada à coletividade.

O remetente também não é só individual, podendo ser um grupo de pessoas, representantes, sindicatos ou associações.

ATIVIDADE

Diante da leitura sobre os tipos de cartas, responda:

- 1- Que carta reflete as intenções do remetente ao destinatário?
- 2- Qual a principal característica do gênero textual **carta ou correspondência**?
- 3- Para onde são enviadas, em geral, as Cartas do Leitor?
- 4- Que carta está entre os principais instrumentos de participação política?
- 5- Qual a finalidade da Carta Aberta?

WEBGRAFIA:

DANIELA DIANA. **Carta como gênero textual**. (s.d., s. p.). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br>. Acesso em: 19. jul. 2020.

 Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano EJA
Professor (a): Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICROAULA

ARGUMENTAÇÃO

Por **Anderson Ulisses S. Nascimento**

Bacharel em Letras pela UFRJ, mestre em Língua Portuguesa pela UERJ, doutorando em Língua Portuguesa pela UERJ.

ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

O ser humano se comunica por meio de textos. Desde uma simples e passageira interjeição como *Olá* até uma mensagem muitíssimo extensa. Em princípio, esses textos eram apenas orais. Hoje, são também escritos. Nesse processo, os textos ganharam formas de organização distintas, com propósitos nitidamente distintos também. As principais formas de organização textual registradas na humanidade são, assim:

Narrativa: aquela que compreende textos que contam uma história, relatam um acontecimento.

Argumentativa: a que visa ao convencimento do interlocutor.

Descritiva: cuja finalidade é apresentar concreta ou metaforicamente uma dada descrição.

Cada uma dessas formas de organização textual desdobra-se em inúmeros gêneros textuais distintos, que nada mais são do que cada concretizável possível a cada um dos objetivos textuais. Assim, por exemplo, a diferentes formas e formatos para se narrar: fábula, conto de fadas, romance, conto, notícia, fofoca, etc.

TEXTO ARGUMENTATIVO

Esse tipo de texto, **que é aplicado nas redações do Enem**, inclui diferentes gêneros, tais quais, dissertação, artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, resenha argumentativa, dentre outros.

Todo e qualquer texto argumentativo, como já dito, visa ao convencimento de seu ouvinte/leitor. Por isso, ele sempre se baseia em uma tese, ou seja, o ponto de vista central que se pretende veicular e a respeito do qual se pretende convencer esse interlocutor. Nos gêneros argumentativos escritos, sobretudo, convém que essa tese seja apresentada, de maneira clara, logo de início e que, depois, através duma argumentação objetiva e de diversidade lexical seja sustentada/defendida, com vistas ao mencionado convencimento.

A estrutura geral de um texto argumentativo consiste de introdução, desenvolvimento e conclusão, nesta ordem. Cada uma dessas partes, por sua vez tem função distinta dentro da composição do texto:

Introdução: é a parte do texto argumentativo em que apresentamos o assunto de que trataremos e a tese a ser desenvolvida a respeito desse assunto.

Desenvolvimento: é a argumentação propriamente dita, correspondendo aos desdobramentos

da tese apresentada. Esse é o coração do texto, por isso, comumente se desdobra em mais de um parágrafo. De modo geral, cada argumentação em defesa da tese geral do texto corresponde a um parágrafo.

Conclusão: a parte final do texto em que retomamos a tese central, agora já respaldada pelos argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

RELAÇÃO ENTRE TESE E ARGUMENTO

De modo geral, a relação entre tese e argumento pode ser compreendida de duas maneiras principais:

Argumento, portanto, Tese ($A \rightarrow pt \rightarrow T$) ou Tese porque Argumento ($T \rightarrow pq \rightarrow A$):
($A \rightarrow$ $pt \rightarrow T$)

“O governo gasta, todos os anos, bilhões de reais no tratamento das mais diversas doenças relacionadas ao tabagismo; os ganhos com os impostos nem de longe compensam o dinheiro gasto com essas doenças. **Além disso** (*Ainda, e, também*, relação de adição $\rightarrow$ quando se enumeram argumentos a favor de sua tese), as empresas têm grandes prejuízos por causa de afastamentos de trabalhadores devido aos males causados pelo fumo. **Portanto** (*logo, por conseguinte, por isso, então* $\rightarrow$ observem a relação semântica de conclusão, típica de um **silogismo**), é mister que sejam proibidas quaisquer propagandas de cigarros em todos os meios de comunicação.”

($T \rightarrow$ $pq \rightarrow A$)

O governo deve imediatamente proibir toda e qualquer forma de propaganda de cigarro, porque (*uma vez que, já que, dado que, pois* $\rightarrow$ relação de causalidade) ele gasta, todos os anos, bilhões de reais no tratamento das mais diversas doenças relacionadas ao tabagismo; e, **muito embora** (*ainda que, não obstante, mesmo que* $\rightarrow$ relação de oposição: usam-se as concessivas para refutar o argumento oposto) os ganhos com os impostos sejam vultosos, nem de longe eles compensam o dinheiro gasto com essas doenças.

EXERCÍCIOS

Identifique o sentido argumentativo dos seguintes textos, e separe, por meio de barras, a tese e o(s) argumento(s).

- a) “Meu carro não é grande coisa, mas é o bastante para o que preciso. É econômico, nunca dá defeito e tem espaço suficiente para transportar toda a minha família.”
- b) “Veja bem, o Brasil a cada ano exporta mais e mais; além disso, todo ano batemos recordes de produção agrícola. Sem contar que nosso parque industrial é um dos mais modernos do mundo. Definitivamente, somos o país do futuro.”
- c) “Embora a gente se ame muito, nosso namoro tem tudo para dar errado: nossa diferença de idade é grande e nossos gostos são quase que opostos. Além disso, a família dela é terrível.”
- d) “Como o Brasil é um país muito injusto, toda política social por aqui implementada é vista como demagogia, paternalismo.”

RESOLUÇÃO

- b) a) O sentido aí presente é ($T \rightarrow pq \rightarrow A$), uma vez que, após uma constatação, se seguem as motivações que a fundamentam. Meu carro não é grande coisa, mas é o bastante para o que preciso (TESE)./ É econômico (argumento 1), /nunca dá defeito (argumento 2)/ e tem espaço suficiente para transportar toda a minha família (argumento 3).

b) Nesse exemplo, já encontramos a orientação ($A \rightarrow pt \rightarrow T$), uma vez que se parte de exemplificações para, a partir delas, enunciar uma proposição. Veja bem, o Brasil a cada ano exporta mais e mais (argumento 1);/ além disso, todo ano batemos recordes de produção agrícola (argumento 2)./ Sem contar que nosso parque industrial é um dos mais modernos do mundo (argumento 3)./ Definitivamente, somos o país do futuro. (TESE).

c) Aqui, o sentido é ($T \rightarrow pq \rightarrow A$), em que de uma afirmação inicial se desdobram exemplos que a justificam. Embora a gente se ame muito, nosso namoro tem tudo para dar errado (TESE):/ nossa diferença de idade é grande (argumento 1) e nossos gostos são quase que opostos (argumento 2). Além disso, a família dela é terrível (argumento 3).

d) Nesse exemplo, o movimento é ($A \rightarrow pt \rightarrow T$), já que se parte de uma causa que funciona como justificativa a uma enunciação que, por sua vez, é a consequência constatada. Como o Brasil é um país muito injusto (argumento),/ toda política social por aqui implementada é vista como demagogia, paternalismo (TESE).

WEBGRAFIA:

ANDERTSON ULISSIS S. NASCIMENTO. **Argumentação**. Disponível em: <https://educacaogloglo.com/portugues/assunto/textoargumentativo/argumentação.html>. Acesso em: 14. dez. 2020.

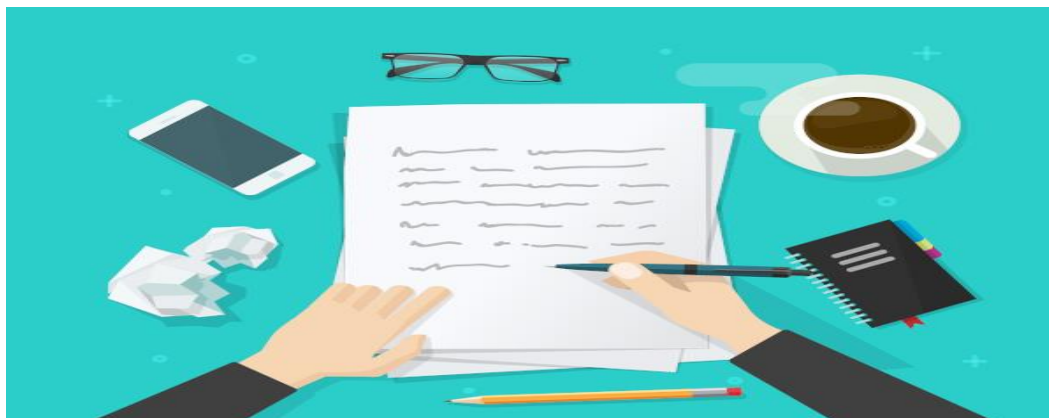
 RIO TINTO Estado da Paraíba Secretaria da Educação	
Componente(s) Curricular(es)/Área: PORTUGUÊS	Ano/Série: 8º Ano EJA
ProfessorA: Socorro Araújo	Data: ____/____/____
Aluno (a):	

MICRO AULA CARTA ABERTA

A **carta aberta** é um gênero textual com função de **direcionar alguma mensagem, questionamento ou solicitação** de determinado indivíduo ou grupo para alguma pessoa ou organização de reconhecimento público. Por meio desse texto, o autor procura defender um ponto de vista e **convencer não apenas o destinatário, como também o público que tiver acesso à carta.**

A estrutura desse gênero se assemelha às das cartas pessoais, mas **possui um caráter argumentativo**, tendo em vista que sempre defende uma opinião. Desse modo, a carta aberta se estrutura de modo estratégico, para convencer o autor e demais leitores a respeito da sua opinião, configurando-se, assim, em um gênero textual público.

O que é carta aberta?



A carta

aberta é um gênero textual público com função de se posicionar sobre um tema.

A carta aberta é **muito semelhante a uma carta comum**, possui remetente e destinatário, data, local e assinatura, bem como uma mensagem direta, direcionada objetivamente do autor para o leitor. Entretanto, esse gênero é produzido em contextos e com funções diferentes, voltando-se primordialmente para uma **função social**.

O adjetivo “aberta” serve para marcar seu **caráter público**, pois ela é utilizada para se posicionar, questionar ou solicitar algo a alguma pessoa ou instituição que possua visibilidade

e reconhecimento social. Assim, com esse gênero, pode-se exercer funções cidadãs, por meio da **publicização do seu posicionamento crítico, solicitação e sugestão de medidas políticas**. Diferente da carta pessoal, **a carta aberta é necessariamente pública**, ou seja, é divulgada em meios de comunicação, no intuito de compartilhar a mensagem e posicionamento exposto no texto. Desse modo, além do destinatário específico, a carta aberta também **se dirige a um grande público**, pretendendo, com isso, participar discursivamente de questões sociais.

Além dessas características, o gênero carta aberta também é marcado pelo seu caráter argumentativo, pois, diante da discussão de temáticas sociais e apresentação de solicitações, é necessário **fundamentar seu pedido e fortalecer seu ponto de vista e sugestões** apresentadas, baseando-se em argumentos sólidos.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade.

Estrutura e características da carta aberta

A carta aberta é **estruturada e dividida em seis partes essenciais**:

- Título;
- Introdução;
- Desenvolvimento;
- Conclusão;
- Despedida;
- Assinatura.

Todas elas são necessárias para construir um bom texto do gênero, bem como **é necessário respeitar a ordem estabelecida**, já que ela é responsável por garantir a fluidez e organização da carta. Abaixo segue uma explicação de cada um dos tópicos da estrutura.

- **Título**

O título é o nome que você dará a sua carta aberta. Comumente, **o título é objetivo e pontual** (por exemplo, “Carta Aberta ao Ministério da Educação”), indicando tanto o gênero quanto o destinatário. Deve vir **centralizado no topo do texto**.

- **Introdução**

A introdução **é o início da sua carta**, é o momento das apresentações sobre as ideias e temáticas que serão discutidas, do remetente da carta e, diversas vezes, até mesmo do destinatário. A função principal da introdução é **situar o leitor a respeito do que será abordado**. Nesse

sentido, é importante lembrar que, por não ser direcionada somente ao destinatário mas também ao grande público, muitas vezes o autor pode **apresentar informações direcionadas aos diversos leitores**, no intuito de contextualizá-los a respeito de detalhes que possam não ser conhecidos por todos.

A carta aberta é utilizada principalmente para criticar, solicitar ou sugerir algo de **caráter social**, desse modo, é comum que a introdução também apresente as **primeiras informações a respeito do problema detectado**, de modo que, ao final da leitura dessa parte, o leitor consiga identificar as informações principais do texto.

- **Desenvolvimento**

O desenvolvimento é a parte do texto em que **as questões apresentadas na introdução são aprofundadas**. É o espaço no qual se pode explicar melhor os conceitos apresentados ou a situação do problema abordado, aprofundar em como isso interfere na vida das pessoas ou por que isso é um problema.

Além disso, nessa parte, **é essencial que se apresentem e se desenvolvam os argumentos** que embasam o posicionamento crítico defendido, podendo, para isso, lançar mão de outros textos, como dados estatísticos, gráficos, reportagens, pesquisas, entre outros, no intuito de fortalecer seu ponto de vista.

- **Conclusão**

Na conclusão, **encerram-se os debates** a respeito da questão apresentada e se encaminha a um desfecho, no qual comumente se apresenta uma **sugestão para o problema identificado**. Além disso, é possível também fazer uma conclusão crítica, sugerindo, ao destinatário e a todos os leitores, uma reflexão a respeito do assunto.

- **Despedida**

A despedida é uma pequena frase na qual **o remetente agradece pela atenção e se despede do destinatário** com certo grau de formalidade. Comumente, utiliza-se a forma “Atenciosamente,”. Essa pequena frase fica separada do grande texto e **situada na lateral esquerda da folha**.

- **Assinatura**

A assinatura é a **identificação oficial do remetente** e pode se referir a uma pessoa ou a um grupo ou instituição. Assim, escreve-se o nome que identifica quem endereça a carta, abaixo da linha de despedida e na lateral direita da folha.

Como se faz uma carta aberta?

Para fazer uma carta aberta, é necessário, antes da produção textual:

- Identificar e pontuar o destinatário exato ao qual se destinará o texto;
- Definir a questão que será abordada e os argumentos que serão apresentados.

Além disso, é importante **refletir sobre a organização** desse material, selecionando o que será apresentado e em qual ordem.

Primeiro, inicie a carta **assinando data e local no canto esquerdo do início da folha**, pois toda carta necessita da marcação espaço/temporal. Em seguida, dê um espaço para baixo e, no centro da folha, **insira o seu título**. Na linha seguinte, inicie o seu grande texto pela introdução.

No grande texto, **apresente as ideias principais, as perguntas provocativas e os problemas** identificados no início do texto, seguidos do aprofundamento dessas questões, no desenvolvimento, e encerrados com uma possível **proposta de melhoria ou de reflexão**, na conclusão.

Encerrando-se a fase anterior, dê um espaço para a linha abaixo e, na lateral esquerda, insira uma pequena marca de **despedida**, indicando a finalização da carta. Na próxima linha, na lateral direita, insira a sua **assinatura** ou a do grupo do qual faz parte.

Exemplo de carta aberta

CARTA ABERTA À PREFEITURA DE SÃO PAULO E À SECRETARIA DE TRANSPORTE

Venho manifestar minha profunda insatisfação e indignação com a notícia do aumento de passagem em nossa cidade. Apesar da rotineira mudança de preço, ocorrida anualmente, é inaceitável que o trabalhador gaste tamanho valor para acessar o transporte público.

Como dito já de início, é sabido que a atualização do preço ocorre anualmente, entretanto, diante das atuais condições do transporte público da capital e da renda média recebida pelos trabalhadores, é um assalto que o preço chegue a esse valor, sem apresentar por outro lado alguma melhoria significativa.

Ignorando a condição do preço, é preciso questionar, por que não criar maneiras de neutralizar os cartões de transporte, seja aumentando o tempo hábil de integração ou a quantidade de uso para uma mesma passagem.

Além disso, é necessário urgentemente apresentar à sociedade quais são os gastos com o transporte que justifiquem tão alto valor, afinal, além da passagem paga diariamente, contribuimos enquanto cidadãos através de nossos impostos, sendo assim, temos direito de acessar tais informações.

Maria Cecília
São Paulo, 24 de julho de 2018

O texto acima é uma **carta fictícia** que serve de exemplo para como escrever uma carta aberta. Percebe-se que, logo de início, reconhece-se o título, que informa os destinatários da mensagem. Em sequência, na introdução, a autora informa o motivo da sua escrita, apontando o problema de aumento da passagem. No desenvolvimento, ela segue sua discussão, aumentando as exigências e apresentando seus argumentos, como o pagamento de impostos e o direito a esclarecimentos. Na conclusão, a autora optou por estimular uma atitude positiva, demonstrando confiança nos destinatários. Encerra o texto com sua despedida formal e assinatura com data.

WEBGRAFIA:

MATOS, Talliandre. **Carta aberta**. *Brasil Escola*. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>. Acesso em: 11.Dez.2020

ATIVIDADE

1- Escreva uma carta aberta, com um dos temas a seguir sugeridos, ou outro de sua preferência, dirigida a quem de direito:

- Devastação da mata atlântica;
- Queimadas;
- Secretaria Municipal de Saúde, pedindo providências;
- Alerta à população quanto a pandemia da COVID-19;
- Limpeza urbana etc.