



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS
NÍVEL MESTRADO

MARIA VEROZA BATISTA VIEIRA

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EJA:
UM CAMINHO ÍNGREME A TRILHAR

RIO BRANCO

2015

Maria Veroza Batista Vieira

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EJA:

Um Caminho Íngreme a Trilhar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Verônica Ramos de Macêdo

Rio Branco

2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

V658p Vieira, Maria Veroza Batista, 1975-

Produção textual escrita na EJA: um caminho íngreme a trilhar /
Maria Veroza Batista Vieira. – 2015.
71 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras: PROFLETRAS. Rio Branco, 2015.

Inclui Referências bibliográficas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Márcia Verônica Ramos de Macêdo.

1. Educação de jovens e adultos – Estudo e ensino. 2. Produção textual. 3. Escrita. I. Título.

CDD:372.0981

Maria Veroza Batista Vieira

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA EJA: UM CAMINHO ÍNGREME A TRILHAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovada em 19 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Márcia Verônica Ramos de Macêdo – Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr. Alexandre Melo de Sousa (membro interno) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Dr^a. Leonor Werneck dos Santos – (membro externo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Dr^a. Tatiane Castro dos Santos – (Suplente) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Ao meu pai, Lúcio Fernandes Vieira (*in memoriam*), pelo carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder fé e determinação durante esse novo desafio.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade.

A CAPES, pela bolsa de estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, por me conceder afastamento durante o período do Mestrado.

À minha eterna Diretora Gisele Maria, pelo apoio.

À minha família, pela compreensão e auxílio incondicional nos momentos de ausência.

À Professora Doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela compreensão e incentivo.

À Professora Doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação precisa.

À Professora Doutora Mônica Magalhães Cavalcante, pelas valiosas sugestões na qualificação.

Aos professores do programa, pelos ensinamentos compartilhados.

Aos colegas de mestrado, pelo convívio harmônico.

À minha amiga Débora Sousa, por dedicar seu precioso tempo à leitura deste trabalho.

Às amigas Isabel Goulart, Rosineide Moura e Renilza Gonçalves, por não me deixarem desistir nas horas de desânimo.

VIEIRA, Maria Veroza Batista. *Produção textual escrita na EJA: um caminho íngreme a trilhar*. 2015. 71 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir para a melhoria do ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos, em especial na produção textual escrita, e construir uma proposta de intervenção para os alunos do Módulo I do Ensino Fundamental da EJA que lhes propicie a ampliação de habilidades de produção textual escrita. Para tanto, apoiou-se na sequência de atividades sugerida por Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), como também em autores que enfatizam o ensino e a produção de textos, entre os quais: Antunes (2003, 2005, 2009), Marcuschi (2008, 2010), Cavalcante (2013), Costa Val (2006), Koch (2006), Koch e Elias (2012, 2013), Geraldi (2010, 2011). A Metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica sobre texto, textualidade, produção textual escrita, análise linguística, recepção e compreensão textual. A partir daí, foi elaborada uma proposta de intervenção sobre produção textual escrita, tendo como parâmetro o *gênero carta de apresentação de currículo* a qual foi organizada em sete etapas: preparação, pré-escrita, planejamento, primeira produção escrita do texto, revisão pós-escrita, avaliação da produção textual e reescrita do texto. Em suma, espera-se, por meio da proposta, a melhoria do ensino-aprendizagem do texto escrito, numa perspectiva do gênero como prática social, de modo a permitir que os educandos interajam através da escrita no meio em que estão inseridos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Produção Textual. Escrita.

VIEIRA, Maria Veroza Batista. *Written Textual Production In EJA: a steep way to go*. 2015. 71 p. Thesis of Master. Professional Master Program in Languages – (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the improvement of Native Language in Youth and Adult Education, especially in written textual production and construct a intervention proposal to the students of the EJA Elementary School's First Module Students that provides them the expansion of writing textual production skills. Therefore, supported at the sequence of activities suggested by Santos, Cuba Riche and Teixeira (2013), as well as in authors who emphasize the teaching and the text production, including: Antunes (2001, 2005, 2009), Marcuschi (2008, 2010), Cavalcante (2013), Costa Val (2006), Koch e Elias (2012, 2013), Geraldi (2010, 2011). The methodology adopted was the bibliographic search about text, textuality, written text production, linguistic analysis and textual reception and comprehension. And then, the result was the development of intervention proposal about writing production, having as parameter the *resume cover letter genre* which was organized into seven steps: preparation, pre-writing, planning, first written text production, post-writing review, evaluation of text production and text rewriting. In short, it is expected, through the proposal, the improvement of the writing text teaching-learning, in a genre perspective as a social practice, in order to allow students to interact through the in the environment they are inserted.

Keywords: Youth and Adult Education. Written text. Letter genre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNH - Carteira Nacional de Habilitação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

FTC/ EAD - Faculdade de Tecnologia e Ciência de Educação à Distância

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

i.e. - isto é.

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONGs - Organizações não governamentais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESCRITA NA SOCIEDADE	18
2.1 Considerações Sobre a Educação de Jovens e Adultos	18
2.1.1 Perfil do Professor de EJA	21
2.1.2 Perfil do Aluno de EJA	22
2.2 A Importância da Escrita na Sociedade	24
3 ALGUNS CONCEITOS NECESSÁRIOS	29
3.1 Concepção de Língua e Linguagem	29
3.2 Conceito de Texto	30
3.3 Textualidade	34
3.3.1 Os Fatores Linguísticos da Textualidade	35
3.3.2 Os Fatores Pragmáticos da Textualidade	39
4 CONHECIMENTOS E ETAPAS QUE ENVOLVEM A PRODUÇÃO TEXTUAL	41
4.1 Conhecimentos Envolvidos na Produção Textual	41
4.2 Etapas de Produção Textual	44
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	50
5.1 Apresentação da Proposta de Intervenção.....	50
5.2 Produzindo Carta de Apresentação de Currículo.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A vida em um mundo letrado requer do sujeito habilidades em leitura e em escrita, considerando que a todo o momento o ser humano necessita enfrentar diversas situações na vida que exigem o bom manejo da língua, seja escrita ou falada, em eventos formais ou informais. Dominar a leitura e a escrita é uma condição para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas. Diz-se isso por entender que saber ler e escrever, de forma mecânica, não garante a interação plena com os diversos tipos de textos que circulam na sociedade. É necessário ser capaz de não apenas decodificar as palavras, mas compreender seus significados e usos, em diferentes situações interativas.

Diante desse cenário, imposto pela sociedade contemporânea, urge a necessidade de práticas de interação eficientes. E a comunicação cumpre esse papel, por meio da fala e da escrita. É na leitura das vozes de pessoas e do mundo que acontece a leitura da palavra. E a escola tem essa grande tarefa: oferecer condições de aprendizagem para que os alunos ampliem sua competência comunicativa para dela fazerem uso nas práticas sociais. Isso porque, como diz Paulo Freire (1989, p. 11- 20), “a leitura do mundo antecede à leitura das palavras”.

E é isso que se tem observado, há mais de uma década, trabalhando na Educação de Jovens e Adultos, doravante, EJA, como docente da disciplina de Língua Portuguesa: os alunos passam de um módulo para o outro com inúmeras dificuldades no que se refere à leitura e à produção textual escrita. Tais dificuldades acontecem pelo fato de não dominarem a leitura e a escrita.

Por isso mesmo, os textos produzidos por esses educandos estão eivados de desvios ortográficos, de concordância, de pontuação, coesão e coerência. Fica evidenciado que não sabem diferenciar a modalidade escrita da modalidade oral, porquanto muitos deles, no momento da escrita, apresentam uma transcrição aproximada da fala. Diz-se ‘aproximada’ porque não escrevem utilizando o alfabeto fonético, mas procuram, na escrita, reproduzir a fala ou o dialeto oral que usam no cotidiano.

Além do mais, os estudantes jovens e adultos têm dificuldades para organizar as ideias de modo capaz de torná-las coesas e coerentes no momento da escrita. Se isso não acontece de modo eficiente, significa dizer que os alunos não dominam o processo da leitura e da escrita como deveriam, pois dominar a leitura e a escrita

deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

Outro aspecto importante, que se percebeu ao longo dos anos como professora da EJA, é que os alunos desconhecem as características dos textos, ou seja, não fazem distinção entre os gêneros textuais que leem ou produzem ou mesmo dos que mais circulam socialmente. Esse fato é culpa deles ou da escola? Acredita-se que a estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores do que leitores. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto, faz um exercício mental sobre essas leituras, possui capacidade crítica de reflexão e análise daquilo que lê. Enquanto que o ledor não faz inferência sobre o que leu, capta apenas as informações da superfície textual.

Estabelece-se essa diferença porque a leitura que se tem do mundo sempre torna possível ler o poder, isso porque a leitura acompanha o poder. Ademais, a leitura transforma o leitor, e este o mundo a sua volta, por meio da busca pelo conhecimento, cuja aplicação traz benefícios para os seres envolvidos.

Nessa direção, Foucambert (1994, p.121) afirma que: “A defasagem entre leitores e não leitores, ou leitores e ledores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores”. Em verdade, na busca pelo poder aquisitivo, o ser humano precisa se aperfeiçoar cada vez mais na sua área de trabalho. Para alcançar essa meta, o recurso mais eficaz para consegui-la é por meio da leitura.

É bem verdade que o progresso tecnológico vem colocando as pessoas em um acelerado ritmo, pois vê-se que as informações e o conhecimento da atualidade não são suficientes para o amanhã. Por isso a leitura deixa de ser privilégio e passa a ser obrigação nesse processo de interação e compreensão do mundo.

Sabe-se que o objetivo maior da educação, de acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, é o desenvolvimento da cidadania. E o maior objetivo específico da área de língua portuguesa, segundo o mesmo documento, é a formação de leitores críticos. São, pois, estes últimos que fazem toda a diferença entre os leitores e os ledores.

Diante das considerações feitas e da problemática exposta, indica-se, neste trabalho, uma proposta de intervenção didático-pedagógica voltada para a produção

textual escrita, mas que também integra as atividades de leitura e de revisão textual. Acredita-se que a articulação entre a leitura, a escrita e a revisão do texto é uma forma de auxiliar os alunos tanto na aprendizagem da leitura quanto na produção de textos escritos. Assume-se, com isso, a interpretação como uma construção de sentidos, feita pelo leitor, a partir dos seus conhecimentos prévios e com base nas pistas textuais, numa relação interlocutiva. “Nem o autor, nem o leitor são as fontes únicas do sentido”. (GERALDI, 1993, p. 167). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor; de tudo o que sabe sobre a língua; características do texto; do portador que o apresenta, do sistema de escrita. (BRASIL, 1995, p. 21).

Então, tomando-se por base as questões postas até aqui, julga-se de fundamental importância o estudo a respeito de estratégias de produção textual discutidas/ sugeridas pela literatura, referentes ao ensino de produção textual.

Sabe-se que a produção de textos não acontece de qualquer forma (ANTUNES, 2005), é preciso ensinar aos alunos que a produção de textos requer levar em consideração os interlocutores, a intencionalidade, a informatividade e as características do gênero que se pretende produzir.

Depois, entende-se que a formação de um leitor crítico envolve o conhecimento das relações sociais, formas de conhecimento veiculadas por meio de textos, em diferentes situações de interação. Trata-se, aqui, da interação escritor-texto-leitor, a pluralidade de discursos e as possibilidades de organização do universo textual de textos que circulam socialmente.

Considera-se, ainda, que aprender a escrever sem dominar os gêneros textuais também acarreta prejuízos aos estudantes. E isso é tão verdadeiro que, tanto os PCN quanto a Matriz Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos recomendam o trabalho com os gêneros textuais, objetivando promover não somente o letramento, como também a cidadania dos educandos da referida modalidade de ensino.

Portanto, este trabalho tem por objetivo contribuir para a melhoria do ensino de Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos, em especial na produção textual escrita e, em decorrência, sugerir uma proposta de intervenção para os

estudantes de Educação de Jovens e Adultos do Primeiro Módulo do Ensino Fundamental.

A escolha da temática produção textual escrita deve-se à importância do uso da escrita para o público da EJA que necessita transitar socialmente, seja na busca de melhoria de vida, através da inserção no mercado de trabalho, seja por necessidades do cotidiano. A falta de domínio da escrita dificulta a ascensão social daqueles que nascem em famílias humildes. Afinal, um dos objetivos da EJA é oportunizar as pessoas o acesso à educação formal que, por vários motivos, foi impossibilitado durante a infância e a adolescência desses estudantes e, conseqüentemente, da educação sistematizada e dos conhecimentos científicos.

Quanto às prioridades no ensino de produção textual escrita, deve-se levar em conta todo o conhecimento de mundo que os alunos da EJA têm, pois, apesar de esse público não dominar os conhecimentos sistematizados, não se pode, de modo algum, considerá-lo “uma tábula rasa”. Como afirma Freire (2008), o “conhecimento de mundo precede o conhecimento escolar” sistematizado. Dessa forma, é preciso, também, valorizar os conhecimentos enciclopédicos que esses alunos acumularam ao longo de suas vivências. Dessa forma, o retorno à escola torna-se significativo e não um processo traumático que os conduza a uma nova desistência, pois o abandono escolar é um dos maiores problemas da EJA.

A desistência acontece porque, ao retornarem à escola, esses alunos deparam-se com um mundo diferente do deles e não têm estímulos para continuarem seus estudos. Além do mais, tanto o material didático quanto as estratégias de ensino são, em sua grande maioria, inadequados, estão em desarmonia com as vivências desse público. E, muitas vezes, os materiais e recursos didáticos utilizados pelo professor são copiados de materiais do “ensino regular”, os quais não fazem sentido aos jovens e adultos da EJA. Por isso, eles abandonam a escola, alargando, cada vez mais, os índices de fracasso escolar.

Uma verdade que não se pode perder de vista, nesse processo de ensino e aprendizagem, diz respeito às lições de Jorge Araújo (2000, p. 20), ao dizer: “penso na constituição do sujeito-leitor, penso no *re-cordare*, no objeto de recordação dinâmica, um retorno ao coração do homem e do mundo, [pois] o filtro da memória afetiva é o que nos leva ao aprendizado do mundo”. Em uma linguagem simples seria o mesmo que afirmar que para “pegar no laço” um leitor promissor, deve-se

sugerir e criar oportunidades de leitura e escrita que abordem assuntos de interesse dos educandos. Sendo assim, as indicações de leituras devem – antes mesmo do ato de ler - agradar ao seu receptor. Então, fica evidente que a leitura, assim como a escrita, devem ser utilizadas “como um instrumento de transformação dos indivíduos na perseguição de uma causa comum a todos: a felicidade inculpada das pessoas, o pleno prazer de todos que fazem parte da nossa sociedade”. (ARAÚJO, 2000, p. 20).

O pensamento de Araújo reforça a discussão de Freire (1987, p. 32), quando afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, ensinar a ler e a escrever deve se constituir em um pacto entre o educador e o educando. E é isso que se deseja sugerir aos professores e aos alunos no espaço deste trabalho.

Aqui, no Acre e, também, no restante do Brasil, acredita-se haver a preocupação com a qualidade do ensino na EJA, em razão da ausência de outras políticas de ensino para milhares de jovens e adultos que estão em idade avançada e estão fora da escola, por motivos alheios às suas vontades. Dentre eles enumeram-se: a) a necessidade de trabalhar durante o dia; b) a extinção do ensino regular noturno para alunos acima de 16 anos; c) gravidez na adolescência.

Em virtude disso, a EJA configura-se como a única opção de adquirir a educação sistematizada. Além do mais, segundo dados do IBGE (2011), 14% da população acriana que possui 15 anos ou mais é formada por analfabetos. Para sanar esse *déficit*, o Estado/poder público, ONGs e a sociedade em geral precisam investir mais recursos, ter um olhar mais cuidadoso, buscar estratégias de ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino da EJA, dada a importância social reparadora que a referida modalidade tem, no intuito de trazer para a escola essa parcela da população que está à margem do processo educacional tradicional.

À parte esses esforços que estão traduzidos nas políticas da EJA, acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada, de forma igualitária, com outras políticas públicas e não isoladamente. Assim, embora se reconheça a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para a EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, quanto ao tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador.

A aparente prioridade concedida ao programa em questão recoloca a Educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, mais do que nunca, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade do estudante.

Ressalte-se, ainda, que o direito à educação não se reduz tão somente à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA permite dizer que políticas breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. É necessário ir além, urge articular as políticas de EJA a outras políticas educacionais.

Devido a isso, enfatizamos que este trabalho concentra-se sobre o ensino de produção textual escrita na EJA. Para tanto, resolvemos desenvolver uma proposta de intervenção a fim de ampliar as habilidades de produção textual, sugerindo uma metodologia capaz de despertar o interesse de estudante e acordá-lo para a importância do ato de ler e escrever.

E, ao sugerir uma metodologia, é importante apontar, também, um gênero para a produção textual. O gênero, aqui eleito, foi a carta de apresentação de currículo. A motivação para a escolha desse gênero justifica-se pela sua função social, já que constitui um pré-requisito importante para se pleitear uma vaga no mercado de trabalho, como também pela ausência de propostas de atividades que tomem esse gênero como objeto de ensino-aprendizagem nos livros didáticos da EJA.

Observou-se, ao longo de onze anos lecionando nessa modalidade de ensino, que há nos livros de EJA inúmeros gêneros textuais, tais como letra de música, fábula, biografia, entre outros. No entanto, o gênero carta de apresentação de currículo, essencial no cotidiano do aluno jovem ou adulto, não consta nos livros e, portanto, não é trabalhado pelos professores em sala de aula.

Pesquisas, dentre as quais se destaca a que foi realizada por Teixeira (2011), apontam que as atividades propostas nos livros didáticos para o ensino do gênero textual carta, na sua grande maioria, são realizadas por meio de cartas pessoais e, com menor frequência, aparecem às cartas comerciais. Além do mais, há poucos estudos teóricos para suporte pedagógico sobre o gênero textual em questão. O que há são modelos desse gênero em *sites* de recrutamento de emprego na *internet* ou em livros específicos da área de administração.

Entende-se por gêneros textuais as formas como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação. Os gêneros são a língua na multiplicidade de usos.

Quando se fala em gêneros textuais, não se faz referência aos textos literários, mas a todos os textos da língua que comuniquem algo. Os textos, orais ou escritos, produzidos para a comunicação, possuem um conjunto de características, e são estas características que determinarão seu gênero textual. Algumas destas características são: o assunto, quem está falando, para quem está falando, sua finalidade, ou se o texto é mais narrativo, instrucional, argumentativo etc. São exemplos de gêneros textuais: o romance, o artigo de opinião, o conto e a receita, que são gêneros escritos, ou ainda textos orais como a aula, o debate, a palestra etc.

E, aqui, entra a Carta, que se caracteriza por ter um destinatário e um remetente específicos. Essa carta pode ser pessoal ou institucional. Pode ser dirigida a um leitor específico ou a vários leitores, como é o caso de uma carta aberta. O gênero *carta de apresentação de currículo*, escolhido como objeto de ensino-aprendizagem de produção textual escrita deste trabalho, possui uma estrutura formal característica, cuja orientação argumentativa constrói-se no sentido de convencer o interlocutor da capacidade profissional do locutor para assumir determinada vaga de emprego. Ensinar gêneros textuais é trabalhar estruturas linguísticas e estilos.

Tratando-se do ensino de língua materna, é importante ressaltar a concepção de linguagem e língua que se tem como parâmetros norteadores das aulas de Língua Portuguesa. Se se concebe a linguagem como um importante mecanismo de interação social, todas as variantes linguísticas deverão ser valorizadas nos planejamentos, consideradas legítimas e, assim, ter-se-á um ponto de partida para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

O importante para estudantes, é compreender que fazer uso da língua de forma competente significa adequá-la às mais diversas situações comunicativas, em função da intencionalidade de interação com os interlocutores, em todas as esferas sociais. Nesse sentido, a escola e, de forma particular, as aulas de língua portuguesa, precisam contribuir para o acesso do aluno às variantes linguísticas que ele ainda não domina, principalmente o acesso à variante-culta, como forma também

de inclusão social. Como asseveram Dolz, Decândio e Gagnon (2011, p. 13), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”.

A concepção que norteia este trabalho é a de língua como interação que por meio dela os sujeitos interagem, praticam ações e interferem na sociedade modificando-a e sendo modificados também.

Para a feitura deste trabalho optou-se pela pesquisa bibliográfica através da qual se refletiu a respeito da EJA e da produção textual escrita. Para tanto, se buscou a reflexão em autores como: Soares (2011), Santos (2010), Alves (2013), Freire (2008), Brasil (1998; 2002a; 2002b; 2006) que falam sobre a EJA e a produção textual, o texto e a textualidade. Buscou-se também embasamento em teóricos como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), Nemirovsky (2002), Marcuschi (2008; 2010), Cavalcante (2013), Costa Val (2006), Koch (2006), Koch e Elias (2012; 2013), Antunes (2003; 2005; 2009), Geraldi (2010; 2011), Bazerman (2011).

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a Educação de Jovens e Adultos e a importância da escrita para a sociedade; o segundo capítulo aborda os conceitos de Língua, de Texto, Contexto e Textualidade, à luz das teorias da Linguística de Texto; o Terceiro capítulo trata de questões que envolvem as etapas e os conhecimentos sobre a produção textual. O Quarto Capítulo apresenta a metodologia e a proposta de intervenção. Por último, compõem este trabalho as Considerações Finais e as Referências.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESCRITA NA SOCIEDADE

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 78).

2.1 Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos

A partir da criação da Lei 9394/96 estabelecida na LDB, a EJA foi incluída como modalidade de ensino, deixando de ser um programa, o que garantiu de fato e de direito não só o acesso à Educação Sistematizada àqueles que por inúmeros motivos deixaram de estudar, como também a continuidade de seus estudos.

Apesar dessas conquistas, nos últimos anos, percebe-se que o ensino na EJA volta-se, mais nitidamente, para o mundo do trabalho. Tem-se pensado na qualificação profissional de mão de obra com o intuito de suprir prioritariamente as demandas de mercado, que carece de mão de obra qualificada. Com isso, vem sendo deixada em segundo plano a formação plena preconizada nos documentos oficiais, negando aos alunos da EJA o direito de escolha de exercer qualquer profissão. É necessário que seja oferecida a esses estudantes educação de qualidade, evitando que fiquem apenas nos subempregos, mesmo tendo um certificado de conclusão do ensino médio.

Conforme Soares (2011, p. 234),

A proposta da Educação de jovens e adultos pode se relacionar com o mundo de trabalho e estar próximo dele, mas vai muito além dessa proposição, de forma que temos de pensar no contexto de exercício da cidadania, promoção do bem-estar individual e coletivo, e que também é construtora de conhecimento e troca de experiências.

Em consonância com o pensamento de Soares, defende-se que o ensino de língua portuguesa, em especial a produção textual escrita, deve desenvolver as habilidades de leitura e de escrita do educandos de EJA, oportunizando aos alunos se expressarem não apenas oralmente, mas por escrito, de forma a contemplar suas necessidades de dizer; que esses estudantes consigam ser, através da educação, sujeitos que saibam agir na sociedade onde vivem. Nesse sentido, Freire (2008) afirma que o educador deve levar o educando a pensar e a perceber que é um ser inacabado. Sendo inacabado, precisa buscar conhecimento para intervir e mudar a realidade.

Sob o olhar de Alves (2013, p.182), o que “a EJA deve fazer pelos sujeitos que tardiamente buscam aprender a ler e escrever é ensiná-los a fazer usos dessas habilidades em suas práticas cotidianas e em função de suas necessidades sociais”. Para isso, é preciso que saibam usar estratégias de produção textual, de forma a convencer seus leitores do que eles pretendem transmitir, seja para arrumar um emprego ou ainda para outros fins sociais que exijam deles uma produção textual escrita.

Ainda, que esses conhecimentos sejam linguísticos, pragmáticos, enciclopédicos e, principalmente, o conhecimento da necessidade de adequação de seu texto aos interlocutores, para que façam a escolha certa dos itens lexicais, da variedade linguística e do gênero textual de forma que haja interação entre eles. Caso contrário, o texto pode ser muito bem escrito, mas poderá não ser compreendido se as escolhas do produtor não forem adequadas. Segundo os PCN (1998, p.38),

[...] produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados, gramaticais, da convenção, da pontuação e paragrafação; revisar o texto.

Ao olhar essa tarefa de escrever sob a ótica legal, diz a Constituição Federal do Brasil de 1988 (art. 205), que “Toda e qualquer educação visa pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho”. (BRASIL, 2014b).

No tocante aos educandos da EJA, verifica-se o descumprimento da lei, visto que um elevado número de alunos não é capaz de se expressar por escrito em concursos públicos e privados; não compreende o que lê, em sua grande maioria, estão em nível rudimentar de leitura e escrita; não consegue distinguir um gênero textual de outro, o que leva esses alunos a produzirem textos inadequados em relação à situação comunicativa.

E, sendo assim, com essa deficiência no domínio da modalidade oral e escrita, não conseguem inserção no mundo do trabalho, o qual requer pessoas escolarizadas, tendo em vista os avanços tecnológicos que obrigam os trabalhadores a lidar com máquinas e aparelhos extremamente sofisticados. Sem emprego e sem formação de qualidade, os estudantes da EJA não podem se

desenvolver plenamente. Como afirma Alves (2013, p.182), “o que hoje se faz necessário é saber utilizar a leitura e a escrita, de acordo com as contínuas exigências sociais, tendo em vista o aprimoramento da cidadania e do letramento”.

Conforme o documento oficial de política pública do Estado do Acre para EJA o objetivo dessa modalidade de ensino é

[...] desenvolver a autonomia, o respeito à diversidade e o senso de responsabilidade, atendendo às dimensões do desenvolvimento, da autorrealização, da inclusão social, da inserção no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. (EJA - ACRE, 2007, p. 20).

Tal objetivo implica que os educandos da EJA, ao concluírem a educação básica, estejam aptos a circular em todas as esferas sociais, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo, incluindo sua participação ativa na sociedade como sujeitos ativos, transformadores da realidade.

Porém, a realidade para muitos desses sujeitos é bem diferentes dos objetivos traçados, pois ao regressarem da referida modalidade de ensino, não conseguem acessar o mundo do trabalho devido à má qualidade da educação recebida, principalmente no que se refere à produção textual escrita, que requer desses alunos o desenvolvimento de várias habilidades, principalmente as de leitura e escrita. É o que confirma Antunes (2014, p. 71):

[...] candidatos a emprego são eliminados por não demonstrarem bom desempenho linguístico: não conseguem apresentar um projeto, fazer uma carta de apresentação para uma vaga de emprego ou defender seu ponto de vista.

Então, para que possam produzir textos coerentes e coesos, eles precisam dominar as especificidades dos gêneros textuais, os tipos ou sequências tipológicas, a variação linguística, os graus de formalidade, os conhecimentos linguísticos e pragmáticos, como também ler e compreender o que está escrito, posto que leitura e escrita são indissociáveis. Além do mais, conforme Brasil (2002a), ao realizar um trabalho de produção textual com os alunos, o professor precisa considerar que os jovens e adultos já possuem conhecimento a respeito do mundo letrado, sendo assim, precisam encontrar, na escola, respostas para seus anseios. E isso, a nosso ver, não acontece.

Assim, como afirma o documento de Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos (ACRE, 2007), para atender às especificidades da EJA e suprir as

necessidades dos alunos, é necessário que os professores da referida modalidade de ensino tenham uma formação diferenciada como descrita a seguir.

2.1.1 Perfil do Professor de EJA

A EJA é uma modalidade de ensino que atende a alunos diferentes das outras modalidades. Começando pelas turmas, cuja formação é extremamente heterogênea; os alunos são de uma faixa etária de 14 a 90 anos de idade, que têm valores, crenças, sonhos e objetivos diferentes. O professor, para ministrar aulas em turmas de EJA, precisa ter perfil diferenciado. O documento Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação do Acre (2007, p. 46-47), diz que para ser professor de EJA são necessários os seguintes pré-requisitos:

a) Formação mínima de ensino médio com habilitação em magistério para atuar no primeiro ciclo do ensino fundamental ou formação superior em pedagogia. Para o segundo ciclo do fundamental e médio, os professores precisam ser licenciados nas respectivas áreas de atuação;

No tocante à formação acadêmica, segundo a legislação brasileira, as licenciaturas são responsáveis pela formação dos professores para atuarem nos níveis fundamental, médio ou em qualquer modalidade de ensino da educação básica, incluindo o ensino infantil, rural e a EJA.

No entanto, a realidade é bem diferente do que propõe a lei. Observa-se que a formação recebida somente através das licenciaturas não é suficiente para atender às especificidades da EJA. Como assevera Santos (2010, p. 117), “a ausência de uma formação específica para o (a) professor (a) da EJA tem implicado ao longo da história em práticas educativas muitas vezes infantilizadas”. Por isso há exigências, critérios ao profissional que atua nessa modalidade de ensino que vão além da formação acadêmica. Esses profissionais têm de participar, constantemente, de estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos; ter disponibilidade para participar dos planejamentos aos sábados, dada a falta de tempo em outros dias da semana, pois a grande maioria dos professores que atua na EJA possui outro vínculo empregatício no período diurno.

b) Participação assídua nos cursos de formações continuadas fornecidos pela equipe pedagógica da EJA/escola;

O professor deve alcançar no mínimo 70% na avaliação de desempenho ao final de cada semestre. Essa avaliação é realizada por alunos e coordenação da escola, juntamente com a equipe da coordenação pedagógica da EJA da Secretaria de Estado de Educação.

Segundo o referido documento,

[...] o desafio do professor consiste, portanto, em dominar e aplicar metodologias e estratégias na organização e execução do seu trabalho, fazendo da sala de aula um laboratório que proporcione a construção e a intervenção desses conhecimentos. (EJA/ACRE, 2007, p. 30).

Enfim, ao ingressar nessa modalidade de ensino, o professor necessita participar, constantemente, de cursos de formação continuada para atender, a contento, às especificidades dos educandos, bem como realizar um trabalho diferenciado e de qualidade junto aos discentes. Sendo assim, cabe “ao professor criar situações de aprendizagem que favoreçam aos alunos o acesso a materiais educativos, a formulação e resolução de questionamentos, a problematização e desafios”. (ACRE, 2007, p. 29). Fica a cargo do professor da EJA, em muitos casos, a responsabilidade de confeccionar seu próprio material didático, a ser utilizado em sala de aula ou adaptá-lo, tornando-o mais significativo ao aluno.

2.1.2 Perfil do Aluno de EJA

O alunado da EJA é formado, em sua grande maioria, por adultos que foram privados por inúmeros motivos de frequentar a escola na “idade certa”; trabalhadores que desde muito cedo tiveram de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Outros não haviam estudado por falta de acesso à educação sistematizada, por viverem na zona rural ou nas periferias das cidades.

Como enfatiza Brasil (2006), tais alunos são pertencentes a uma determinada classe social, têm poder aquisitivo muito baixo, consomem apenas o básico à sua sobrevivência. Não usufruem dos bens culturais e muito pouco dos bens materiais, “o lazer fica por conta dos encontros com familiares ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam [...]. Nesse cenário, a televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação”. (BRASIL, 2006, p. 15). Além disso, a grande maioria dos alunos de EJA chega à escola com a autoestima muito baixa, devido aos fracassos e desistências no decorrer da vida; são inseguros, não acreditam em

si mesmos. Tudo isso influencia diretamente no ensino-aprendizagem, prejudicando seu desempenho na sala de aula.

Ademais, ao retornarem à escola, os alunos de EJA trazem consigo valores, crenças e saberes diferentes, adquiridos através da vivência em sociedade, seja pela participação comunitária, familiar e no trabalho. Seu modo de ver o mundo e de interpretá-lo é bastante peculiar. Respeitar esses valores é uma forma de valorizar esses estudantes, como também de assegurar-lhes a permanência na escola, pois se sabe que após muitos anos fora dela precisam se sentir acolhidos e terem seus conhecimentos valorizados.

Avista-se, então, que o retorno dos jovens e adultos à escola não acontece de forma simples. Ao contrário do que se muitos pensam, eles voltam a estudar por imposição da própria vida, por não conseguirem acessar o mercado de trabalho, devido à falta de conhecimentos sistematizados – em leitura, escrita, operações matemáticas, dentre outros – que os fazem voltar à escola e apostar todas as cartas na educação escolar para satisfazer suas necessidades pessoais e profissionais. Acreditam que por meio da educação podem integrar-se à sociedade de fato e de direito. (BRASIL, 2006, p. 8).

O que se observa, na segunda década dos anos dois mil, é que o público da EJA vem mudando a cada ano. Temos como alunos, no século XXI, além de adultos que não tiveram oportunidade de estudar, muitos jovens de quinze anos matriculando-se na EJA, a fim de concluir seus estudos, em busca de melhoria de vida. Porém, não se pode compará-los aos alunos do século passado, visto que, em sua grande maioria, esses estudantes são jovens oriundos do ensino regular, mas que foram “obrigados” a desistir de estudar, no caso das mulheres, por gravidez indesejada ou por se casarem muito jovens e os maridos não as deixarem continuar os estudos.

Também, às vezes, essa desistência é por motivo de trabalho e por constantes reprovações e/ou desistências ainda quando estudam no ensino regular. Em virtude disso, ingressam na EJA na tentativa de concluir a educação básica. Para atender às especificidades desse público, é importante que a escola/ professor lance mão de metodologias diferenciadas que tornem o ensino mais significativo aos alunos e também que os conteúdos trabalhados tenham uma relação com as práticas sociais fora da escola. (SANTOS, 2010).

2.2 A Importância da Escrita na Sociedade

Ao longo dos anos o homem tem procurado desenvolver novos meios para melhorar sua vida, desde a descoberta do fogo, a criação da roda e da máquina a vapor. Dentre várias invenções humanas, a escrita foi primordial ao desenvolvimento das sociedades, pois através dela foi possível registrar a história dos antepassados, os conhecimentos científicos, os costumes, as leis que regem o mundo, dentre outras. A escrita é tão importante nos dias atuais, que quase tudo que rege as sociedades está registrada por meio da escrita: contratos comunitários, individuais, constituições dos países, tratados internacionais, enfim, até para provar a existência de uma pessoa, no Brasil, é necessário que se faça uma certidão de nascimento, que é um gênero textual escrito.

Em virtude disso, é de suma importância que todos tenham acesso à educação de qualidade que lhes propicie desenvolvimento de habilidades para produzirem textos escritos. Segundo Faraco e Tezza (2003, p. 10),

[...] a escrita já nasceu com mil utilidades: anotar as encomendas de compra e venda, registrar os fatos que aconteciam e inventar outros que explicassem o que acontecia, escrever palavras sagradas para representar deuses e reis, filosofar sobre a vida e o mundo.

Entretanto, a escrita não trouxe apenas benefícios à humanidade. Com ela veio, também, a discriminação entre as classes sociais, visto que beneficiava uma pequena minoria, e ao invés de libertar trouxe a opressão e a exclusão aos que não a possuíam. Como afirma Gnerre (2009, p.22), “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Em pleno ao século XXI, apesar dos esforços de governos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sociedade, em geral, constata-se que, na realidade, há muito ainda a ser feito em relação à educação, pois, segundo pesquisa publicada pelo INAF (2011), houve o aumento nos índices de escolarização da população brasileira, entretanto, ainda é preocupante o número de pessoas que, apesar de terem acesso à educação, demonstram níveis insuficientes de leitura e de escrita.

Está a comprovar o que diz os resultados de exames internos SAEB, ENEM, Prova Brasil e externo PISA (2013) os quais têm demonstrado que os alunos

brasileiros estão abaixo da média, ficando atrás de estudantes de países como Uruguai e Chile, menos desenvolvidos economicamente que o Brasil.

Além do mais, dados do IBGE (2012) dão conta de que 8,7% da população brasileira entre 15 anos ou mais de idade é analfabeta, o que corresponde a 13,2 milhões de pessoas. Esses dados mostram que, no Brasil, ainda há uma grande parcela da população excluída, no que se refere aos bens culturais e conseqüentemente, materiais.

Desse modo, quem não tem domínio da leitura e da escrita está excluído social e culturalmente e, sobretudo, do mercado de trabalho, o qual exige pessoas capacitadas não só tecnicamente, mas também escolarizadas.

O domínio da escrita é tão importante que, durante séculos, só se permitia que uma pequeníssima parcela da sociedade aprendesse a ler e a escrever. Escrever era uma questão de segurança social, política ou religiosa: só pessoas de determinadas classes ou castas tinham esse direito, exercido sempre sob estrito controle. (FARACO; TEZZA, 2003, p.10).

Nesse sentido, Abreu (2006) afirma que, nem sempre, a leitura e a escrita tiveram a mesma valorização que se tem no século XXI, a ponto de alguns estudiosos dedicarem obras inteiras a questões sobre os males que a leitura poderia causar às pessoas que faziam uso da leitura e da escrita. Acreditava-se que “era um erro alfabetizar as pessoas de classes baixas [...]. A leitura não seria capaz de tirá-las da indolência, do vício ou da miséria em que viviam, e ainda corria-se o risco de que elas se rebelassem”. (2006, p. 100-102).

Gnerre (2009, p. 51) diz que nos primeiros dias de atuação política de Gandhi na Índia, este manifestou restrições sérias no que diz respeito à alfabetização em massa da população, por considerar instrumento perigoso, que ia expor os indianos a formas de pensamento ocidental.

No Brasil, apesar de estar assegurado na Constituição Federal (1988) que a educação é um direito de todos, sabe-se que milhões de brasileiros não usufruem de tal prerrogativa, apenas as classes abastadas gozam plenamente desse direito, enquanto que os mais pobres estão excluídos, vivendo nas periferias das cidades ou na zona rural, sujeitando-se a trabalho de semiescravidão, uma vez que a essa parcela da população foi negado o acesso a algo vital nos dias de hoje, a educação. Conforme Antunes (2009, p. 42), “saber ler e escrever não pode ser um bem disponível apenas para quem pode pagar”.

Assim sendo, propiciar o letramento na EJA é essencial para incluir os alunos que por vários motivos deixaram de estudar na “idade certa” ou não foram oportunizados.

Segundo Bazerman (2011, p.19-20), o importante é levar os alunos a “perceberem que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividades”. Portanto, escrever não é um simples ato de registro, mas uma ação de cidadania que pode transformar realidades não só pessoal, como também de um grupo.

[...] muitas formas de escrita também fornecem oportunidades para participação na vida comunitária: o planejamento de projetos comunitários e o engajamento de outros nessa participação, a defesa de causas políticas nacionais e locais, a organização e direção do trabalho de ONGs, a escrita de palestras para organização comunitárias e grupos religiosos, a construção de memórias de família, grupos e pessoas que participam de eventos comunitários importantes. (BAZERMAN, 2011, p.17).

Comungando com o pensamento do referido autor, vê-se o quanto a produção textual escrita é primordial na vida de qualquer ser humano. O que não é diferente para os educandos de EJA, posto que são jovens e adultos que voltam à escola com múltiplos interesses e objetivos, que vão desde ser bem sucedido profissionalmente; cursar uma faculdade; terminar apenas o ensino médio por exigência do mundo de trabalho; tornar-se líder religioso; ajudar os filhos nas tarefas escolares; até mesmo preencher uma ficha de cadastro do cotidiano. Tudo isso são exigências para se viver em uma sociedade letrada.

E, para suprir tais necessidades, cabe à escola pensar estratégias diferenciadas de produção textual escrita que ajudem os alunos a adquirir habilidades de escrita, de forma a transitarem em todas as esferas sociais, como cidadãos participantes da vida em sociedade, cumpridores de seus deveres e defensores de direitos, da democracia, da vida e do bem comum.

Nesse sentido, Possenti (2005, p. 9), assevera que ter domínio da modalidade escrita é o resultado de uma prática, em dois sentidos distintos entre si:

a) “O domínio da escrita” se torna mais fácil quando a escola leva em conta seu funcionamento socialmente, i. é, se forem consideradas as características das práticas sociais da escrita fora do ambiente escolar;

b) “O domínio da escrita depende” de sua prática constante na escola. Para isso, é necessário que os alunos escrevam constantemente, dentro e fora da escola, posto que “a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras”. (2005, p. 9).

Portanto, produzir textos escritos não é tarefa simples, pois requer muitos conhecimentos do produtor que vão dos mais elementares até os mais complexos. Quando a pessoa escreve, toma, nesse ato de escrita, inúmeras decisões como, por exemplo, a escolha do tipo de letra que vai usar, se maiúsculas ou minúsculas, manuscrita, bastão. (NEMIROVSKY, 2010). De outra parte, também, os pesquisadores vêm discutindo que estratégias diferenciadas tornam o processo de produção textual escrito menos sofrido e doloroso aos aprendizes.

Houve um tempo em que a escrita era considerada um dom, só os grandes escritores e literatos o possuíam. Entretanto, com os avanços dos estudos na área de linguagem e psicolinguística se desmistificou a ideia de que a aquisição da escrita dependesse de dom, mas de fatores pragmáticos, cognitivos, linguísticos e textuais. Dessa forma, “a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Por outro lado, a escola ainda não assimilou esses avanços e continua insistindo em práticas de produção de textos descontextualizadas e insuficientes para capacitar o aluno no domínio da escrita. Essas tentativas levam os educandos ao fracasso.

Conforme Antunes (2005), há algumas insuficiências no que concerne ao ensino da escrita, que prejudicam a ampliação das habilidades comunicativas dos alunos, que terminam o ensino básico com sérias dificuldades de se expressarem oralmente e por escrito, em situações mais formais. Tais insuficiências são: primazia pela oralidade em sala de aula, sendo que essa oralidade é quase restrita ao informal para facilitar o entendimento dos alunos. Outra insuficiência diz respeito à escrita com finalidade escolar, sem relação com os diversos usos da língua em práticas sociais. A produção de texto torna-se artificial, porque o aluno não sabe quem são seus interlocutores, qual o objetivo da escrita, em que suporte essa produção será veiculada.

Além do exposto, falta, ainda, nas aulas de produção textual, atenção mais rigorosa à revisão dos textos produzidos pelos alunos. Normalmente, a correção é feita solitariamente pelo professor, sem a participação dos educandos, que aponta os “erros” e os devolve aos alunos que guardam ou descartam em lixeiras, sem fazer reflexão alguma sobre o que foi escrito. Somando-se a tudo isso, “se constata que a preocupação com a revisão, se limita, em muitos casos, a corrigir, apenas o que está na superfície linguística do texto”. (ANTUNES, 2005, p. 27). Deixam-se de lado, assim, outros aspectos que perpassam o texto como um todo.

3 ALGUNS CONCEITOS NECESSÁRIOS

3.1 Concepção de Língua e Linguagem

As discussões entre teóricos a respeito do conceito de língua e linguagem tem se estendido ao longo dos anos, dada a sua importância na sociedade. Pois é através delas que as pessoas expressam seus pensamentos ideias, crenças, valores ideológicos, mudam ou não a realidade em que vivem, persuadem os outros a respeito do que pensam e desejam. Segundo Bakhtin (1995), “todo discurso é carregado de ideologia, posto que não existe discurso sem ideologia”.

Saussure (2012, p. 41) assevera que a língua é apenas uma parte da linguagem, e a conceitua “como um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Além disso, o autor faz uma divisão entre língua e fala e toma para seus estudos apenas a língua e suas estruturas, desprezando a fala que a considera como ato individual do ser humano, enquanto que a língua é considerada por ele como ato abstrato e social.

Todavia, segundo Petter (2014, p.15), para o linguista norte-americano Noam Chomsky, a linguagem é concebida como sendo uma capacidade inata e específica da espécie humana, a qual não se aprende, mas que já se nasce com tais capacidades para aprender uma determinada língua na fase de aquisição da linguagem. Nesse sentido, a autora diz ainda que Chomsky também faz uma distinção entre competência e desempenho linguísticos.

A Competência linguística é a porção de conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua. E o Desempenho corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos, como: convenções sociais, crenças [...]. (PETTER, 2014, p.15).

Segundo Travaglia (2009), “tem-se levantado três possibilidades distintas de se conceber a linguagem”:

a) Na primeira se concebe a linguagem como expressão do pensamento. De acordo com essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não sabem pensar. Dessa forma, quem aprende a organizar seu pensamento, conseqüentemente, se expressará muito bem;

b) Na segunda concepção, concebe-se a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, é necessário que locutor e interlocutor dominem o mesmo código, que é a língua, para estabelecer a comunicação;

c) Na terceira, concebe-se a linguagem como processo de interação social. Nela a linguagem não serve apenas como expressão do pensamento, muito menos como código para transmitir uma mensagem entre locutor e interlocutor, mas para realizar “ações, agir, atuar, sobre o interlocutor”. (p. 21-23).

Segundo Geraldi, a linguagem como expressão do pensamento norteou o ensino tradicional, o qual considerava que “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. (2011, p.41). Na segunda concepção, a linguagem passa a ser vista como um “código” cuja função é de transmitir conhecimento. Está ancorada à teoria da comunicação. No tocante à última concepção, a linguagem é concebida como “forma de interação” que além de transmitir informações entre locutor e interlocutor, é também

[...] vista como lugar de interação. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41).

Convém salientar que apesar da descrição das três concepções de linguagem, este trabalho embasa-se na concepção de linguagem como interação, interlocução, uma vez que leva em conta as práticas sociais, os diferentes contextos de produção e de interação entre os sujeitos que são constituídos, em si, por meio da linguagem que utilizam.

3.2 Conceito de Texto

No decorrer dos anos, a concepção de texto foi mudando conforme a concepção que se tinha de língua/linguagem e de sujeito. De acordo com Koch (2006, p. 16), “o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Uma das concepções, como enfatiza a autora, considera a língua como expressão do pensamento e, por conseguinte, considera o sujeito como um ser dono de suas ações. Nesse caso, o texto é concebido como um produto do pensamento do escritor.

Outra concepção é aquela que considera a língua como um código que tem a função apenas de meio de comunicação. Nesse caso, considera-se o “sujeito

como determinado pelo sistema” e o texto é concebido como um produto, não mais como representação mental, mas sim como decodificação que, para ser compreendido pelos interlocutores, basta que estes conheçam bem o código em que o texto foi escrito.

Enquanto na concepção interacionista de língua, a qual norteia este trabalho, os sujeitos são considerados como agentes sociais que através da linguagem atuam na sociedade, modificando-a e sendo modificados através desta, num processo dialógico. Nessa concepção, tanto de língua como de sujeito, o texto é concebido como “lugar de interação” entre os interlocutores. Não é um produto pronto e acabado, sua compreensão se dá através da interação com o leitor. É este leitor que, através de seus conhecimentos prévios, completa o sentido do texto.

Seguindo a análise de Koch, Cavalcante (2013) enfatiza que, atualmente, o texto é concebido como interação entre os sujeitos, através dos enunciados, dentro de um contexto, em um determinado período histórico e cultural, construindo os sentidos do texto. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser considerado como produto acabado para ser considerado como um enunciado comunicativo, que se completa na interação entre os interlocutores, e essa é a concepção de texto que norteia este trabalho.

No que se refere ao sentido do texto, Cavalcante (2013, p. 20) postula que “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. A compreensão de um texto depende dos conhecimentos linguísticos, culturais, sociais, históricos (pragmáticos) para que haja interação entre locutor e interlocutor através do texto.

Portanto, o locutor produz o texto utilizando os conhecimentos “linguísticos, enciclopédicos e interacionais”, com o intuito de interação com o interlocutor. (CAVALCANTE 2013, p. 20). Porém, cabe a este mobilizar também os mesmos conhecimentos e estratégias cognitivas de compreensão de forma que, juntos, construam o sentido do texto. Caso o locutor e o interlocutor não disponham desses conhecimentos em comum, a compreensão pode ser prejudicada.

Como assevera Cavalcante (2013, p. 27-28), o sentido do texto não está somente nas palavras, mas nos diversos contextos que dependem da ativação de outros conhecimentos guardados na memória. Por isso, a leitura de um texto deve ser acompanhada dos sentidos das palavras, que é oferecido pelo contexto explícito

(cotexto), tudo que faz parte da superfície textual. Porém, o que está nas entrelinhas, no implícito do texto, precisa do acionamento por parte do leitor, dos conhecimentos implícitos que, juntos, completam a unidade de sentido do texto.

Conforme Cavalcante (2013, p. 27), não se pode compreender um texto apenas pelo que está exposto no cotexto, ou seja, “na superfície plana do texto”. É preciso, também, levar em conta as características do gênero e o contexto tanto de produção como também de recepção.

Em contrapartida, Adam (2011, p. 52-53) postula que “não se pode esquecer que não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construções pelos sujeitos falantes e/ou por analistas (sociólogos, historiadores, testemunhas, filólogos ou hermeneutas)”, posto que o leitor não terá sempre acesso ao contexto de produção do texto. Portanto, é no cotexto que ele encontra as informações necessárias para compreender o texto. Para o referido autor, “se o cotexto está disponível e se ele se mostra suficiente, o interpretante não vai procurar em outro lugar”.

Nesse sentido, acredita-se que em alguns gêneros textuais como charge, história em quadrinhos, piadas, paródias, e outros, o contexto é de fundamental importância na construção do sentido, pois o leitor precisa conhecer o contexto para compreendê-los. Porém, em outros gêneros, como notícias de jornal e artigos científicos, o contexto não tem tanta relevância, visto que o sentido é construído pelo leitor através do próprio cotexto verbal e das pistas deixadas pelo produtor ao longo da produção.

Em virtude do exposto, Cavalcante (2013, p. 20-27), inspirada na concepção de Beaugrande (1997), conceitua texto

[...] como um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante [...]. O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, os fatores cognitivos e sociais.

Segundo Beaugrande (1997 apud Marcuschi, 2008, p. 89), “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Isso significa que para ser considerado texto, é preciso que este tenha sentido para o interlocutor, i.é, que o interlocutor compreenda o que está escrito ou que foi ouvido, caso contrário não se pode considerá-lo como tal.

De outra parte, sabe-se que um texto não é um produto acabado, ele só se completa a partir do conhecimento de mundo, das inferências que os receptores fazem durante a leitura, buscando nas entrelinhas pistas deixadas pelo autor, de forma a compreender/completar o seu sentido.

Construir um texto não implica, simplesmente, juntar palavras ou justapor uma série de frases, por mais bem formadas que estejam. A rede de relações que se estabelece pela coesão é de natureza semântica. Deste modo, os nexos atestáveis na linha da superfície textual sinalizam as relações que, no nível da estrutura profunda, garantem sua legítima continuidade e sua unidade semântica. (ANTUNES, 2009, p. 78).

Para Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. De certo modo pode-se afirmar que o texto é uma reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

Seguindo esse mesmo entendimento, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 99-100) afirmam que “o texto é um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados”.

Diante do exposto, para que um enunciado seja considerado texto são necessárias algumas condições: estar estruturado segundo um gênero textual, ter informatividade, coerência e coesão, como será aprofundado no próximo item. De acordo com Costa Val (2006, p. 3), “texto é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Sendo assim, um texto, seja ele oral ou escrito, necessita informar algo entre seus leitores ou ouvintes.

Entretanto, para isso, eles precisam conhecer o mesmo código linguístico para que haja entendimento entre o produtor e o receptor do texto. Além do mais, é necessário que o texto produzido tenha sentido, seja coerente e coeso, de forma a ser compreendido pelos interlocutores. Isso não depende só do que está escrito, mas, também, dos conhecimentos enciclopédicos e interacionais que os interlocutores possuem e da variedade da língua que utilizam.

3.3 Textualidade

As tentativas de estudar a linguagem vêm de longas datas, porém se fortaleceu a partir do século XX. Tendo como apogeu os estudos do linguista Suíço Ferdinand Saussure, que foram publicados no ano de 1916, os quais dividem a linguagem em língua e fala. Foi através do legado do referido autor que surgiram pesquisas mais aprofundadas sobre as unidades mínimas de significado até a máxima que era a frase.

Todavia, tais estudos, apesar de reconhecer a fala como parte da língua, desprezaram os fatores extralinguísticos, concentrando-se na parte de sua estrutura. Dessa forma, não deram conta de estudar os fenômenos linguísticos em sua totalidade, pois tanto o estruturalismo saussuriano como, posteriormente, o gerativismo iniciado por Chomsky, preocupavam-se apenas com a parte interna da língua, suas estruturas e relações em si, deixando de lado os fatores externos da comunicação, a pragmática.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 37), só “o conhecimento linguístico não é suficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas por regras textuais, e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas”.

Outro ponto importante que se deve destacar, em relação aos estudos da linguagem, é o fato de, por muito tempo, a frase ter sido considerada como unidade máxima de estudo. Sabe-se que apenas a análise da frase não garante a compreensão de todos os sentidos daquilo que foi dito ou daquilo que se quer dizer. Sendo assim, surge a necessidade de se buscar um novo objeto de estudo, o texto.

É nesse panorama que nasce a Linguística de Texto, com objetivo de ampliar os estudos sobre linguagem. Mesmo assim, surgem muitas dúvidas entre os estudiosos. O que seria um texto? Que aspectos deveriam ser considerados para que um enunciado fosse considerado um texto? Sendo assim, ela passa por três fases evolutivas: a transfrástica, a gramatical textual (em que se buscava sistematizar uma gramática de texto) até chegar à terceira fase que é a linguística de texto, cujo objeto de estudo é o texto, considerando os elementos linguísticos e extralinguísticos.

Após discussões entre linguistas, desde o surgimento da Linguística de Texto, a respeito de critérios que fizessem com que um enunciado fosse considerado de

fato um texto, chegou-se ao consenso de que a textualidade é um dos principais critérios que torna um enunciado em um texto e não um emaranhado de frases. Para Marcuschi (2008, p. 89), “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Ainda segundo o referido autor, não é a forma como o texto está estruturado que garante sua textualidade, mas sim que se consiga compreendê-lo e interpretá-lo sem muita dificuldade. E essa interpretação depende também do domínio da língua e da situacionalidade.

Conforme Antunes (2009, p. 50), “por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”.

Costa Val (2006, p. 5) define textualidade como sendo “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”.

Segundo Costa Val (2006, p. 5), Beaugrande e Dressler (1983) apresentam sete fatores responsáveis pela textualidade e os distinguem em linguísticos e pragmáticos, a saber:

3.3.1 Os Critérios Linguísticos da Textualidade

a) Coerência

A coerência “resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É responsável pelo sentido global do texto”. Ela envolve, além dos aspectos lógicos e semânticos, também os cognitivos por depender da troca de “conhecimentos entre os interlocutores”. (COSTA VAL 2006, p. 5). Nesse sentido, Antunes (2005) também enfatiza que a coerência não é uma propriedade exclusivamente linguística, mas que ultrapassa as determinações gramaticais, visto que os mecanismos linguísticos, usados no texto, dependem do que se pretende e de como se pretende dizer. Isso significa que a coerência textual é linguística, mas é, também, contextual, extralinguística e pragmática.

Antunes (2005) afirma, também, que existe uma interdependência entre coesão e coerência, o que levou estudiosos da linguística a sentirem dificuldades para estabelecer limites entre elas. A prova disso é que Charolles (1978) propõe regras apenas para a coerência, sem aliá-las à questão da coesão. Tais regras são denominadas pelo autor de metarregra, as quais são analisadas por Antunes (2005),

quais sejam: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não-contradição e metarregra da relação.

De acordo com a **metarregra da repetição**, para que um texto seja coerente, é preciso que ele possua em seu desenvolvimento elementos repetidos, retomada de elementos citados anteriormente, objetivando o estabelecimento de ligação entre o que já foi dito e elementos novos. Essa retomada pode realizar-se por meio de repetições, pronominalizações, substituições lexicais e elipse.

Conforme a **metarregra da progressão**, para que um texto seja coerente, é imprescindível que em sua produção, os elementos semânticos sejam sempre renovados. Entretanto, tais elementos devem ser inseridos no texto, de acordo com a contiguidade, associadas a outras informações introduzidas anteriormente.

No que se refere a **metarregra da não-contradição**, um texto é coerente quando em seu desenvolvimento não há a inserção de elementos semânticos contraditórios ao conteúdo exposto anteriormente. “É coerente aquilo que faz sentido, aquilo que não contradiz a percepção que sobressai na ‘normalidade’ das situações”. (ANTUNES, 2005, p. 185).

A **metarregra da relação** considera que um texto é coerente quando as informações expressas por ele têm relação entre si no mundo representado. Está relacionada à adequação do conteúdo a coisas possíveis da realidade. “Ela estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as ideias, os acontecimentos ativados em um texto sejam percebido como congruentes”. (ANTUNES, 2005, p. 186).

Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 186), “a coerência não é uma propriedade estrutural do texto. É uma operação do indivíduo sobre o texto: é uma perspectiva interpretativa situada”. O que para o autor, não significa dizer que o sentido do texto depende exclusivamente do leitor, mas também da natureza de incompletude dos textos. Sendo assim, estes se completam por meio da leitura e dos conhecimentos prévios dos leitores/ ouvintes.

Seguindo ainda essa linha de pensamento, Koch e Elias (2013, p. 184) afirmam que a coerência é construída pelos leitores por meio da interação com o autor e o texto, com bases nas pistas deixadas pelo produtor e pelos conhecimentos – linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais – que possuímos e que permitem construir a coerência.

Para as autoras supracitadas, não é fácil construir um conceito para coerência, dada a sua complexidade. Anteriormente a coesão e a coerência tinham praticamente o mesmo conceito. No entanto, com a mudança na concepção de texto, mudou também o modo de ver essa questão. Coesão e coerência passaram a ser consideradas diferentes, “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência”. Enquanto as marcas de coesão encontram-se no texto, a coerência se constrói a partir do texto, em determinada situação interativa, baseada em vários fatores de “ordem semântica, pragmática e interacional”. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 186).

Koch e Elias (2013), baseadas nos estudos de Van Dijk e Kintsch (1983), afirmam que há vários tipos de coerência, os quais são necessários à construção da coerência global do texto.

Coerência sintática – está relacionada aos conhecimentos linguísticos dos usuários, ao uso adequado das estruturas linguísticas, como também dos recursos coesivos que ajudam a construção da coerência de sentido.

Coerência semântica – diz respeito às relações de sentido estabelecidas entre palavras ou expressões contidas no texto. Essas relações não podem se contradizer, pois o princípio da não contradição é um dos aspectos para que o texto seja semanticamente coerente.

Coerência temática – está relacionada aos enunciados de um texto. Todos os assuntos trabalhados no texto devem ser “relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento”. (p.196).

Coerência pragmática – diz respeito “aos atos de fala que o texto pretende realizar. Como o texto é uma sequência de atos de fala, tais atos devem estar relacionados e obedecer às condições para sua de realização”. (p. 202).

Coerência estilística – determina que, em situação de uso, o produtor do texto lance mão da variedade linguística, adequando-a à situação comunicativa para construir o efeito de sentido desejado.

Coerência genérica – refere-se “às exigências do gênero textual, determinado pelas práticas sociais”. O objetivo “comunicacional, a composição formal, o conteúdo temático, o estilo e as condições de produção são inerentes a essas práticas”. (p. 204).

b) Coesão

“Coesão é a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”, cuja função é de criar, estabelecer elos entre as partes do texto, articulando-as de forma a torná-las em um texto coeso e compreensível ao leitor/ ouvinte. (ANTUNES, 2005, p. 47).

Para Costa Val (2006), a coesão é responsável pela ligação dos sentidos isolados para evidenciar a estruturação da sequência superficial do texto que se dá por meio de elementos coesivos, e que podem estar muito bem estruturados através das escolhas de uso do léxico, através da reiteração (repetição do mesmo item lexical: sinônimos, nomes genéricos etc.) e através da colocação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo).

Segundo Antunes (2005), a coesão textual se dá por meio de três grandes campos – o campo das relações textuais, o campo dos procedimentos e o campo dos recursos – que se subdividem em:

Relações textuais – são redes de relações criadas no texto, são elos, ligações, mas são de natureza semântica e estão relacionadas ao sentido do texto. Essas redes são diferentes quanto às ligações que promovem e que podem se realizar por reiteração, associação e conexão.

Procedimentos – são formas de como as relações textuais se realizam na superfície do texto. Tais procedimentos podem se dar através da repetição, da substituição, da seleção lexical e da conexão sintático-semântica.

Recursos coesivos – “são operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam”. (ANTUNES, 2005, p. 60). Esses procedimentos se subdividem em diferentes recursos, tais como: paráfrase, paralelismo, repetição propriamente dita, substituição gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras semanticamente próximas e uso de diferentes conectores.

Segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 101), “é importante que os critérios de textualidade não sejam considerados como ‘leis’ absolutas, pois sua ausência nem sempre impede que haja um texto”. Exemplo disso é o conto **Circuito fechado**, de Ricardo Ramos, que não possui conectivos, mas seu sentido é compreendido plenamente, como bem enfatizam as autoras.

3.3.2 Os Fatores Pragmáticos da Textualidade

1) A intencionalidade refere-se ao esforço realizado pelo produtor em produzir um discurso coerente e coeso, com a finalidade de estabelecer uma interação comunicativa com o interlocutor. Entretanto, Marcuschi (2008, p. 127) discorda de que a intencionalidade seja centrada exclusivamente no autor, posto que “um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Dessa forma, cabe ao leitor/ ouvinte aceitar ou não o que o locutor pretende, se se deixa levar pelas intenções pretendidas. Seguindo essa linha de pensamento, a intencionalidade diz respeito, também, ao interlocutor o qual é responsável por colocar em prática as intenções do autor.

2) A aceitabilidade refere-se ao receptor, o qual analisa e avalia o grau de coerência, coesão, utilidade e relevância do texto capaz de levá-lo a alargar os seus conhecimentos ou de aceitar a intenção do produtor.

Segundo Marcuschi (2008, p. 128), não se deve considerar aceitabilidade com os mesmos critérios da gramática gerativa, que considera um texto aceitável levando em conta o plano estrito da forma e da semântica, visto que “o texto diz respeito ao sistema da língua atualizado e não a um sistema virtual”. Sendo assim, um texto pode ser considerado texto, “embora alguns de seus enunciados violem a gramaticalidade em sentido estrito. A aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais”.

3) A situacionalidade diz respeito à adequação do texto ao contexto social e comunicativo. Porém, seu objetivo vai além de interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, contribui, também, para orientar a própria produção textual. Assim sendo, é importante para o autor conhecer seu interlocutor, pois, assim, sabe com que conhecimentos poderá contar no decorrer da produção, sendo dispensáveis explicitá-los no texto. “Em sentido restrito, poderíamos dizer que a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários”. (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

4) A informatividade refere-se às informações necessárias para que haja compreensão pelos interlocutores, como também ao grau de previsibilidade nas ocorrências no plano conceitual e no formal. Conforme Costa Val (2006, p. 14), “o texto com bom índice de informatividade precisa atender ao requisito da suficiência

de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido de acordo com os objetivos pretendidos pelo autor”.

5) A intertextualidade está relacionada à interdependência que os textos têm entre si, uma vez que um texto só tem sentido quando é entendido em relação a outras produções textuais. Nesse sentido Koch (1991 apud Marcuschi, 2008, p. 131) assevera que “intertextualidade é a relação de um texto com outros textos previamente existentes”. Ainda, segundo a autora, há vários tipos de intertextualidade: **intertextualidade de forma e conteúdo** – quando se usa um gênero textual de um contexto em outro, só para obter um efeito de sentido especial; **intertextualidade explícita** – quando se usam citações diretas e indiretas, resumos, com o objetivo de indicar o texto original, para chamar a atenção para o que foi dito, como também para dar credibilidade a quem produziu; **intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos** – quando há a utilização dos próprios textos, com também o uso de citação de textos sem autoria específica, como os provérbios. O produtor usa a estratégia de manipulação do texto de origem buscando os efeitos de sentido desejados. Além disso, o autor conta com os conhecimentos prévios do leitor para a compreensão.

4 CONHECIMENTOS E ETAPAS QUE ENVOLVEM A PRODUÇÃO TEXTUAL

Sabe-se que a produção de texto envolve muitos conhecimentos, sejam eles textuais, linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Dispor deles é de fundamental importância para se produzir um texto. Nesse sentido, Nemirovsky (2010) apresenta algumas propriedades dos gêneros textuais que o produtor de texto deve saber, as quais serão descritas a seguir.

4.1 Conhecimentos Envolvidos na Produção Textual

a) Todos os gêneros textuais têm uma função que os diferencia uns dos outros. Conhecer essa função é crucial ao produtor para poder fazer escolhas adequadas no momento da produção.

b) Os gêneros têm autores; trabalhar com autoria ajuda os alunos a perceber que a produção textual é realizada por seres humanos, afirmação que também contribui para desmistificar a teoria do dom, segundo a qual escrever é tarefa para seres iluminados. A produção escrita se aprende com a prática. É produzindo, revisando os próprios textos que se ampliam e aperfeiçoam habilidades de produção.

c) Cada gênero tem um público-alvo que influencia, na hora da produção, a escolha do léxico, o grau de formalidade, enfim, o texto ajusta-se às características dos leitores.

d) A extensão do texto depende do gênero escolhido, um romance não tem o mesmo tamanho que um anúncio publicitário, sendo assim, o autor necessita adequar seu dizer ao gênero escolhido.

e) Apesar de haver intergenericidade, como postula Marcuschi (2008), Nemirovsky enfatiza que muitos textos têm formas fixas, como os contos de fada, as cartas, os ofícios, os memorandos, os quais possuem características próprias que ajudam o leitor a identificá-los, antecipadamente, e até interpretá-los com mais facilidade. “Conhecer a estrutura canônica nos permite, se assim desejarmos, transgredi-la ou nos aproximar de suas propriedades”. (NEMIROVSKY, 2010, p. 25).

f) Quanto à modalidade, o aluno precisa distinguir a linguagem oral da escrita, porque cada uma tem suas especificidades próprias, “não se escreve como se fala; assim, conhecer, utilizar adequadamente a linguagem escrita e apropriar-se dela

implica, entre outros aspectos, ser usuário de seu léxico”. (NEMIROVSKY, 2010, p. 25).

g) O formato do texto também influencia na identificação de qual gênero se trata. A forma de um poema, sua disposição na página é diferente de um conto, de uma carta, por exemplo.

Possenti (2005, p. 14) afirma que

[...] embora e escola, frequentemente, imponha normas mais ou menos arbitrárias (como escreve vinte linhas em uma hora), é importante considerar que também que fora da escola há normas bastante rígidas para a escrita: autores e textos devem obedecer a um conjunto de normas, mais ou menos explícitas segundo a instituição a que pertence, segundo o veículo em que os textos serão publicados etc.

Todavia, além de saber as normas da escrita, é salutar que o produtor conheça o assunto que irá escrever, posto que não se escreve do nada, ele necessita mobilizar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida. Além disso, é preciso que o aluno-produtor seja motivado a escrever. Segundo Moraes (2002. p. 28-29),

[...] o conhecimento e as habilidades necessárias para a produção escrita são adquiridos progressivamente e, por isso, exigem tempo e planejamento da escola. A observação atenta da escrita dos aprendizes que, comumente, traz marcas reveladoras de como eles entenderam a tarefa.

Além disso, Koch e Elias (2012, p. 34) afirmam que a escrita, com foco na interação, é considerada como produção textual, a qual requer do produtor a “ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias”. O que significa que o produtor pensa em sua produção e em seu leitor antes de escrever, escreve, lê o que escreveu, revisa a própria escrita e reescreve melhorando o que for necessário, guiando pelo princípio da interação.

Na perspectiva interacional, a escrita exige do produtor a utilização de várias estratégias: “ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa”; “seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão”; “balanceamento entre informações explícitas e implícitas” e “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Ainda, segundo as autoras (2012, p. 37), o produtor, para escrever, recorre a vários conhecimentos armazenados na memória que são relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas sociais. Tais conhecimentos são resultantes de atividades desenvolvidas ao longo da vida na interação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

No que se refere à escrita como interação, Koch e Elias (2012, p. 37) descrevem os conhecimentos ativados pelo produtor de texto no processo de escrito. Essa separação, para as autoras, serve, apenas, para fins didáticos, posto que são ativados simultaneamente.

Conhecimento linguístico – refere-se aos conhecimentos que o produtor precisa ter para produzir um texto, os quais são adquiridos ao longo da vida por intermédio de práticas sociais, como também por meio do ensino sistematizado na escola.

Saber como as palavras são grafadas, acentuadas, é importante à produção de textos, pois contribuem para a “obtenção dos objetivos desejados e, também, para a produção de sentido”. Além disso, conhecer o léxico de uma língua ajuda o produtor nas escolhas de inúmeras possibilidades de usos na produção textual.

Conhecimento enciclopédico – para produzir um texto o escritor recorre a conhecimentos sobre as “coisas do mundo”, que foram guardados em sua memória, esses conhecimentos são adquiridos por meio da vivência social, das leituras ou de ouvir falar. São os conhecimentos de mundo observados por Paulo Freire.

Conhecimento de texto – além do mais, as autoras afirmam que o produtor, para escrever, precisa ativar modelos de texto existentes na sociedade, considerando as condições de produção. Esse conhecimento “está relacionado à presença de um texto ou mais de um texto em outro. [...] A escrita, portanto, é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito comunicativo”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 43-44).

Conhecimentos interacionais – além dos conhecimentos citados, a escrita exige ativação de modelos cognitivos que o produtor tem sobre as diversas práticas de interação convencionadas socialmente. É com base nesses conhecimentos que o produtor: apresenta na escrita a sua intenção, facilitando ao leitor identificar o objetivo ou propósito que se pretende no texto produzido; balanceia as informações necessárias que o texto deve ter, possibilitando ao leitor reconstruir o objetivo da

produção textual; emprega a “variedade linguística adequada à situação de interação”; adequa “o gênero textual à situação comunicativa”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 47); e utiliza vários artifícios linguísticos para garantir a compreensão da escrita e convencer o leitor a aceitar o objetivo desejado.

Ademais, ensinar a produzir textos exige que o professor utilize estratégias para auxiliar os alunos no processo de produção textual. Portanto, descreve-se a seguir algumas estratégias de produção textual.

4.2 Etapas de Produção Textual

As autoras Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 104) sugerem nove etapas de produção textual que podem ser aplicadas em sala de aula a qualquer gênero.

1) Preparação

a) Apresentação – consiste em apresentar aos alunos o gênero textual escolhido para discussões e análise, identificando suas características estruturais; os elementos coesivos; a intenção do autor; seus interlocutores, como também em que suporte será veiculado;

b) Projeto coletivo – consiste na “formulação da tarefa” que possa ser realizada por escrito ou oralmente. Através dela serão feitas as seguintes perguntas: que gênero será produzido; para quem; “que forma terá a produção”;

c) Conteúdos a serem desenvolvidos – consiste na pesquisa de matérias que enfatizam o tema, contribuindo com a aquisição de argumentos com os quais irá produzir os textos.

2) Pré-escrita

Consiste num conjunto de ações que auxiliem o autor, como coleta de informações; anotação de sugestões no quadro; dinâmicas como tempestade de ideias; organização e escrita do texto.

3) Planejamento do texto

Consiste em fazer um esboço ou roteiro das ideias levantadas anteriormente.

4) Primeira produção

Consiste na primeira escrita feita de forma individual ou coletiva.

5) Produção escrita do texto

É o primeiro rascunho do texto que não é corrigido. As observações do professor são escritas no texto para que o aluno reescreva-o, colocando informações ou retirando de acordo com a necessidade.

6) Revisão pós-escrita

Consiste na fase de análise e de leitura do texto. Nela são realizados os primeiros ajustes no texto. Segundo as autoras (2013, p. 105), é salutar fazer as seguintes perguntas: “Como foi apresentada a situação de comunicação? Como foi a elaboração dos conteúdos? Como foi o planejamento do texto? Como foi a realização do texto?”

7) Avaliação da produção textual

Consiste em produzir com os alunos uma lista de critérios para orientar a “autoavaliação”. Como por exemplo: se a problematização está clara; se falta algo que o leitor possa não compreender; se as características do gênero foram contempladas, como também a estrutura textual.

8) Avaliação

Consiste na criação de códigos para facilitar a refacção do texto. Exemplo: “C = falta de elementos de coesão”. (2013, p. 106).

9) Reescrita do texto

Consiste na refacção textual realizada pelo aluno, levando em consideração “os elementos do código assinalados” anteriormente. É nesse momento que o autor reflete sobre os aspectos textuais, linguísticos e pragmáticos do texto.

Possenti (2005) defende que a refacção/reescrita textual seja feita em conjunto com os alunos, adaptando-o à “norma escrita vigente” como se fosse um texto a ser publicado em um jornal. E não simplesmente apontado os erros, presentes no texto ou sublinhá-los para que o aluno corrija sozinho.

Entende-se que a melhor forma de refacção textual é aquela que leva o aluno a refletir sobre a língua, suas variantes, como também a formas de adequá-la, utilizando elementos linguísticos, textuais e pragmáticos para interagir com seus interlocutores de forma eficiente. Como postula Geraldi (2011, p. 36), “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”.

Considera-se que a reescrita é uma das etapas mais importantes da produção, pois através dela o aluno tem o retorno do texto que produziu, se o texto

está coerente e coeso, é também nessa etapa de produção que este faz e refaz todo escrito, refletindo sobre seus acertos, as inadequações, o que deve manter e o que pode ser melhorado. Porém, se o aluno não fizer a revisão do texto, orientado pelo professor, não há como o aluno avançar sem esse processo reflexivo.

Segundo Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 50), “a propagação dos estudos sociolinguísticos” trouxe benefícios, que ampliaram a “democracia” linguística, porém, uma interpretação errônea dos “textos técnicos”, causou, entre os professores, uma crença que não se deveria mais corrigir os “erros” dos alunos, por acreditarem que a variante não padrão era apenas uma forma diferente de expressão do falante/escritor.

Sendo assim, os referidos autores afirmam que “muitos professores se convenceram de que, se a variação não é um erro, é apenas uma forma diferente nos modos de falar, não se justificava mais corrigir os alunos que usassem regras não padrão na fala ou na escrita” (2013, p. 51), o que se tornou prejudicial aos alunos, principalmente no que se refere à produção textual escrita, uma vez que ignora a importância da “adequação do discurso às condições”.

Um professor não se pode eximir de corrigir uma soma aritmética errada. Não pode também ignorar uma palavra com erro ortográfico. Não se preocupará, porém, em fazer constantes intervenções na língua oral de seu aluno porque sabe que ali ele dispõe de flexibilidade para ajustar seus recursos linguísticos à situação de fala. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Em concordância com o pensamento de Bortoni-Ricardo e Oliveira, defende-se que a correção de textos dos alunos é extremamente relevante, principalmente no que diz respeito à ampliação da competência linguística, como também para aquisição da variante culta da língua, oficializada pela sociedade dominante, a qual é parâmetro para ser usada em trabalhos científicos, documentos oficiais, concursos, avaliações de um modo geral.

Dessa forma, sua aquisição torna-se essencial para a ascensão socioeconômica e cultural desses sujeitos. É claro que não se deve desvalorizar o dialeto do aluno em detrimento da variante culta, pois se assim se fizer estar-se-á agindo de forma preconceituosa. Acredita-se que aquisição desta, não anula o uso daquela, pelo contrário, amplia as habilidades de adequação da produção dos alunos em diversas situações exigidas pela sociedade.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 77), “a refacção faz parte do processo: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens [...]. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos”. Sendo assim, cabe à escola/ao professor ensinar os alunos a corrigirem seus próprios textos, num processo de produção e reflexão sobre seus próprios erros.

Em virtude disso, os PCN (BRASIL, 1998) recomendam, ainda, que essa correção não seja feita de qualquer jeito, mas que siga alguns critérios, tais como: “escolher alguns aspectos” para serem trabalhados com os alunos em um primeiro momento, e não proceder com uma correção de todos os aspectos textuais de uma única vez, isso pode causar confusão e não levar o aluno a aprender; disponibilização de recursos didáticos, como reportagens, notícias de jornal, revista para consulta; discussões sobre os pontos que devem ser melhorados no texto.

Apesar das dificuldades enfrentadas, no que se refere à produção de textos escritos, no convívio diário com o mundo letrado, é a partir do trabalho realizado com os próprios textos dos alunos que o professor pode desenvolver estratégias de refacção, de modo a ampliar seus conhecimentos sobre as características formais e linguísticas dos gêneros textuais.

Os PCN afirmam, ainda, que os textos produzidos pelos alunos ajudam o professor a identificar os elementos linguísticos que eles dominam e os que precisam melhorar. Ainda, segundo a perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998, p.18-20), recomenda-se que o ensino da língua portuguesa, seja realizado “a partir do uso possível dos alunos” o que propicia a aquisição de novas habilidades linguísticas, principalmente no que diz respeito à modalidade escrita.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20) postulam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”, posto que as relações de comunicação só acontecem por meio da relação de linguagem. É através dela que se adquirem conhecimentos; expõem-se pontos de vista, transformando a sociedade e se transformando ao mesmo tempo. Essas práticas comunicativas se diferenciam “historicamente”, dependendo “das condições de produção, dos sujeitos envolvidos, como também das características do gênero e temática escolhidas”.

Tudo isso, influencia a produção textual, visto que, esta é a materialização do discurso.

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é não somente a palavra e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesma. (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é indispensável ao sucesso do ensino e da aprendizagem dos educandos da EJA. Como postula Alves (2013, p.196),

[...] uma das especificidades da educação de jovens e adultos consiste em fazer com que os sujeitos dessa modalidade possam ampliar seus conhecimentos e engrandecer seus saberes partindo dos saberes já existentes, os quais serão a base para se obter novas informações.

Conforme Ruiz (2001), professores fazem correção de textos de alunos na busca de encontrar “os erros e defeitos” e não no que o texto possui de melhor. A leitura de um texto realizada pelo professor é muito diferente da leitura feita por um interlocutor comum. Este procura nas entrelinhas preencher lacunas deixadas pelo produtor, estabelecendo a coerência textual, a construir seu sentido. Enquanto aquele, busca os “defeitos, as violações linguísticas cometidas no texto”. (Ruiz, 2001, p.1).

A seguir, faz-se uma explanação sobre as estratégias de correção de textos postuladas por Ruiz, baseadas na teoria da autora italiana Serafini (1989), a qual descreve as estratégias usadas por professores para corrigir os textos dos alunos:

a) A correção indicativa: consiste em marcar no texto palavras, frases ou orações escritas erradas pelos alunos. Nesse tipo de correção o professor apenas indica o erro sem fazer muitas alterações no texto.

b) A correção resolutiva: “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo frases, e períodos inteiros”. (Serafini, 1989 apud Ruiz, 2001, p. 6). Ao invés de o professor deixar o aluno corrigir o seu próprio texto, para refletir sobre seus próprios erros, ele toma para si essa função, sendo assim não leva o aluno a evoluir como produtor autônomo, para viver no mundo letrado.

c) A correção classificativa: consiste em identificar e classificar os erros encontrados no texto. Após a identificação desses erros pelo professor, eles são marcados seguindo uma classificação, através do uso de “letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão”, como por exemplo, **A** para erro de acentuação, **CN** para concordância nominal e assim sucessivamente. Essa proposta de intervenção leva o aluno a corrigir seus próprios textos.

d) A correção textual-interativa: consiste na produção de texto pelo professor, explicando, corrigindo o texto do aluno, o que este deve melhorar fora do corpo de texto. Esse tipo de correção não se faz na margem do texto devido ao tamanho das recomendações, sendo necessário um espaço maior.

Esta última estratégia de correção – **correção textual-interativa** – não é de Serafini. Foi elaborada por Ruiz, a qual encontrou esse tipo de intervenção feita pelos professores, durante sua pesquisa. Esse tipo de correção não constava na proposta de intervenção de Serafini (1989) como categoria/estratégia de correção. “Esses bilhetes se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados”. (RUIZ, 2001, p. 11).

Por tudo isso, é de fundamental importância o papel do professor, o qual incentiva e auxilia o aluno através das condições de produção, indicando o assunto a ser tratado no texto, qual gênero, para quem será destinado, em que suporte será publicado. Após esse suporte, o aluno terá mais facilidade para trilhar o caminho íngreme, mas possível, que é a produção textual escrita.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Cabe à escola colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 74).

5.1 Apresentação da Proposta de Intervenção

A fim de melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, no que se refere à produção textual escrita, apresenta-se uma proposta de produção textual escrita para o Módulo I do Ensino Fundamental da EJA, que tem por finalidade desenvolver as habilidades de produção textual escrita, ampliar a competência comunicativa dos alunos e auxiliá-los na aquisição da variedade culta da língua, posto que o gênero em estudo exige do produtor o uso da variante formal, dada a exigência da situação comunicativa.

Para tal feito, opta-se pelo gênero carta de apresentação de currículo, devido à sua função social, como também à ausência de propostas de atividades que tomem esse gênero como objeto de ensino-aprendizagem, nos livros didáticos da EJA. Além disso, a carta de apresentação de currículo é muito relevante para se pleitear uma vaga no mercado de trabalho.

Essa proposta pode ser desenvolvida em quinze horas-aulas e baseia-se nas propostas de atividades de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013). As autoras sugerem que a produção textual seja dividida em nove etapas, conforme descritas anteriormente na fundamentação teórica deste trabalho. Entretanto, optou-se por simplificar a sequência de atividades, eliminando algumas etapas, posto que é uma atividade voltada para a modalidade EJA, cuja carga-horária é menor que a do ensino regular, exigindo uma sequência mais compacta.

Sendo assim, decidiu-se que a proposta sugerida neste trabalho seja desenvolvida apenas em sete etapas: preparação, pré-escrita, planejamento, primeira produção escrita do texto, revisão pós-escrita, avaliação da produção textual, reescrita do texto. Tais etapas foram organizadas com algumas adaptações para melhor atender às especificidades dos alunos, como também às do gênero escolhido, carta de apresentação de currículo.

Em pleno século XXI, não se pode afirmar que os alunos não gostam de ler e muito menos que não sabem produzir textos. O que ocorre é o fato de a escola cobrar, ainda, textos clássicos sem perceber que a leitura e a escrita desses textos, muitas vezes, não despertam o interesse dos educandos. Por isso, os textos selecionados pelo professor devem ser mais interessantes aos seus alunos, incluindo aqueles que circulam ou que são necessários em seu meio social. É preciso perceber que os alunos escrevem e leem muito em contexto informais, usam as redes sociais para interagir. Porém, essa escrita ocorre, em sua grande maioria, de modo informal. E a escola não tem conseguido tirar proveito dessa prática para melhorar a escrita dos alunos.

O que acontece é que, às vezes, a escola despreza os conhecimentos que os alunos possuem a respeito da produção de texto escrito ou oral, adquiridos através de interação social. Trabalha a produção de textos de forma fictícia, descontextualizada, sem uma função social significativa e que não faz sentido para o aluno. Esse tipo de atividade ao invés de ampliar a competência comunicativa do mesmo, o desmotiva e o faz pensar que não sabe escrever e produzir textos escritos, alimentando o mito de que “a língua portuguesa é muito difícil”. Sendo assim, apresenta-se a seguir uma proposta de intervenção de produção textual escrita, a fim de minimizar o distanciamento entre a escrita como práticas sociais e a escrita escolar.

5.2 Produzindo Carta de Apresentação de Currículo

1ª etapa: Preparação

a) Apresentação do gênero

A fim de iniciar a proposta de produção, é importante que o professor faça uma explanação sobre o conteúdo a ser estudado. Deve-se explicar aos educandos que a sequência de atividades que será desenvolvida culminará em uma produção textual escrita. E que, para tanto, foi escolhido o gênero textual carta de apresentação de currículo.

b) Ativação de conhecimentos prévios

Após as explicações feitas anteriormente, o professor continuará conversando com os alunos a respeito do gênero carta para levantar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o assunto. Fazer esse levantamento é muito importante, pois

através dele o professor conhecerá o que os alunos sabem a respeito do gênero em estudo, como também valoriza os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida.

De acordo com Brasil (2006, p. 8), a aprendizagem escolar só se torna significativa para o aluno quando faz uso e valoriza seus conhecimentos anteriores. Além disso, Alves (2013, p. 181) afirma que “o aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiência é o caminho para o avanço de seus limites”. A valorização dos conhecimentos enciclopédicos dos alunos é pertinente não só para a EJA, mas também para outras modalidades de ensino.

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos pode ser feito por meio de uma problematização a partir dos seguintes questionamentos:

- Vocês acreditam que apesar dos avanços tecnológicos as pessoas ainda interagem através de cartas?
- Quem já escreveu uma carta?
- Para quem as cartas foram destinadas?
- Será que todas as cartas são iguais?

Espera-se que a resposta para a última pergunta seja negativa pelo fato de os alunos já terem muitos conhecimentos adquiridos através de suas experiências de vida. Se a resposta dada pelos educandos for a esperada, o professor continuará seguindo o roteiro de perguntas. Caso contrário, o professor fará a seguinte indagação: uma carta de amor é igual a uma carta de recomendação? Perguntas assim propiciam a reflexão dos alunos sobre o que se está discutindo.

- Que tipos de cartas vocês conhecem?

Após essa pergunta, o professor deve anotar no quadro todas as respostas da turma, i.é, os nomes de cartas citados. Esses nomes poderão ser transformados em uma lista de cartas que podem ser estudadas posteriormente. Em seguida, deve-se instigar os alunos a diferenciar os tipos de carta por meio dos conhecimentos de mundo que eles possuem.

Além de registrar, no quadro, as respostas dos alunos, o professor pode ampliá-las, exemplificando com outros tipos de cartas que porventura os educandos não tenham mencionado durante a discussão.

- Qual (is) o(s) objetivo(s) de se produzir uma carta?

Se os alunos não demonstrarem muitos conhecimentos sobre o assunto, o professor pode auxiliá-los, dizendo que os objetivos de se produzir uma carta variam conforme a intencionalidade do autor. Numa carta de cobrança, por exemplo, o objetivo é cobrar uma dívida.

- A quem você gostaria de escrever uma carta e por quê?

c) Ampliação e aprofundamento de conhecimentos sobre o gênero carta

Para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os gêneros epistolares, o professor levará para a sala de aula vários tipos de carta (cartas pessoais, cartas de cobrança, cartas de leitor, cartas de recomendação, cartas de intenção, entre outras) a fim de que os alunos que não conhecem o gênero epistolar possam conhecê-lo. Segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2011, p. 16), “trabalhar com diferentes gêneros textuais na leitura, produção e análise linguística contribui para desenvolver a competência comunicativa dos alunos”. Além do mais, conforme Brasil (2002a, p. 19), “é importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possam compartilhar percepções e criar situações significativas para que exponham suas ideias oralmente ou por escrito”. Considera-se muito relevante essa troca de informações entre os alunos, pois propiciará que os mais avançados ajudem os que têm mais dificuldades e nesse compartilhar de conhecimento todos ganham, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2008, p. 23).

Seguindo, pode-se dividir a turma em grupos de quatro componentes – a depender do número de alunos da turma – e sortear uma carta diferente para ser analisada por cada grupo. Primeiro os alunos farão uma leitura silenciosa e depois procederão a uma leitura compartilhada no grupo.

Após as leituras das cartas, pede-se que façam uma análise do gênero em estudo, enfatizando os seguintes aspectos:

- A estrutura do texto;
- A intencionalidade do autor;
- O interlocutor;
- As informações contidas no texto permitem a compreensão do leitor;
- A adequação do texto ao contexto social e comunicativo;
- O assunto do texto;
- A variante linguística empregada;

- As diferenças entre as cartas.

Depois da socialização do grupo, o professor deve levar o aluno a perceber que a diferença entre uma carta pessoal e uma carta de cobrança é a finalidade de cada uma e a linguagem empregada, mas não a sua estrutura, pois o gênero carta mantém, praticamente, a mesma forma.

Com a análise pronta, o grupo escolherá um líder para apresentar sucintamente as conclusões dos aspectos elencados e, durante a explanação dos grupos, o professor pode fazer esquemas no quadro, abordando as características dos diferentes tipos de carta. Dessa forma, os alunos irão perceber que, mesmo que os textos analisados sejam cartas, possuindo a mesma estrutura formal, ainda sim, apresentam muitas diferenças, sejam elas referentes à intencionalidade, à linguagem empregada, à escolha do léxico, à posição hierárquica do autor do texto em relação ao interlocutor. Tudo isso faz com que uma carta seja diferente da outra, apesar de ser originário de um gênero maior, o epistolar.

Depois, com o objetivo de aprofundar o que foi discutido pela turma, o professor poderá retomar a aula através de uma exposição oral ou escrita, para uma fundamentação teórica sobre o gênero carta, de forma mais geral. A explanação a seguir, embasada em Bezerra (2010), é uma sugestão de aprofundamento teórico sobre o gênero em estudo.

A carta é um dos gêneros comunicativos mais antigos, há muitos anos as pessoas interagem através de cartas. Apesar de todos os avanços nos meios de comunicação e interação, dos avanços das redes sociais, a carta ainda continua sendo utilizada por milhares de pessoas para atender a ênes propósitos comunicativos.

No decorrer dos tempos, o gênero carta foi se subdividindo em outros subgêneros para atender às necessidades de interação social. Através dessas divisões surgiram cartas comerciais, cartas pessoais, cartas oficiais, carta do leitor, carta de cobrança, carta de recomendação, carta de intenção, dentre outras. Tais gêneros foram surgindo ou se reformulando conforme as mudanças da sociedade, visto que as atividades sociais são mediadas pela linguagem. Toda mudança social implica também em mudanças nas formas de interação, pois o ser humano utiliza a linguagem para interagir, mudar o meio em que vive e, conseqüentemente, mudar a si mesmo. Como afirma Marcuschi (2010, p. 19), “os gêneros caracterizam-se como

eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]”.

Conforme Bezerra (2010, p. 227), citando Silva (1997), “o corpo da carta permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros)”. Segundo Adam (2011, p. 159), “o corpo da carta é livre” o que reforça a afirmação de Bezerra (2010) que diz que embora “sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas”. Apesar de apresentar funções variadas, as cartas mantêm uma certa estabilidade na sua estrutura como todo gênero textual. Normalmente os elementos que compõem o gênero carta são: local, data, invocação, corpo do texto, despedida e assinatura (BRASIL, 2002b, p. 42). No entanto, o que difere uma carta pessoal de uma de leitor, entre outras, por exemplo, “são suas formas de realização” e a intencionalidade do autor. Dependendo da esfera social em que circula, a carta exerce papel comunicativo diferente. Uma carta de cobrança tem características e função social diferentes de uma carta de agradecimento. Enquanto esta tem o objetivo de agradecer, aquela é produzida para cobrar dívidas de pessoas, empresas ou instituições.

Essa explanação do professor sobre o gênero epistolar encerra a etapa de investigação e ampliação do repertório dos alunos sobre o gênero, que ocorreu após as fases de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e de realização de atividades de análise, apresentação e discussão dos tipos de carta.

d) Estudo do gênero específico: carta de apresentação de currículo

Após essas etapas, o professor deverá conduzir a aula remetendo para o gênero específico, no caso a carta de apresentação de currículo. Sendo assim, serão feitas as seguintes perguntas:

- Que tipo de documento as empresas solicitam para selecionar um novo funcionário?
- Quem de vocês já entregou um currículo a alguma empresa?
- Anexo ao currículo, constava alguma carta de apresentação?
- Vocês já leram ou já produziram uma carta de apresentação de currículo?
- Qual o objetivo e a importância de se produzir uma carta desse gênero?

- Em que suportes circulam esses gêneros de textos?

Se os alunos não souberem responder, o professor deve informar-lhes que a carta de apresentação de currículo pode ser entregue, junto com o currículo, pessoalmente, no setor de recursos humanos da empresa, ser enviada por correios ou por *e-mail*, sendo o *e-mail* o suporte mais comum atualmente.

- Para quem as cartas de apresentação de currículo são escritas?

Espera-se que os alunos falem que as cartas de apresentação de currículo devem ser enviadas para empresas de um modo geral, para serem lidas antes da leitura do currículo.

- Será que a linguagem empregada na carta de apresentação de currículo é a mesma que se usa no *Whatsapp*TM e no *Facebook*[®] – menos formal?

Todas as perguntas serão respondidas oralmente pelos alunos e as respostas registradas pelo professor para confrontações posteriores.

Seguindo, o professor distribuirá cópias de uma carta de apresentação de currículo para os alunos e solicitará que façam uma leitura silenciosa do texto. Em sequência, o professor fará, também, uma leitura em voz alta, para garantir a entonação adequada à pontuação, a pronúncia correta de palavras desconhecidas pelo aluno, a fim de assegurar a compreensão global do texto. É importante, portanto, que o educador, como leitor mais experiente, faça a leitura para a turma, explicando, também, outros pontos que porventura os alunos não tenham compreendido.

Carta de apresentação de currículo¹

Londrina, 25 de janeiro de 2001.

Sr. Clóvis Oliveira
Companhia Variação

Prezado senhor,

Tenho informação de que V.S.^a dispõe de uma vaga para vendedor em seu quadro de funcionários. Possuo considerável experiência na função e nesse ramo de negócios. Desse modo, apresento-lhe meu *Curriculum vitae* para sua análise e avaliação.

Como o senhor poderá observar pelo documento anexo, participei de dois projetos de modernização de práticas de vendas e fui responsável pela implantação do serviço de distribuição direta de produtos e eliminação de inventários. Tomei parte também das atividades voltadas ao aumento de exportações.

Gostaria de obter a oportunidade de uma entrevista pessoal, ocasião em que poderei oferecer outras informações e falar com mais detalhes de meus objetivos e das contribuições que posso oferecer à sua equipe. Aguardando seu contato, agradeço.

Atenciosamente,

Assinatura

Pedro Alves dos Santos

Telefone: 99 9999 9999; e-mail: pedroalves@hotmail.com.br

Em seguida, o professor voltará aos questionamentos feitos para confirmar ou não as respostas dadas anteriormente.

Após as leituras e a discussão oral, o professor fará a análise do texto em estudo, enfatizando:

¹ Texto retirado do livro **Redação passo a passo: ensino médio, cursinho e ensino superior** e adaptado para essa atividade.

1. Elementos formais que caracterizam a carta de apresentação de currículo, dentre os quais destacamos:

- a) Local e data onde a carta foi produzida para identificar o dia em que foi escrita (Londrina, 25 de janeiro de 2001);
- b) Nome do destinatário, responsável pelo setor de recrutamento (Clóvis Oliveira);
- c) A saudação (Prezado senhor), para chamar o interlocutor;
- d) O corpo da carta;
- e) A despedida (Atenciosamente);
- f) A assinatura.

2. Aspectos de compreensão global do texto:

- a) Ideia central do texto ou tema: solicitação de entrevista de emprego;
- b) Orientação argumentativa: argumentos persuasivos para convencer o recrutador da capacidade do locutor para assumir a vaga disponível, caso seja contratado (*experiência na função e no ramo de negócios; participação em projetos de modernização de práticas de vendas; responsável pela implantação do serviço de distribuição direta de produtos e eliminação de inventários; participação em atividades voltadas ao aumento de exportações*).

Observa-se que todos os argumentos arrolados pelo autor do texto têm a função de construir a imagem de um profissional competente. Enfatiza apenas o que tem de melhor para oferecer ao futuro emprego.

3. Aspectos linguísticos:

- a) Tipo de linguagem

A linguagem da carta de apresentação é formal, como convém em situação impessoal de comunicação. Os interlocutores não se conhecem pessoalmente e têm posição social hierárquica: o locutor é um candidato à vaga de emprego e o interlocutor representante da empresa em que aquele pleiteia uma vaga de trabalho.

b) Uso de elementos coesivos

A função dos elementos coesivos no texto vai além do estabelecimento de nexos entre partes do texto. Compõem, junto com outros recursos, a intenção comunicativa do produtor e definem a orientação argumentativa que subjaz a todo ato de linguagem. Assim sendo, selecionou-se aqueles mais significativos para a análise a seguir.

A expressão “desse modo”, além de ser um elemento de continuidade, foi utilizado para concluir a ideia expressa na oração anterior.

O emprego da conjunção conformativa “*como*” que introduz o segundo parágrafo demonstra que o trecho da carta está em conformidade com as informações presentes no currículo.

No segundo parágrafo, o autor lança mão das conjunções aditivas “e” e “*também*” a fim de acrescentar argumentos para reforçar e comprovar sua experiência na área de vendas, com o intuito de persuadir o interlocutor do quanto é capacitado para a função.

Todavia, no terceiro parágrafo, o produtor do texto utiliza o conectivo “e” para demonstrar que, além do exposto, tanto na carta de apresentação, quanto no currículo, ainda tem muito a oferecer à empresa, caso tenha a oportunidade de ser entrevistado. Ademais, o uso desse conectivo, como acontece com outros elementos de conexão no texto, propicia a continuidade do texto.

c) Emprego dos pronomes pessoais de tratamento

Os pronomes pessoais de tratamento foram usados pelo locutor para se reportar ao interlocutor: “Senhor”, “Vossa Senhoria”, demonstrando respeito, trato cortês, cerimonioso e falta de intimidade com o interlocutor;

d) Uso de verbos no presente do indicativo

As formas verbais no presente do indicativo “tenho”, “venho”, “posso”, transmitem uma certeza daquilo que o autor está dizendo. A utilização da primeira pessoa do singular e a supressão do pronome pessoal “eu”, são característicos da carta de apresentação de currículo.

Como se depreende dessa breve análise, o uso de poucos conectores no corpo do texto não prejudica a sua compreensão global, pelo fato de o gênero carta de apresentação ser um texto produzido de forma sucinta, direta e objetiva.

Além da análise do texto com os alunos, é essencial que o professor explique aos educandos que a carta de apresentação de currículo é um gênero textual que, como observado na análise, apresenta características específicas.

Segundo Lopes (2013, posição 426/816) para elaborar uma carta de apresentação é preciso levar em conta alguns aspectos: escrever o nome do responsável pelo processo de seleção; evitar chavões e gírias; utilizar palavras de fácil compreensão; escrever de forma direta, concisa e coesa. Se o candidato for indicado por alguém, deve citar o nome de quem o indicou; “explique rapidamente porque seu perfil se enquadra perfeitamente à oportunidade”.

Além do mais, o texto tem de ser sucinto e objetivo, pois os responsáveis pela seleção de pessoas não têm muito tempo para ler cartas longas. Ademais, entende-se que o autor do texto precisa utilizar a variante culta da língua e grafar corretamente as palavras.

É salutar que o pretendente ao cargo passe à empresa contratante uma imagem de si, por intermédio não de qualidades subjetivas, mas de sua capacidade real, comprovada pelo currículo, de assumir o cargo oferecido.

Após essa explanação, caso o professor julgue necessário, poderá, também, pedir aos alunos que pesquisem na internet, em *sites*² especializados em recrutamento de pessoas, outros tipos de carta de apresentação de currículo. Esse procedimento metodológico ajudará os educandos a ampliarem seu repertório a respeito do gênero textual em estudo.

2ª etapa: Pré-escrita: chuva de ideias

Na etapa de pré-escrita serão propostas atividades que auxiliam o aluno a levantar ideias a serem utilizadas na etapa seguinte. Esse levantamento pode ser feito através de dinâmica ou de perguntas diretas como as que seguem:

²Disponível em: <<http://www.empregoenegocio.com.br/modelos-de-carta-de-apresentacao>> Acesso em: 24 mar. 2015.

Disponível em: <<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas-emprego/curriculo/carta-de-apresentacao>> Acesso em: 09 mar. 2015.

- Após as leituras, a análise do texto em estudo e da explanação teórica sobre o gênero carta de apresentação, que informações você colocaria numa carta de apresentação de currículo?
- O que uma empresa deseja saber sobre um possível funcionário?

O professor anotará no quadro todas as informações fornecidas pelos alunos e acrescentará outras, caso necessário, a fim de gerar argumentos que poderão ser usados na carta a ser elaborada.

Nessa atividade de levantamento de ideias, os alunos mencionarão o que conceberem como importante, pois na próxima etapa, essas ideias mencionadas, serão selecionadas e organizadas antes de sua utilização na produção.

3ª etapa: Planejamento para a primeira produção

A etapa de planejamento é aquela na qual o professor, juntamente com os alunos, esboçará, no quadro, o roteiro norteador da primeira produção textual. Nas palavras de Antunes (2003, p. 54-55),

[...] a etapa do planejamento, corresponde a todo cuidado de quem vai escrever para: delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; eleger os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias e prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

É nessa etapa que o professor deve conscientizar os alunos sobre a importância de se planejar a produção de seus textos, pois um texto oral ou escrito não é produzido de qualquer maneira, requer do autor/ produtor uma organização. (ANTUNES, 2003). Além disso, ele precisa esboçar no quadro um roteiro que deve ser seguido pelos alunos sobre a 1ª produção, anotando no quadro as informações que devem conter no corpo da carta de apresentação.

Além do que, sugere-se que, nessa etapa, o professor leve para a sala de aula exemplares de jornais de circulação local que contenham oferta de emprego para que os alunos produzam suas cartas e as encaminhem, se assim desejarem, junto com o currículo para um interlocutor real. Caso não tenham interesse em enviar a carta para uma das empresas que publicaram os anúncios nos jornais, devem escolher um dos interlocutores para escrever seu texto, mesmo que não pretenda concorrer à vaga disponível.

Sendo assim, sugere-se o roteiro abaixo no qual o aluno se baseará para a produção de sua carta. Este roteiro foi elaborado a partir de orientações do *Site Emprego e Negócio*:

- Produzir uma carta de apresentação de currículo;
- Observar as características formais do gênero (local, data, saudação, corpo da carta, despedida, receptor, autor);
- Para quem (empresa);

Como já sugerido acima, o interlocutor (para quem os alunos irão escrever a carta) será escolhido de um dos anúncios trazidos para sala.

- Objetivo: apresentar currículo para despertar o interesse do empregador a convidá-lo para fazer uma entrevista de emprego;
- No primeiro parágrafo: o autor deverá descrever que tem conhecimento da vaga disponível; de suas experiências na função e disponibilização do currículo para análise.
- No segundo parágrafo: deve conter informações sobre a formação acadêmica e profissional, como também a área de interesse na qual o aluno pretende atuar;
- No terceiro parágrafo: solicitação de entrevista, disponibilizando-se para mais esclarecimentos.
- Depois da assinatura, lembrar-se de colocar o número de telefone e o *e-mail* para contato.

4ª etapa: Primeira produção textual escrita

Na quarta etapa, os alunos, baseados no roteiro elaborado no quadro, irão fazer sua primeira produção individual escrita. Lembrando que devem arrolar argumentos persuasivos que comprovem sua capacidade de assumir a vaga disponível; empregar a linguagem adequando-a ao interlocutor (mais formal); e que o *e-mail* será o suporte de circulação do texto.

5ª etapa: Revisão pós-escrita

Nessa etapa, os alunos farão uma leitura da sua própria produção, para identificar e corrigir as possíveis inadequações cometidas, quanto aos seguintes aspectos:

- O tema e a intencionalidade estão adequados?
- A saudação e despedida estão adequadas aos interlocutores?
- O grau de formalidade foi respeitado ao longo do texto?
- As características do gênero carta de apresentação de currículo foram mantidas no texto?
- Os argumentos foram desenvolvidos de forma lógica?
- Ao produzir o texto, o autor deixa claro a sua intencionalidade?
- As informações desenvolvidas no texto são suficientes para transmitir a mensagem ao interlocutor?
- O texto está adequado ao suporte de circulação?

É conveniente, durante esse processo, propor ao aluno uma autoavaliação possível de seu texto, antes da etapa de refacção. Possível na medida em que seja deixado a cargo desse aluno apenas o que ele é capaz de fazer, mediante os aspectos enfatizados na etapa de produção. Acredita-se ser inadequado e improdutivo exigir do aprendiz a correção do texto em todos os aspectos que envolvem a produção e refacção textual.

Sabe-se, ainda, que, em muitas vezes, o aluno “erra” por desconhecimento, por estar em um processo de aprendizagem que é longo e duradouro. Se o educando não adquiriu certas habilidades, certamente ele não terá condição de detectar quais problemas o texto possui e, principalmente, de fazer as adequações sozinho, sendo assim, é de fundamental importância o auxílio do professor que irá auxiliá-lo nessa fase da revisão.

Além da sugestão de os alunos corrigirem seus próprios textos, sugere-se, também, que, dependendo do grau de intimidade da turma, o professor pode pedir-lhes que troquem os textos entre si, para que um leia e corrija o texto do outro. Após essa correção, o aluno entrega a carta para o autor e este a reescreve. No entanto, por se tratar de um público “especial”, muito heterogêneo, deve-se tomar cuidado para que essa troca não se transforme em constrangimento.

Para que não ocorra esse desconforto entre a turma, o professor tomará o cuidado de ressaltar aos alunos que a atividade se constitui, apenas, em mais uma maneira de se trabalhar o assunto em foco e que esta não deve, de maneira alguma, servir para deixá-los constrangidos. Pode até mencionar que tal atividade já foi realizada em outra turma na qual trabalha.

6ª etapa: Avaliação da produção textual

Há vários métodos e critérios de que o professor pode lançar mão para avaliar a produção textual dos alunos. Alguns desses métodos foram descritos na fundamentação teórica deste trabalho. Contudo, objetivando facilitar e otimizar o trabalho do professor, que tem dezenas de textos para corrigir em curto espaço de tempo, optou-se por adotar nesta proposta de intervenção a avaliação classificatória, a qual se baseia em nomear e classificar o que precisa ser corrigido e melhorado no texto pelos alunos, conforme um código, utilizando a letra inicial do termo. (RUIZ, 2010). Esses códigos podem ser usados, também, pelos alunos em atividades de autoavaliação dos textos. Exemplo:

Fuga ao tema = **FT**;

Falta de coerência = **FC**;

Falta de informatividade = **FI**;

Ausência de elementos coesivos = **AEC**;

Uso inadequado de organizadores argumentativos = **UIOA**;

Erro ortográfico = **EO**;

Falta de concordância nominal = **FCN**;

Ausência de pontuação = **AP**;

Falta de concordância verbal = **FCV**.

É importante ressaltar que os códigos, acima citados, são apenas sugestões de como o professor pode proceder com a avaliação da produção textual. Entretanto, em consonância com posicionamento das autoras Santos, Cuba Riche e Teixeira (2011), acredita-se que o mais adequado é que esses códigos sejam criados juntamente com os alunos e não só pelo professor, conforme as necessidades da turma.

Além da correção baseada em códigos, sugere-se, também, que, dependendo da quantidade de recorrência de uma mesma inadequação, o professor poderá escolher um dos textos produzidos pela turma, digitá-lo para corrigi-lo, coletivamente. Entretanto, ao propor esse tipo de atividade, o educador precisa ter bastante cuidado para não causar constrangimento ao aluno-produtor. Sendo assim, manter o anonimato do autor do texto é essencial.

Outro tipo de correção que se acredita ser muito proveitosa é a correção textual-interativa, por meio da qual o professor fará pequenos comentários ao final do texto, explicando quais aspectos o aluno necessita melhorar em seu texto.

7ª etapa (refacção/ reescrita)

Após a realização das duas etapas de avaliação anteriores, o professor deve pedir aos alunos que reescrevam seu texto adequando-o conforme as observações feitas durante a correção. É importante ressaltar que essas observações precisam pautar-se não só nas formas linguísticas, mas, principalmente, nos aspectos de ordem textual.

A atividade de reescrita não deve servir apenas para o aluno “passar seu texto a limpo”. Serve, sobretudo, para propiciar a reflexão sobre a sua própria produção, buscando melhorá-la em relação ao tema, à organização das ideias, à pontuação, à ortografia, à escolha do léxico, dentre outros, a fim de produzir os efeitos de sentidos desejados.

É salutar que durante todas as etapas da produção textual, o professor coloque-se à disposição dos alunos, auxiliando-os conforme as necessidades de cada um, deixando assim de ser um professor leitor-corretor para ser um mediador do processo de aprendizagem. (GERALDI, 2011). E, através dessa mediação, o aluno ampliará suas habilidades de produção textual.

Portanto, o estudo do gênero carta de apresentação de currículo é mais um instrumento para se atingir os objetivos propostos ao longo deste trabalho, pois amplia o alcance da proposta, deixando de ser uma atividade tipicamente escolar, passando a ser uma atividade de relevância social para essa heterogênea clientela.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, com este trabalho, contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa, principalmente na EJA, no que se refere às estratégias de produção textual escrita, como forma de ampliar a competência comunicativa dos alunos.

O que se percebe é que muitos desses alunos são semianalfabetos, analfabetos funcionais e que buscam o apoio na educação sistematizada através da modalidade EJA (uma vez que estão com idade-série defasadas, não podendo participar do “ensino regular”) como uma forma de ascensão social.

Além do mais, percebe-se que muitos alunos, por terem pouca habilidade na leitura e na escrita, têm dificuldades de retirar seus benefícios na rede bancária de autoatendimento, produzir pequenos textos escritos que circulam socialmente, ler e assinar contratos pessoais, adquirir a Carteira Nacional de Habilitação, tampouco conseguem defender seus direitos como cidadãos. Enfim, enfrentam problemas por não saberem ler ou produzir textos escritos.

Essa é uma realidade enfrentada, diariamente, por milhares de acrianos analfabetos ou que possuem baixa escolaridade. Isso impede que eles acessem melhores condições de vida e saiam da “marginalidade” imposta pela falta de escolarização. Por isso, procuram a EJA na esperança de minimizar estas dificuldades, de preencher lacunas educacionais negadas ao longo da vida; buscam ensino de qualidade que atenda a suas necessidades, da mesma forma que atende aos mais abastados financeiramente.

Diante do exposto, urge que a escola insira na sua proposta pedagógica os novos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, em especial de produção de gêneros escritos. Os estudos de pesquisadores da Linguística de Texto têm contribuído bastante para os avanços na área da linguagem não só no Brasil, mas também no mundo, uma vez que esses estudos têm tornado o ensino mais atraente e significativo para alunos. Nessa nova perspectiva, as aulas de língua materna partem de textos reais que circulam socialmente e não apenas de análise de frases soltas, descontextualizadas, algumas copiadas de clássicos da literatura.

Para tanto, a proposta sugerida nesse trabalho tem por finalidade oferecer subsídios ao professor no que se refere à produção textual escrita para os alunos do Módulo I do Ensino Fundamental da EJA. A intenção ao se elaborar essa proposta não é preparar uma “receita” de como trabalhar o gênero carta de apresentação de

currículo, mas sugerir uma sequência de atividades que auxilie os alunos na produção de textos escritos coerentes e coesos, considerando as diferentes situações de interação. Dessa forma, os educandos podem vislumbrar na educação formal, no retorno à escola, possibilidades de mudanças reais de vida.

Como se pôde observar, a proposta de intervenção propicia ao aluno acompanhar, passo a passo, o processo de produção textual, sempre tendo claros os objetivos pretendidos em cada etapa, de modo que, ao final da sequência de atividades, o caminho percorrido ao longo da produção textual carta de apresentação seja menos íngreme para aqueles que o trilharem.

E, naquilo que diz respeito ao gênero carta, ele deve permitir que o aluno torne-se competente na leitura e na escrita. Para esse propósito, é fundamental conhecer vários tipos de carta, ativar seus conhecimentos do mundo que o circunda, apreender as tipologias de cartas e conhecer as finalidades comunicacionais de cada uma delas.

Assim sendo, o gênero Carta não é algo desagradável ou “fora de moda”. Pelo contrário, é muitas vezes exigido, como é o caso de um pretendente a um emprego. Desta feita, o conhecimento desse gênero se faz atual e contínuo, observando as mudanças e as convenções necessárias que são exigidas pela sociedade.

No caso especial da EJA, é fundamental que o estudante possa comunicar-se com eficiência numa carta onde solicita um emprego, para construir uma vida digna. E se não souber se apresentar, fazer com habilidade essa formulação, ficará, certamente, a aumentar as estatísticas de desemprego.

Nessa perspectiva, a proposta de intervenção, aqui sugerida, somar-se a outras já existentes, no intuito de tornar menos árduo o ensino e a aprendizagem de produção textual escrita, não só da EJA, mas também de outras modalidades de ensino, posto que a sequência de atividades elencada na proposta pode ser adaptada e aplicada às últimas séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. cap.10, p. 179 – 199.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. *A Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre*. Rio Branco - AC, 2007.

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. Rev.Téc. João Gomes da Silva Neto. – 2. ed. rev. e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Algumas reflexões sobre o ato de ler*. Ilhéus - BA: Letra Impressa, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad: Michel; Lahud Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2007. v.1.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. cap.3, p. 45 – 62.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Seguimento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)*. Brasília, 2002a. v.2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I: Caderno de Orientações Metodológicas para os Formadores – TP6: Leitura e produções de texto poético, epistolar e informativo*. Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Coleção Trabalhando com a educação de jovens e adultos: *Alunas e alunos de EJA*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Todos pela Educação: Indicadores por localidade. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main. Acesso em: 24 set. 2014a.

_____. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14ago. 2014b

CARTA para Encaminhar Curriculum Vitae (Genérica). **JURISWAY**. [2006?]. [S.I]. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/modelos1.asp?pagina=1&idarea=25&idmodelo=4089&idtipo=model>. Acesso em: 09 mar. 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALLINI, Marta. *Veja como fazer uma carta de apresentação para vaga de emprego*. G1, São Paulo, 15 ago. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/08/veja-como-fazer-uma-carta-de-apresentacao-para-vaga-de-emprego.html>. Acesso em: 14 mar. 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EDUARDO, Luís. *Modelos de carta de apresentação*. Disponível em: <http://www.empregoenegocio.com.br/modelos-de-carta-de-apresentacao/>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FURTADO, Elisa; CONTANI, Miguel L., *Redação passo a passo*. 3. ed.: ensino médio, cursinho e ensino superior. Londrina-PR: Valdyr Oeda, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Livia M. Guimarães. *Como elaborar seu currículo: por dentro do mercado de trabalho*. 2013. Disponível para *Kindle*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

MARTINS, Maria Helena. *O que é a leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística: Objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.v.1.

POSSENTI, Sírio. Coleção linguagem e letramento em foco. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Cefiel/IEL/Unicamp: Campinas, 2005.

Ruiz, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

SANTOS, Adriana Cavalcante dos. *Formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares sobre os cursos de língua materna*. In:

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. *A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos*. Curitiba: CRV, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOCIEDADE MANTENEDORA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA BAHIA S/C LTDA - SOMESB. Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC - EaD. *Linguística Textual*. Salvador, 2007.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS): *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2015.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

TEIXEIRA, Cassia Regina. *O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA – CNFL, 15. 2011. ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/tomo_3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e Interação: uma Proposta para o ensino de Gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.