



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL FACULDADE DE LETRAS –
FALE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Ana Daniela Martins Silva Pimentel

**ESCRITA E REESCRITA DE CRÔNICAS POR DUPLAS DE ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS AVANÇOS QUANTO
AOS ASPECTOS MACRO TEXTUAIS**

Maceió-AL
Fevereiro de
2018

Ana Daniela Martins Silva Pimentel

**ESCRITA E REESCRITA DE CRÔNICAS POR DUPLAS DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS AVANÇOS QUANTO AOS
ASPECTOS MACRO TEXTUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

Maceió-AL

Fevereiro de

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB: 1664

P644e Pimentel, Ana Daniela Martins Silva.
Escrita e reescrita de crônicas por duplas de alunas da educação de jovens e adultos: os avanços quanto aos aspectos macro textuais / Ana Daniela Martins Silva Pimentel. – 2018. 88 f.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 82-84.
Apêndices: f. 85-88.

1. Produção textual. 2. Crônica. 3. Reescrita. 4. Educação de jovens e adultos.
5. Proposta de intervenção

CDU: 82-94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA DANIELA MARTINS SILVA PIMENTEL

Título do trabalho: "ESCRITA E REESCRITA DE CRÔNICAS POR DUPLAS DE ALUNOS DA EJA: OS AVANÇOS QUANTO AOS ASPECTOS MACRO TEXTUAIS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 27 de fevereiro de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 27 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo de Deus por estar sempre ao meu lado e me auxiliar em todos os momentos.

À minha mãe, Luzia Martins, por sempre me apoiar e me ajudar.

Ao meu filho Gabriel, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar aos estudos.

Ao meu esposo, Clécio Vasconcelos, pelo apoio e pelo companheirismo.

Às professoras Dra. Adriana Pereira e Dra. Fabiana Pincho de Oliveira pelas contribuições dadas no Exame de Qualificação, que tanto serviram para nortear este trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas, em especial às professoras Dra. Fabiana Pincho, Dra. Inês Matoso, Dra Lígia Ferreira e Dra. Adna Lopes cujas aulas durante o curso me inspiraram e me levaram a refletir acerca das minhas práticas em sala de aula. Este trabalho contém um pouco de cada uma das disciplinas ministradas por vocês.

Aos colegas do curso, especialmente a Maria do Socorro Assunção e Márcia Telma Malafaia que gentilmente cederam suas crônicas e as gravaram em áudio para serem utilizadas neste trabalho.

Aos meus alunos da EJA, tanto da escola municipal, como da escola estadual, pois conhecê-los despertou em mim o desejo de aprender mais e de me especializar.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

Resumo

Esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção que pretendeu promover o desenvolvimento da competência escrita dos alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseada nas etapas de planificação, textualização, revisão e reescrita (DOLZ, 2010) do gênero discursivo crônica. A proposta foi dividida em módulos, numa sequência didática e realizada em uma turma do 8º período EJA, que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual localizada no município de Rio Largo, Alagoas. Seus objetivos foram levar o aluno a compreender a estrutura e as características do gênero crônica; produzir um texto narrativo coerente; revisar seu texto, mediante intervenções pedagógicas; e reescrever o próprio texto, na tentativa de alcançar a melhoria da sua escrita. A produção textual foi trabalhada de forma processual, evidenciando que um texto inicial é quase sempre sujeito a várias versões. Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa-ação, a partir das ideias de Thiollent (1997). Além disso, buscamos as contribuições teóricas de Antunes (2003), Marcuschi (2008), Dolz (2010), Ruiz (2010), dentre outros, que discorrem sobre gêneros discursivos e produção textual. Para análise dos dados, refletimos sobre as versões iniciais e finais elaboradas por doze duplas de alunos e comparamos a versão inicial com a versão reescrita. Como instrumentos de mediação para a reescrita da segunda versão, utilizamos bilhetes orientadores anexados aos textos. Os resultados mostraram que considerar todas as etapas do processo da escrita é de suma importância para o aperfeiçoamento da produção dos alunos.

Palavras-chave: Produção textual, Crônica, Reescrita, Proposta de intervenção.

ABSTRACT

This dissertation presents an investigation proposal that promotes the development of the text competence of the students of a group of Youth and Adult Education (EJA), published in the planning, textualization, modification and variant stages (DOLZ, 2010) of the chronic discursive type. The proposal was divided into modules, in a didactic sequence and carried out in a group of the 8th EJA period, which links to the 9th grade of Fundamental School, of a state public school situated in the municipality of Rio Largo, Alagoas. Its objectives are carried onward and the structure and characteristics of the chronic gender; produces a coherent description manuscript; study its text through pedagogic interventions; and reword the text itself, in an attempt to achieve the quality of writing. A textual production for formal work, evidencing an initial text and habitually subject to several versions. As a methodological procedure, we opted for action research, based on the ideas of Thiollent (1997). In addition, we seek as theoretic contributions from Antunes (2003), Marcuschi (2008), Dolz (2010) and Ruiz (2010) among others discoursing discursive genres and textual production. For data analysis, we revealed on how initial and final versions were explained by twelve doubles of students and compared an early version with a rephrased version. As intervention tools for the rewriting routing of the second version, it uses standard disks attached to the texts. The results are considered as all stages of the process of script and addition to the excellence of textual production of students.

Keywords: Textual production, Chronic, Redrafting, Proposed intervention.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	13
2.1 Histórico da EJA no Brasil.....	13
2.2 O perfil do aluno da EJA	16
3. OS GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS	19
4. ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS.....	26
4.1 A escrita no contexto escolar.....	26
4.2 Aspectos da planificação e da textualização	29
4.3 O papel da revisão e da reescrita	31
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
5.1 Dados e contexto da pesquisa.....	38
5.2 Atividade de sondagem escrita.....	40
5.3 Apresentação da proposta.....	45
5.4 Aplicação da sequência didática.....	46
6. ANÁLISE DO CORPUS: OS ASPECTOS MACRO TEXTUAIS DA CRÔNICA	67
6.1 Os avanços de Esley e Kimberly.....	71
6.2 Os avanços de Marcielly e ketely	75
6.3 Os avanços de Maria e Elaine	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES.....	87

1. INTRODUÇÃO

Uma das habilidades essenciais para nós que vivemos em uma sociedade letrada é a escrita. Alguns acreditam que escrever é um dom, outros creem que para escrever bem, precisamos ler bastante. Em se tratando do ensino e da aprendizagem da escrita, alguns estudiosos do assunto afirmam que só se aprende a escrever, escrevendo.

De acordo com Ferrarezi (2015, p.83), por exemplo, é bom que o aluno leia muitos livros e tenha acesso às teorias e explicações dos docentes, mas só a leitura não fará dele um bom escritor. Além de ler bastante, será necessário que os estudantes escrevam, muito, várias vezes, que eles reescrevam, repitam, façam novamente até ganhar experiência e conseguir transpor os obstáculos da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, apresentamos nessa dissertação uma proposta de intervenção pedagógica, que foi aplicada em uma turma do 8º período de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta turma corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental e o trabalho foi realizado em uma escola pública estadual situada na cidade de Rio Largo, em Alagoas, com a intenção de promover o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, a partir das etapas de revisão, planificação, textualização e reescrita de textos de tipologia narrativa do gênero discursivo crônica.

Inicialmente, a proposta seria aplicada numa escola municipal de Maceió com os alunos da EJA do turno noturno, porém tivemos muitas dificuldades porque a escola tinha carência em outras disciplinas e para lotar os novos professores e resolver o problema, tivemos que nos adaptar à disponibilidade dos docentes recém-chegados. Devido a isso, as aulas de língua portuguesa eram dadas nos dias de segunda, quarta e sexta, uma aula por noite.

Porém, os dias de segunda-feira e sexta-feira são os que mais faltam alunos, assim ficaria inviável aplicar a sequência em apenas 40 minutos por semana, além disso a escola fechou diversas noites devido às paralisações, com indicativo de greve, falta de água e/ou falta de energia elétrica.

No meio do ano de 2017, com a retirada do ensino de língua espanhola da rede estadual, passei a dar aulas de português no estado também. Optei por trabalhar com as turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a escola estadual possuía três turmas de EJA no turno vespertino e eu poderia aplicar a proposta de intervenção sem interrupções, com quatro aulas semanais de sessenta minutos.

No início, pensei em trabalhar com vários gêneros que veiculassem o humor, a fim de tornar as aulas mais atrativas, uma vez que os alunos com quem trabalho costumam faltar

muito às aulas. Porém, após a apresentação da proposta na qualificação, percebi que havia a necessidade de delimitar a abrangência desta pesquisa.

Os meses pós-qualificação foram os mais angustiantes, pois havia a necessidade de se fazer um recorte do tema e reiniciar todo o percurso, porém as condições de aplicação da pesquisa não eram favoráveis, conforme já foi descrito anteriormente. Apenas no meio do ano, na escola estadual, em que trabalhava há 12 anos dando aulas de língua espanhola no Ensino Médio, é que foi possível dar aulas de língua materna em turmas de EJA.

E para este trabalho, o gênero discursivo crônica foi escolhido por se tratar de narrativas curtas e criativas, que refletem sobre o cotidiano e aborda diversas temáticas com a utilização do humor, lirismo, ironia ou crítica. Portanto, eu acreditava que trabalhar com este gênero de forma sistematizada poderia despertar o interesse dos alunos pela escrita ou diminuir a resistência deles em relação à produção textual.

A proposta foi dividida em módulos, a partir de uma sequência didática e teve como objetivos levar o aluno a compreender a estrutura e as características do gênero crônica, produzir um texto narrativo coerente, revisar o próprio texto, mediante intervenções pedagógicas e reescrevê-lo, de forma a alcançar a qualidade da escrita. Optei por trabalhar dessa forma, porque assim como postula Dolz (2010, p. 48), acredito que “os modelos didáticos buscam orientar as práticas de ensino”.

Antes de aplicar a sequência didática, fiz uma atividade de sondagem, para observar se os alunos tinham conhecimentos acerca da elaboração de um texto do tipo narrativo. Percebi algumas dificuldades, principalmente no que se refere aos aspectos macro textuais nas produções dos alunos. A partir de então, apresentei a proposta para a turma e, em seguida, iniciei a aplicação da sequência didática.

No início, os alunos demonstraram entusiasmo diante das aulas, das leituras deleite e das atividades propostas na sequência, mas quando chegou o momento de planejar o texto e escrever, muitos demonstraram insegurança e alguns se recusaram a escrever no primeiro momento. Devido a isso, resolvi acrescentar na sequência um texto de Graciliano Ramos que fala sobre a escrita. Mostrei para eles que escrever não é uma tarefa fácil, mas é uma atividade possível de ser realizada. Em seguida, dividi os alunos em dupla, porque além de tranquilizá-los, eu não teria tantos textos para analisar, pois como foi citado anteriormente, eu só pude iniciar esse trabalho no meio do ano de 2017.

Quanto à estruturação desse trabalho de pesquisa, a dissertação está organizada em seis seções, além das considerações finais. Na primeira seção, encontra-se a introdução. A segunda seção trata sobre a Educação de Jovens e Adultos com um capítulo sobre a EJA no

Brasil. Embora seja comum, em dissertações, a presença de um capítulo como este, optei por escrevê-lo devido à minha trajetória como professora de EJA.

Há cinco anos, deixei as turmas de espanhol do Ensino Fundamental não por opção, mas por necessidade, uma vez que a escola em que trabalhava, não ofertaria mais o Ensino Fundamental II para a comunidade. Para evitar problemas de lotação, já que várias escolas do município passavam pela mesma situação, resolvi permanecer na escola no turno da noite. Quando adentrei ao “mundo do ensino de língua materna” em turmas de EJA, senti dificuldades em compreender por que motivo esta modalidade de ensino era tão depreciada pelos docentes, coordenadores e diretores da escola, na época. Ouí e ainda ouço gracejos do tipo: EJA significa “Eles Jamais Aprenderão”.

Além disso, por não ter experiência com tal público e com o ensino de português, ao perguntar a uma das coordenadoras da escola acerca dos conteúdos que deveria trabalhar, ouvi a seguinte resposta: “Ensine qualquer coisa, eles não vão aprender mesmo! ”. Esta e outras frases, serviram de incentivo para que voltasse a estudar. Desde então estou estudando. Primeiro fiz uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, à distância, concluída em 2015. No mesmo ano, consegui a aprovação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Ao pesquisar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pude compreender que esta modalidade de educação sempre foi posta em segundo plano. Antes porque era um investimento sem retorno para o sistema produtivo, conforme afirma Moura (2001), hoje porque os alunos da EJA não fazem a prova do IDEB, por exemplo, ou seja, não geram números. Devido a isto, muitos diretores, coordenadores e até professores desdenham desta modalidade. É por estes motivos que a seção que discorre sobre a EJA, encontra-se nesta dissertação.

A terceira seção deste trabalho, aborda o ensino do gênero textual em aulas de português, tomando por base teóricos como Marcuschi (2008) e a Proposta Curricular para Alunos da EJA (Brasil, 2002). A seção começa discorrendo sobre o fato de que o estudo com gêneros textuais não é algo novo, mas algo que vem sendo estudado desde a antiguidade, porém com uma perspectiva diferente, uma vez que, anteriormente, a noção de gênero estava atrelada à literatura. Também mencionamos a Proposta Curricular para alunos de EJA, que apresenta um quadro acerca dos gêneros textuais para utilizarmos nas aulas.

A quarta seção, trata da escrita e reescrita de textos, tomando por base pesquisadores como, Antunes (2003), Dolz (2010), Fiad (2010), Ruiz (2010) entre outros. Nesta seção há

algumas informações sobre como se dá o ensino da escrita no contexto escolar, também aborda os aspectos da planificação e da textualização, além do papel da reescrita de textos. Além disso, reiteramos a importância do monitoramento de todo o processo de produção, desde o planejamento até a reescrita e discorremos sobre as operações linguístico-discursivas mencionadas por Fabre-Cols (2002, *apud* ARAÚJO, J.; BARROS, M. G.; SILVA, E.S, 2015). Também são mencionadas algumas estratégias interventivas, de acordo com o pensamento de Ruiz (2010).

A quinta seção trata da metodologia da pesquisa, apresentando a adoção por uma metodologia qualitativa, caracterizada como uma pesquisa-ação de acordo com Thiollent (2015). Neste trabalho optou-se por utilizar uma sequência didática tomando como base a sequência didática sugerida pelos pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), a fim de detalhar as ações desta proposta. Esta seção traz os dados e o contexto da pesquisa, a atividade de sondagem que foi realizada com os alunos e a aplicação da sequência didática, que ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2017.

Na sexta seção, foi feita uma análise de três textos escrito por duplas de alunos, com as versões iniciais e finais. O *corpus* deste trabalho está composto por sete textos, com suas versões iniciais e finais, escrito por sete duplas, ou seja, os catorze alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática. Além disso, também há os bilhetes orientadores, que foi a forma de intervenção utilizada por mim, a partir dos estudos de Ruiz (2010). As considerações finais trazem uma reflexão sobre o resultado da proposta de intervenção e sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional diante desse trabalho.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que foi criada com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996. Esta modalidade visa atender aos alunos que por diversos motivos não puderam concluir sua formação básica.

Nesta seção, apresentaremos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, porém sem a pretensão de descrever todos os acontecimentos e sim mostrar, a partir do período colonial, alguns fatos que marcaram a história da EJA no Brasil. Além disso, traçaremos um perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Histórico da EJA no Brasil

O surgimento da educação voltada ao público jovem e adulto no Brasil remonta a tempos passados, na época da colonização do Brasil, com os índios sendo catequizados pelos portugueses. Segundo Strelow (2010), era objetivo dos jesuítas catequizar os nativos por meio do ensino da língua portuguesa. Uma vez que alfabetizados no idioma do colonizador seria mais fácil introduzir o cristianismo em terras brasileiras.

Porém a partir de 1759, época em que os jesuítas foram expulsos do país, de acordo com Strelow (2010), a educação de adultos entrou em colapso e ficou sob a responsabilidade do Império que restringiu a educação às classes mais abastadas.

Passado um longo período, surgiu a Constituição de 1824 que garantia instrução primária e gratuita para todo cidadão, entretanto não havia interesse, na época, em se efetivar o ensino aos adultos. Só a partir de 1930, século XX, a educação de adultos voltou a ser evidenciada, devido às mudanças sociais, econômicas e políticas da época.

Em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário gratuito e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010). Foi somente a partir da industrialização que a educação de adultos avançou, principalmente na década de 1940. No entanto, de acordo com Gléria (2009) não havia capacitação para os professores que trabalhariam com este público e o ensino era parecido com o mesmo oferecido às crianças.

Lourenço Filho (1945, p.177, apud FÁVERO e FREITAS, 2011, p.367) indicava como funções da educação de adultos a educação supletiva, para combater o analfabetismo, profissional, para reajustar o homem às novas condições de trabalho e cívico-social voltada para imigrantes e estrangeiros.

De acordo com o autor, na função supletiva, os alunos analfabetos eram atendidos no período noturno, em classes de emergência, com professores do antigo ensino primário ou com voluntários. Para isso, eram utilizadas a cartilha de alfabetização *Ler*, o livro de leitura *Saber*, um *Manual de Aritmética* e fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros assuntos. O material era distribuído pelo Ministério da Educação e Saúde (MES).

Mais precisamente em 1947, abre-se uma discussão sobre a educação de adultos no país, através da campanha de Educação de Adultos (COLAVITTO e ARRUDA, 2014). Na mesma época é criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo. Também surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a intenção de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Nos anos 50, do século XX, é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB) (VIEIRA, 2004). De acordo com FÁVERO e FREITAS (2011), no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, a prioridade dada à educação é questionada pela primeira vez.

Nesse contexto, houve a implantação de vários movimentos de cultura popular, entre eles o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire que inovou o conceito de alfabetização e consolidou o modo de trabalhar com adultos. Segundo FÁVERO e FREITAS (2011), a proposta de alfabetização sugerida por Freire, configurou-se em um novo entendimento da educação de adultos, uma vez que a educação de adultos se limitava “alfabetizar por alfabetizar”.

Já em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para alfabetizar e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Na década de 1970 destaca-se no país o Ensino Supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971). De acordo com FÁVERO e FREITAS (2011):

Deve-se anotar, neste período, a presença de adolescentes e jovens nos cursos de ensino supletivo, em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º grau, hoje Ensino Fundamental, cunhando-se a expressão juvenilização do supletivo. Mas também porque muitos jovens

migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de infraestrutura. (FÁVERO e FREITAS, 2011, p. 376).

Esse processo de juvenilização ocorrido na década de 1970 no Ensino Supletivo ocorre na contemporaneidade. A necessidade da sobrevivência e/ou outros fatores, que citaremos quando abordarmos o perfil do aluno da EJA, têm contribuído para que a quantidade de jovens nessa modalidade de ensino cresça a cada dia.

Com a Constituição Federal de 1988, século XX, o ensino fundamental passou a ser direito público subjetivo, ou seja, as autoridades competentes deveriam se responsabilizar pelo ensino fundamental, inclusive para os que não tiveram a oportunidade de estudar (FÁVERO e FREITAS, 2011). Além disso, houve o retorno das eleições diretas para prefeito nas cidades brasileiras e a EJA foi institucionalizada em suas secretarias de educação, com setores responsáveis por sua implantação, pela formação continuada de professores e pela elaboração de propostas curriculares específicas.

Já em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96). Esta lei reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, além disso estabelece responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996).

Em 2003 o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) (VIEIRA, 2004).

Básica (FUNDEB), passando, todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação financeiros destinados à educação (BRASIL, 2007).

Como podemos ver, passaram-se séculos até a EJA ser estabelecida no país e passadas três décadas, ainda se configura como “um direito a ser conquistado” (FERREIRA e CAMPOS, 2017). A sociedade ainda vê o jovem e o adulto analfabeto com preocupação. A educação voltada para jovens e adultos tem sido marcada pela descontinuidade e por políticas públicas, que não dão conta do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Tais políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, principalmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 1996). O adulto, que se encontra inserido numa sociedade letrada, necessita de, ao menos, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para saber lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos (FRIEDRICH et.al, 2010).

De acordo com FERREIRA e CAMPOS (2017), a ausência de investimentos, ou de investimentos intermitentes na modalidade de EJA já dura anos. Segundo as autoras, “nos últimos 50 anos, o nosso país não conseguiu garantir o direito à educação a um significativo contingente de jovens e adultos”.

2.2 O perfil do aluno da EJA

Os alunos da EJA, em sua maioria, correspondem a uma parte da sociedade que não teve condições de concluir a educação básica por vários motivos como: necessidade de trabalhar, gravidez precoce para a mulher, além do machismo dos pais e do marido, repetição, evasão. São estudantes de 15 anos em diante e com saberes da experiência cotidiana.

Todos os anos, muitos destes educandos fazem a matrícula na escola, mas desistem antes de concluir o ano letivo. Esse movimento de entradas e saídas da escola, geralmente é causado pela necessidade de trabalhar. Alguns até conseguem conciliar o horário do trabalho com o horário da escola, porém há outros obstáculos como, por exemplo, o cansaço, os afazeres domésticos, no caso das mães trabalhadoras e os problemas de mobilidade urbana, que tornam o percurso entre o trabalho e a escola uma jornada exaustiva. Além disso:

Embora a fase da vida jovem e adulta seja plena de possibilidades, muitas pessoas, quando retornam às instituições escolares, já não acreditam mais em sua capacidade intelectual ou no seu potencial criador, pois foram inculcadas a crer que são incapazes, como mostrou Paulo Freire (2000) em suas cartas pedagógicas. (FERREIRA e CAMPOS, 2017).

Muitos alunos, nos primeiros dias de aula, costumam afirmar que passaram muito tempo sem estudar, sentem dificuldades, resolveram retomar os estudos, mas afirmam não saber se conseguirão concluir o ano letivo, ou seja, não acreditam mesmo em sua capacidade intelectual. Alguns dizem que não conseguem realizar as atividades porque são “burros” ou “estão sem cabeça”.

Nessas horas, faz-se necessário que o docente tenha a sensibilidade para compreender o educando e tentar estimular, trazendo uma palavra de ânimo. Porém isso não é fácil,

principalmente quando o docente não vê muita perspectiva nem pra si, como profissional da educação, inserido num mundo globalizado em que o imperialismo ainda opera, oprimindo a classe trabalhadora.

Diante deste cenário, Ferreira e Campos (2017) defendem a urgência de se rever e reinventar “as concepções e metodologias arcaicas ainda presentes em muitas instituições escolares que trabalham com a modalidade de EJA”. As autoras defendem que EJA como educação popular ainda é um direito a ser conquistado.

Os educandos da EJA têm idade mínima de 15 anos. No Ensino Fundamental, a idade permitida para ingressar nessa modalidade de ensino é de 15 anos e a idade mínima para o Ensino Médio é de 18 anos. De acordo com A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I -no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; II -no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 15).

A lei que determina a idade mínima de 15 anos para a EJA (ensino fundamental) deu abertura para o que alguns estudiosos chamam de processo de “juvenilização” da EJA, isto é, a presença de alunos cada vez mais jovens nesta modalidade de ensino. Tal juvenilização produz uma situação inquietante para o professor que sente dificuldades ao trabalhar com turmas heterogêneas e com diferentes níveis de saberes. A cerca desse assunto, Ribeiro (2001) afirma:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação as características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela (RIBEIRO, 2001, p.5).

Para a autora, a juvenilização dos educandos da EJA traz modificações na identidade pedagógica do ensino. Como docente, posso afirmar que já sofri as inquietudes por não saber lidar com um público tão diferenciado, por ter numa mesma sala de aula alunos com diferentes níveis de saberes.

E essas inquietudes não são só minhas. Vários colegas afirmam tê-las também, pois nas escolas estaduais ainda não há capacitação voltada para os educadores. Neste contexto, a falta

de formação continuada dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino dificulta o trabalho em sala, uma vez que os docentes não se sentem seguros para atender equitativamente a jovens e adultos presentes no mesmo espaço, com ritmo de aprendizagem, comportamentos e interesses diferentes.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS

Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo novo. Só no ocidente, tal estudo já tem vinte e cinco séculos. O autor afirma que uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso surgiu com Aristóteles e foi amplamente desenvolvida na idade média.

Na antiguidade a noção de gênero estava atrelada somente à literatura. Nos dias atuais, os gêneros fazem referência tanto ao discurso falado, quanto ao escrito, com ou sem aspirações literárias, ou seja, hoje se tem uma visão nova de um tema da antiguidade.

Para Marcuschi, “o estudo dos gêneros textuais está na moda”, mas numa perspectiva diferente da aristotélica, uma vez que a expressão “gênero” tem sido utilizada com maior frequência e por diversas áreas de investigação. O que torna o estudo dos gêneros uma questão multidisciplinar.

Na segunda metade dos anos 90, os gêneros textuais ganham posição de destaque nas aulas de língua portuguesa. Isso trouxe algumas mudanças nas aulas a fim de despertar o interesse dos estudantes, aproximando o ensino da língua materna da realidade.

A partir daí, começou-se a incluir a leitura de diferentes gêneros, muitos deles próximos da realidade do aluno (bulas, receitas, histórias em quadrinhos, bilhetes, cartas, letras de música, piadas) com vistas a melhorar o ensino e atender às necessidades de uma sociedade que precisa de indivíduos que saibam lidar com os mais variados textos existentes.

A respeito dos conteúdos que deverão ser ensinados em Língua Portuguesa para alunos da EJA, a Proposta Curricular de 2002 considera importante levar em conta a questão da enorme heterogeneidade existente nesta modalidade de ensino. Por isso:

É importante considerar que além dos procedimentos e conteúdos a ser estudados, o professor tem de se preocupar com o fortalecimento de valores e atitudes decisivos para o êxito dos alunos. Integrar as pessoas, garantir a participação de todos nas atividades solicitadas, administrar diferenças, fazer com que cada um respeite os ritmos dos colegas e promover a solidariedade devem ser preocupações constantes (BRASIL, 2002, p. 22).

Obviamente, tais preocupações devem ocorrer em todas as modalidades de ensino, porém quando se trata de alunos da EJA, existe uma preocupação maior por se tratar de um grupo heterogêneo e com níveis de saberes diferentes. Como já foi dito anteriormente, numa mesma turma há alunos que conseguem escrever textos coerentes e outros com dificuldades para segmentar as palavras nas frases.

De acordo com a Proposta Curricular (2002, p.23), os conteúdos destinados aos estudantes trabalhadores devem proporcionar situações em que todos possam exercer a oralidade, expressar livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto. Além disso, devem permitir que os discentes possam se expressar através dos textos produzidos por eles.

O documento também frisa que os conteúdos selecionados devem servir para os estudantes ampliarem sua autonomia e “continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo”. De acordo com a proposta:

Antes de selecionar os conteúdos sugeridos para as práticas de linguagem, é fundamental escolher quais gêneros orientarão o trabalho com os textos – unidade básica de ensino –, tanto no uso (escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos) como na reflexão (prática de análise linguística) (BRASIL, 2002, p. 25).

Para escolher os textos que serão trabalhados, encontramos na Proposta uma seleção de gêneros que poderão ser trabalhados com os alunos. Tal seleção foi feita porque há uma quantidade ilimitada de gêneros textuais, portanto julgou-se necessário priorizar aqueles cujo domínio é fundamental para os estudantes.

O documento ainda enfatiza que outras escolhas podem ser feitas a depender das necessidades dos discentes. Mas para este trabalho, escolhi a crônica com um tom de humor, pois já venho percebendo ao longo dos anos que trabalho com turmas de EJA que os alunos são bastante receptivos com textos que veiculam o humor. A título de informação, explicitaremos a seguir, os gêneros que orientam o trabalho em Língua Portuguesa em turmas de EJA:

Seleção e organização do trabalho nos gêneros oral e escrito									
Linguagem oral					Linguagem escrita				
Instrucional					Instrucional				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Instruções					Bulas				
Recados					Enunciado				
Solicitações					Formulários				
					Instruções de uso				
					Receitas				
De interação pessoal					Correspondência				
Conversas formais					Bilhetes				
Conversas Espontâneas					Cartas Comerciais				
Conversas Telefônicas					Cartas pessoais				
					Circulares				
					E-mails				
					Ofícios				
					Requerimentos				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

De imprensa					De imprensa				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Comentários de Assuntos gerais					Artigos				
Debates					Cartas de leitores				
Entrevistas					Charges				
Notícias					Crônicas				
Reportagens					Editoriais				
					Entrevistas				
					Notícias				
					Reportagens				
					Resenhas				
					Tiras				
Publicitários					Publicitários				
Jingles					Anúncios				
Pregões					Folhetos de rua				
Propagandas de rádio ou TV					Propagandas				
					Slogans				
De divulgação científica					De divulgação científica				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Aulas					Artigos científicos				
Debates					Autobiografias				
Exposições					Biografias				
Palestras					Didáticos				
Seminários					Documentos oficiais				
					Hipertextos				
					Relatórios técnicos				
					Relatos históricos				
					Tabelas e gráficos				
					Verbetes de dicionários				
					Verbetes de enciclopédias				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

Literário e de entretenimento				Literário e de entretenimento											
		Escuta		Produção				Leitura		Produção					
		A	B	A	B			A	B	A	B				
“Causos” e similares								Contos							
Canções								Contos populares							
Cordéis								Crônicas							
Filmes								Diários							
Relatos de experiências								Fábulas							
Recitação de poemas e jogos verbais								Lendas e mitos							
Reprodução de contos tradicionais								Novelas							
Peças de teatro								Peças de teatro (textos)							
Piadas								Poemas							
								Provérbios e ditos populares							
								Quadrinhos							
								Romances							
								Roteiros							

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

Fonte: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série.** Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

De acordo com os quadros mostrados acima, podemos perceber que entre os gêneros sugeridos para se trabalhar com EJA, estão os chamados gêneros de entretenimento e que também veiculam o humor como “causos”, piadas, crônicas e quadrinhos. Ao abordar esta temática, Justo (2006) afirma que:

Na sala de aula é visível o espírito de comunhão total no riso largo, geral e coletivo, diante de uma piada ou gracejo irreverente. O que está sendo compartilhado aí é, especialmente, um sentimento coletivo, como o da alegria. É sempre bom lembrar que os elementos mais básicos e comuns entre os homens, que os fazem se sentir e se reconhecer como parte de uma espécie, emergem dos desejos e dos sentimentos (JUSTO, 2006, p.123).

Ao longo de quinze anos trabalhando com língua portuguesa ou estrangeira, tenho observado durante as aulas que há textos que despertam mais a atenção dos alunos. Entre eles, estão os textos que veiculam o humor. O espírito de comunhão, citado acima por Justo (2006), causado pelo humor consegue tornar a aprendizagem mais leve e alegre.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra humor significa disposição de espírito; capacidade de perceber, apreciar ou expressar o que é cômico ou divertido, enquanto alegria quer dizer prazer moral, divertimento, festa, satisfação, júbilo. De acordo com Justo (2006):

A apropriação do humorismo pela pedagogia é inevitável dentro do quadro atual de flexibilização, expansão da linguagem e mobilidade dos lugares psicossociais e da subjetividade. O humor pode contribuir, sobretudo, para retirar dos afazeres de ensino-aprendizagem aquela atmosfera carregada de tristeza, pesar e sofrimento. O tom de alegria e descontração do humor pode tornar mais prazerosa e divertida a convivência com os pares na sala de aula e com tarefas relacionadas ao conhecimento (JUSTO, 2006, p.123).

Em turma de jovens e adultos, a utilização de textos que provocam o riso pode ser relevante no sentido de descontrair o ambiente e atrair a atenção dos alunos para as aulas. Porém, segundo afirma Justo (2006), não devemos confundir o ludismo, a leveza e a descontração com o niilismo, a falta de compromisso e de crítica.

O autor afirma que precisamos estar atentos para que não haja a banalização do humor, que é um fenômeno muito denunciado na atualidade, capaz de desprezar os problemas mais cruéis da humanidade como a violência, a fome e a miséria. Daí a importância de se ter o cuidado ao selecionar os textos que serão levados aos alunos. Ainda segundo o autor:

Nas suas raízes históricas e na sua constituição psicológica e social, o humorismo não é um gênero frívolo, por si, como a alegria não é um sentimento banal. São extremamente importantes e poderosos como recursos de transformação da subjetividade e do mundo; porém, podem ser neutralizados pela onda de excesso e banalização que grassa a contemporaneidade (JUSTO, 2006, p.124).

Portanto, a utilização destes textos, sem banalizá-los, nas aulas de português, além de provocar o riso nos alunos, poderá levá-los a refletir sobre os preconceitos e problemas da sociedade que muitas vezes são tratados nos gêneros de entretenimento.

Desta forma, para este trabalho, foi escolhido o gênero textual crônica, por se tratar de um gênero marcado por uma linguagem simples e acessível, e também por seu tom que, muitas vezes, pode ser humorístico ou crítico.

Ademais, a crônica é um texto do tipo narrativo, um modelo com o qual os estudantes já estão familiarizados, que possui um caráter descontraído e aborda assuntos ligados aos acontecimentos vivenciados no cotidiano social deles.

Além dos textos de cronistas conhecidos, outro material utilizado nas aulas de EJA foi o Caderno do Professor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (OBLP), que trata do

gênero textual crônica. Esse material didático é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú Social (FIS), e coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

O caderno traz sugestões para facilitar o trabalho dos professores, porém deixa os docentes livres para adaptar as orientações de acordo com a realidade na qual estão inseridos. A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa faz parte do Programa Escrevendo o Futuro, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com a apresentação do Caderno do Professor (2014, p.11), “não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever”, faz-se necessário que o aluno pratique a escrita escrevendo. Uma vez que ler e escrever são habilidades necessárias para atuar nas esferas sociais e culturais.

Em virtude disso, optamos em trabalhar a escrita como um processo, no qual o estudante poderá planejar, escrever, revisar e reescrever sua própria crônica. Para isto, buscamos desmistificar a escrita, uma vez que para muitos discentes, escrever seria um dom, um privilégio de poucos.

Desta forma, acreditamos que é possível fazer a mediação na construção desse leitor e escritor da EJA, promovendo a interação com os textos, fazendo com que ele acione seu conhecimento de mundo e também possa desenvolver-se no processo da escrita, através de atividades de produção textual.

4. ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS

A forma mais coerente ao adentrarmos no mundo da escrita é compreendê-la como um processo. De acordo Antunes (2003), esse processo é demarcado por quatro itens: a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita. Neste capítulo, abordaremos a questão da escrita no contexto escolar, bem como os aspectos da planificação e da textualização, e também o papel da revisão e da reescrita.

4.1 A escrita no contexto escolar

Vivemos imersos em um mundo centrado na comunicação, cercados por palavras, textos e imagens. Por isso, a contemporaneidade exige um exercício constante da leitura e da escrita, a fim de atender às demandas de uma sociedade letrada em um mundo globalizado.

Porém, na atualidade, é possível observar que se escreve somente o necessário, talvez pelo fato de que a escrita seja algo que requer tempo e reflexão. Em virtude disso, a escrita tem sofrido simplificações cada vez mais significativas. De acordo com Fernandes (2008):

Escrever é tecer um texto, articulando frases, mas é, também, elaborar discursos, formulando enunciados. Daí ser uma ação que se revela dialógica, uma vez que reflete a percepção e a compreensão do mundo que estará, então, presente nesta leitura que se manifesta na escrita. Todo texto é o registro da leitura de mundo desenvolvida por um sujeito (FERNANDES, 2008, p. 22).

Tecer um texto não é uma tarefa simples, mas é uma tarefa possível. Por isso, muitos dos nossos alunos reclamam quando pedimos para escrever, uma vez que são sujeitos orais. Muitas vezes, eles não se percebem naquilo que escrevem, ou seja, eles escrevem com o objetivo de cumprir uma tarefa de forma mecânica.

Não apenas na escola, mas principalmente fora dela, todos nós passaremos por situações em que haverá necessidade de escrever: bilhetes, lista de compras, carta de reclamação ou até mesmo dissertações para ter acesso à universidade ou a um posto de trabalho. A escrita sempre estará presente em nosso dia-dia.

Segundo Geraldi (2004), “o exercício de redação, na escola, tem sido um verdadeiro martírio, não só para os alunos, mas também para os professores”. Os temas são repetitivos, os textos são mal redigidos, os alunos não costumam ler as correções feitas pelos professores, que por sua vez serão os únicos leitores daquele texto.

Há alunos que até se surpreendem quando percebem que seu texto realmente foi lido pelo professor, pois eles realizam a atividade como uma obrigação e imaginam que o docente não irá ler, mas apenas dará um visto a fim de considerar a tarefa cumprida. O que pode acontecer ou não, isso dependerá do profissional. É fato que nem todos têm o hábito de realmente ler os textos produzidos pelos alunos.

Ao discutir sobre a escrita na escola, Antunes (2003) mostra que, neste contexto, existe a prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e na memorização de regras ortográficas: para muitas pessoas, não saber escrever é o mesmo que escrever com erros de ortografia.

Muitas vezes, como professores, agimos dessa forma. Riscamos as produções dos nossos alunos com caneta vermelha, apontando as falhas ortográficas, erros de pontuação, concordância nominal e verbal, deixando de lado outros aspectos que envolvem a textualidade.

Com isso, não queremos afirmar que os aspectos apontados anteriormente não são importantes. As falhas de ortografia, pontuação, concordância e etc., devem ser observadas, mas não podem ser o único foco, pois um texto deve ser visto como um todo. A coerência global e a organização do texto também devem ser observadas.

Ao tratar de textualidade, Leitão e Ribeiro (2009) afirmam que o ato de escrever necessita de um ensino explícito, sistemático. Além disso, é necessário haver uma prática frequente e supervisionada, que contemple as variáveis da composição do texto: situação, objetivos, tarefa a executar, destinatário, técnicas e estratégias envolvidas em textos escritos de diferentes graus de complexidade.

Essa prática nem sempre ocorre em sala de aula. É comum pedirmos que os alunos produzam determinados gêneros textuais, como poemas, por exemplo, sem antes ter trabalhado suas características. Simplesmente lançamos o tema e pedimos o produto sem que os estudantes tenham passado por um ensino sistematizado. Confesso que já fizemos isto algumas vezes.

Além disso, Antunes (2003) reitera que na escola existe a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercício de criar lista de palavras soltas ou ainda de

formar frases. Essas palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto de uso da linguagem, tornam-se vazias do sentido e das intenções com que os interlocutores dizem o que pretendem.

Ademais, os exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com outros em seu convívio social, que é construir textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar suas intenções em contextos específicos de comunicação.

Isso é o que a autora chama de “exercitar” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de progressão textual e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

Tal prática se dá por diversos motivos, que interferem na prática do professor, como: os baixos salários que os levam a uma excessiva carga horária e os impedem de investir em formações continuadas, as turmas numerosas, que trazem como consequência a falta de tempo necessário para planejar melhor as aulas e corrigir os textos dos alunos.

Somando-se a isso, podemos citar também a falha na formação acadêmica dos profissionais, que possui um currículo acadêmico ultrapassado, todo um histórico de greves, nas Universidades Públicas, uma vez que a maioria dos profissionais da educação são oriundos dessas instituições.

A indisciplina dos estudantes, que muitas vezes vêm à escola trazendo inúmeros problemas familiares, financeiros e afetivos. Enfim, são muitos os fatores internos e externos que interferem na prática docente. Apesar de não ser nosso objeto de estudo, essa reflexão é necessária, pois não é nosso objetivo culpar os docentes pelas falhas existentes na educação.

Sabemos que cada profissional tem uma história que vai desde sua própria formação, da educação básica à acadêmica, até o momento em que ele entra na sala de aula. Como já foi dito, são fatores internos e externos que refletem em sua prática de ensino. Portanto, podemos considerar que levar os sujeitos a compreender a escrita como um processo que vai desde a planificação à rescrita textual, trata-se de uma tarefa complexa.

Neste trabalho, porém, vamos nos deter apenas aos aspectos que envolvem a construção do texto. Iniciaremos com uma abordagem sobre o aspecto da planificação, como uma das etapas essenciais para a produção textual.

4.2 Aspectos da planificação e da textualização

De acordo com o minidicionário da língua portuguesa (mini Aurélio), planificar significa planejar, projetar. Partindo dessa definição, podemos afirmar que assim como várias atividades do cotidiano, escrever um texto requer um planejamento. De acordo com Antunes (2003), a planificação abrange o planejamento dos objetivos do texto, dos recursos utilizados e das ideias que serão escritas.

Neste momento, é importante que o aluno já esteja familiarizado com o gênero discursivo que irá escrever e deve ter apreendido suas principais características, através de um trabalho realizado em momentos anteriores à planificação. De acordo com Dolz (2010):

Se alguém nos fala sobre um determinado conto, somos capazes de construirmos, quase que imediatamente, representações sobre a situação em que o texto foi produzido e sobre suas características materiais e linguísticas. Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Trabalhar a partir das representações sociais facilita construir o “sentido” das aprendizagens. A representação do gênero fixa o horizonte de expectativa para o produtor e permite que o receptor interiorize determinados critérios para ter êxito em seu projeto comunicativo (DOLZ, 2010, p.47).

Daí a importância de se conhecer o gênero antes de planejar o texto, uma vez que esta etapa corresponde ao processo no qual o escritor, deverá compreender se o texto a ser escrito será do tipo narrativo, dissertativo ou descritivo. Caso o gênero seja pertencente ao tipo narrativo, por exemplo, o autor, ao planejar, saberá que seu texto terá um narrador, que nele haverá personagem ou personagens.

Ademais, compreenderá que a história ocorrerá em um determinado tempo e espaço, que haverá uma situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Tais conhecimentos serão imprescindíveis na hora do planejamento, pois dessa forma o aluno-autor saberá as etapas que deve percorrer até materializar o texto.

Antunes (2003) também reitera que as etapas pertencentes ao processo de escrita “implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões”. Tais decisões levam o

escritor a compreender como desenvolver o tema, como organizar as ideias e as etapas do texto. Desta forma, os aprendizes mobilizam seus conhecimentos prévios à medida em que o processo de produção textual é iniciado. Tal atividade servirá para que os estudantes pensem no texto de modo organizado, ou seja, eles não escreverão de maneira aleatória, mas deverão levar em consideração o objetivo do texto, a finalidade e o leitor a quem se destina. Após essa tarefa, ele passará para a etapa seguinte que é a coesão.

A textualização é o momento de pôr em prática o que foi planejado, ou seja, todas as escolhas feitas durante a etapa anterior serão transformadas em texto. O personagem, por exemplo, será apresentado com suas características em um determinado tempo e espaço. Em seguida, virão os acontecimentos no decorrer do texto e o desfecho.

Essa tarefa requer a atenção do discente e do docente, uma vez que o processo deverá ser em conjunto. Ao finalizar as duas etapas, o docente poderá observar os aspectos referentes ao sentido do texto e ao código linguístico. Feitas as observações necessárias, os textos serão devolvidos para que os estudantes façam a revisão e a reescrita.

Ainda de acordo com Antunes (2003), a revisão possibilita a readequação do texto e possíveis correções. Esse é o momento de rever o que foi feito, corrigir, acrescentar e/ou subtrair as informações da produção textual. Nessa etapa, eles colocarão em prática as sugestões do docente para a elaboração da versão final do texto. Para a autora:

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. Talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita (ANTUNES, 2003, p.65).

Quando a autora afirma que é melhor escrever poucos textos, mas tendo a oportunidade de revisar suas produções até mais de uma vez, ela está querendo dizer que não adianta o aluno escrever muito sem ter a chance de revisar. Muitas vezes há uma preocupação com a quantidade de textos produzidos, deixando-se de lado a qualidade. Essa qualidade ocorre quando o aluno-autor passa a rever suas produções de forma consciente, preocupando-se com seu interlocutor, buscando uma interação com aquele que irá ler o texto. Por isso é tão necessário transformar essa tarefa em um hábito nas atividades com a escrita, uma vez que só

conseguimos alcançar a qualidade com a prática. Além disso, quando existe uma interação entre as etapas da produção textual, os estudantes exercitam a escrita de modo processual e isso resultará em uma produção mais organizada se comparada a primeira versão do texto. Já a reescrita, resultará no trabalho final, ou seja, num texto organizado e elaborado de forma processual.

Segundo Antunes (2003), o que ocorre é que nossos alunos, muitas vezes, não têm oportunidade para planejar e rever seus textos. As redações são feitas em tempo escasso, de forma improvisada e sem objetivos. Feito dessa forma, os alunos não se sentem estimulados para escrever e quando o fazem, escrevem de forma aleatória e sentem dificuldades em planejar porque não foram acostumados a isso.

No subtópico a seguir, abordaremos o papel da reescrita na escola, como uma das etapas fundamentais na produção textual de acordo com alguns estudiosos do assunto.

4.3 O papel da reescrita no contexto escolar

Antes de abordarmos o papel da reescrita na escola, gostaríamos de esclarecer que entendemos por reescrita as modificações escriturais que um sujeito-autor realiza em seu próprio texto com o objetivo de aprimorar sua produção. De acordo com Fiad (2010), a reescrita possui muitas interpretações, porém a autora destaca duas: uma delas concebe a reescrita como um ato realizado pelo próprio autor quando ele revisa e modifica sua produção em vários aspectos possíveis.

A retextualização é a de que sempre que escrevemos estamos retomando o discurso de outras pessoas, ou seja, estamos reescrevendo o enunciado de terceiros. Porém para este trabalho, escolhemos a primeira interpretação, conforme dito anteriormente, abordaremos que a reescrita “*pode ser caracterizada como alguma manifestação presente na superfície textual [...] que revela uma retomada do texto pelo autor*” (Fiad, 2010, p.3).

Nesse viés, o aluno-autor escreve, lê e interage com seu próprio texto. É com esta concepção que trabalhamos a produção de crônicas com os alunos de EJA, a fim de despertar neles essa interação com o texto, mostrar que eles podem ser sujeitos-autores que interagem com sua própria produção textual. É o que costuma ocorrer no mundo da escrita, onde até os escritores renomados e experientes escrevem e reescrevem suas produções até chegar ao produto final.

Mesmo assim, o texto não é um produto pronto e acabado, pois sempre que um autor relê o próprio texto, ele sempre encontrará algo que, para ele, poderia ter sido dito de outra forma, até mesmo depois de publicado. De acordo com Ruiz (2010):

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa do seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto, relendo-o e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação (RUIZ, 2010, p.162).

Se escrever já exige esforço, reescrever também não é uma tarefa fácil, mas é uma atividade necessária para que o sujeito-autor consiga dar um passo acertado, como frisa a autora, em busca da interação. Para que isso ocorra, acreditamos também ser necessário que nossos alunos compreendam o propósito de sua escrita que é estabelecer uma conexão com um determinado interlocutor. Só assim, a reescrita terá importância e fará sentido para quem está reescrevendo. De acordo com Menegolo e Menegolo (2005):

Quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas, e assim vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita [...] melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p.75).

Nessa perspectiva, reiteramos o quão necessário é que as práticas de ensino da produção textual levem o aluno a compreender a escrita como um processo consciente. O aprendiz também precisa compreender a necessidade de se respeitar as etapas de planejamento, textualização, revisão e, principalmente a reescrita, uma vez que um texto não se constrói de forma aleatória e não é um produto acabado.

Além disso, para que o discente tenha condições de compreender e desenvolver-se na modalidade escrita seria mais eficaz se nossos alunos escrevessem para ser lidos e não para ser apenas corrigido. Dessa forma, eles não se preocupariam tanto com a ortografia, eles a levariam em conta sim, mas a prioridade seria comunicar, fazer-se compreender e que para alcançar tal objetivo, eles teriam que fazer e refazer.

Vários estudantes também acreditam que reescrever, é simplesmente “passar a limpo”, com o objetivo de melhorar a caligrafia ou corrigir a grafia e a pontuação. Por esse

motivo, os discentes não se sentem estimulados para reescrever suas produções, por se tratar de uma tarefa cansativa.

Em virtude disso, ressaltamos a importância de se insistir e E é a esse refazer que nossos alunos não estão acostumados, pois quando pedimos a refacção de um texto, muitos questionam e perguntam o que erraram ou qual o motivo. Principalmente se o texto for lido apenas pelo docente para ser corrigido. Para eles não faz sentido refazer. Basta o professor dar uma nota.

Isso ocorre porque a reescrita não é uma prática comum no contexto escolar, porém tal prática poderia ser inserida, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Menegassi (1998), a reescrita deveria ser considerada, pelos estudantes e professores, uma atividade necessária e contínua.

O autor reitera que a revisão do professor é um produto que deve dar origem a um novo processo, iniciado quando o aluno tem acesso aos apontamentos, buscando compreendê-los para, então, iniciar a reescrita. Deste modo, os estudantes poderão adentrar ao mundo da escrita de forma consciente e responsiva.

Ao abordarem a produção textual na escola, os PCN, afirmam que: “[...] um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões.” (BRASIL, 1998, p.77). Isso quer dizer que uma produção de texto costuma passar por diversas revisões e reescritas. Investir na escrita como um processo consciente de fazer e refazer. Carrijo (2012) nos mostra a relevância da reescrita como uma prática social reflexiva quando ele afirma que:

[...] a reescrita representa uma prática social reflexiva do autor não apenas sobre o seu discurso, mas também sobre o discurso do outro, na qual o trabalho de análise do próprio texto para adequá-lo ao seu interlocutor permite ao locutor uma ação mais consciente e crítica sobre o seu dizer e sobre quais influências ou quais novos sentidos ele pode desencadear em uma relação social (CARRIJO, 2012, p. 86).

Nessa direção, a reescrita pode ser considerada como uma prática reflexiva na qual os envolvidos no processo, locutor e interlocutor, ou seja, aluno e professor, poderão dialogar e refletir sobre o produto a fim de descobrir quais mudanças serão necessárias para melhor adequar o texto aos seus objetivos.

Dessa forma, reiteramos a importância do monitoramento de todo o processo de produção, desde o planejamento até a reescrita. Também é necessário que o aluno seja orientado a ter uma atitude crítica sobre sua produção e a refletir sobre aspectos que necessitam ser retomados a fim de dar sentido ao que se escreve.

Para reescrever seu texto, o estudante utiliza várias estratégias, denominadas operações linguístico-discursivas. O trabalho de Fabre-Cols (*apud* ARAÚJO, J.; BARROS, M. G.; SILVA, E.S, 2015) traz uma proposta que pode auxiliar na prática do ensino da reescrita. Ao relacionar os estudos da crítica genética com os estudos sobre reescrita textual produzidas por estudantes franceses, a autora percebeu que para os participantes da pesquisa, o ato de escrever não depende apenas dos saberes linguísticos.

Tais saberes estão conectados à capacidade de projetar a escrita, ao desejo e idoneidade para negociar as escolhas de natureza textual. Sendo assim, as marcas de reescrita nos textos não estão ligadas apenas aos saberes linguísticos, mas também às marcas enunciativas. Essa autora apresenta quatro tipos de operações linguísticas utilizadas pelos escritores na revisão e reescrita textual, sistematizadas da seguinte forma:

- Adição: ocorre quando há o acréscimo de elementos no texto, como um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma frase ou várias frases.
- Supressão: ocorre quando um segmento é suprimido, seja uma frase, sintagma, palavras ou elementos gráficos.
- Substituição: consiste na supressão de um elemento, que é substituído por um novo elemento. Pode ocorrer com palavras, sintagmas ou conjuntos generalizados.
- Deslocamento: permite que um ou mais elementos se desloque para outra parte do texto a fim de promover uma nova configuração.

Estas operações costumam estar presentes nos trabalhos de reescrita. Para Ruiz (2010), o modo como o aluno procede à reescrita é sugerido pelo professor, através dos seus comentários e apontamentos, sobre os problemas observados no texto do aluno. Nesse processo, o docente atua como um interlocutor que participa do processo da reescrita de forma a auxiliar o discente no aperfeiçoamento da sua produção.

Acerca dos apontamentos feitos pelo docente, Ruiz (2010) aborda algumas estratégias interventivas, tomando como referência a tipologia de correção de redações mencionada por uma autora italiana chamada Serafini (1989) que reconhece a existência de três tendências de correção de redações seguidas por professores de língua: a indicativa, a resolutive e a classificatória. Vejamos cada uma delas de acordo com Ruiz (2010):

- A correção indicativa: consiste em correções limitadas a erros localizados, relacionados à ortografia e ao léxico. Segundo Ruiz (2010), este tipo de

correção ocorre na maioria dos casos. Geralmente, o professor circula o problema ou marca um “X” no local de ocorrência do problema. Tal estratégia aponta por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto) o problema detectado.

- A correção resolutive: consiste em corrigir todos os erros, para isto palavras, frases e períodos são reescritos. Neste tipo de intervenção, o professor separa todas as falhas do texto e reescreve-as, fornecendo o texto correto. De acordo com Ruiz (2010), este tipo de correção ocorre no corpo do texto e pode ser considerada como uma tentativa de o professor reformular o texto do aluno. A autora também frisa que em sua pesquisa, encontrou as operações linguísticas típicas de escritores quando reescrevem seus textos que são: substituição, adição, supressão e deslocamento. Dessa forma, o professor apenas aponta quais são os locais em que o aluno deverá operar em seu texto.
- A correção classificatória: neste método, o professor classifica as falhas encontradas no texto seja por símbolos ou por classificação dos problemas encontrados. Os símbolos variam de professor para professor e são conhecidos pelos alunos. A autora alerta que neste tipo de correção há também a presença da correção indicativa com uma função de reforço expressivo.

Além destes três tipos de correção existe a correção textual-interativa nomeada dessa forma por Ruiz (2010), esta categoria foi encontrada pela autora em sua pesquisa. Segundo a pesquisadora, essa correção é composta por comentários mais longos após o texto dos alunos. São comentários em forma de “bilhetes” (aspas utilizadas, dado o caráter específico desse gênero textual). Os chamados bilhetes fazem referência à estruturação do texto e incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno. Trata-se de uma tentativa de ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. Após passar alguns anos utilizando as correções indicativas e resolutivas nos textos dos alunos, neste trabalho utilizamos a correção textual-interativa com o objetivo de incentivar os alunos a escrever e reescrever suas crônicas de maneira consciente, pensada e repensada.

Procuramos levar o aluno a compreender que para alcançar uma produção textual de maior qualidade, faz-se necessário seguir e respeitar as etapas de: planejar, escrever, revisar e reescrever, pois cada uma cumpre uma importante função no processo da escrita. Para isto,

elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica através de uma sequência didática, envolvendo as etapas da escrita e enfatizando a reescrita.

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia qualitativa adotada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011, p. 15), este tipo de pesquisa é “um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno e médio porte”. O autor também define a pesquisa-ação da seguinte forma:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Ainda segundo o autor, este tipo de pesquisa geralmente é utilizado nas áreas de educação, serviço social e comunicação, além de outras áreas. Por trabalharmos na área de educação e estarmos envolvidos numa problemática que necessita de intervenção, que é o ensino da escrita com base nas etapas de planificação, textualização, revisão e reescrita, foi que optamos pela pesquisa-ação.

Trata-se de um problema do mundo real e que atinge vários estudantes da educação básica e, neste caso em especial, atinge a professora pesquisadora por sentir dificuldades em incentivar os estudantes a escrever e em convencê-los de que a escrita não é um dom, mas algo que se pode aprender na escola, com a prática. Para isto, optamos em utilizar uma sequência didática, que de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”, tais atividades contribuem para que os estudantes consigam dominar um gênero textual e usar a língua adequadamente em qualquer situação de comunicação.

Nesta sequência, trabalhamos com as características do gênero discursivo crônicas e com atividades relacionadas a este gênero, como pesquisa, rodas de leitura e exercício de compreensão, com o objetivo de tornar o gênero conhecido pelos alunos, para só depois partirmos para a produção textual.

De acordo com esse modelo de atividades proposto pelos autores citados, há um encadeamento de módulos de tarefas, em que os aprendizes elaboram a primeira versão de um gênero, em seguida desenvolvem práticas de leitura, discussão e apreensão de unidades estruturais e linguísticas e, por fim, escrevem uma segunda versão do texto, portanto, são duas versões do mesmo texto.

A seguir, explicitaremos os dados e o contexto em que ocorreu a pesquisa, as atividades de sondagem feita com os alunos da EJA, a apresentação da proposta pedagógica e as etapas que envolveram todo o processo de escrita e reescrita textual.

5.1 Dados e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino no município de Rio Largo, localizada no centro da cidade. A instituição possui grande porte, com doze salas, banheiros, refeitório/cozinha, sala dos professores, dos coordenadores, secretaria, direção, biblioteca, laboratório de informática (desativado), quadra de esportes (em construção há sete anos) e auditório.

A escola funciona nos três turnos: no matutino e vespertino com o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (no turno vespertino). Já o período noturno funciona com Educação de Jovens e Adultos, além do Ensino Médio Regular. Os alunos que participaram deste trabalho são do turno vespertino, oriundos de um conjunto nas proximidades da escola e de dois conjuntos um pouco mais distante.

A escola disponibiliza o transporte aos alunos, uma vez que a maioria deles reside em bairros distantes. A idade dos estudantes varia entre 15 e 20 anos e eles estão matriculados na EJA devido à distorção idade/série. Uns, por causa de reprovação, outras porque engravidaram e precisaram se afastar da escola, outros deixaram a escola por um tempo devido a problemas de saúde deles ou dos pais.

O trabalho foi aplicado no 8º período EJA que corresponde ao 9º ano. A turma iniciou o ano letivo com 35 alunos matriculados e terminou com 24 alunos. Antes de iniciarmos as atividades, aplicamos um questionário de sondagem (Anexo A) a fim de conhecer melhor a turma. Esta fase corresponde à fase exploratória da pesquisa, que de acordo com Thiollent (2011):

Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado “diagnóstico” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

As quatro primeiras questões, conforme podemos verificar no anexo, trazem perguntas relacionadas aos aspectos pessoais dos estudantes, como uma forma de conhecê-los melhor e procurar saber o motivo deles estarem matriculados em turmas de

EJA. As demais perguntas estão relacionadas ao estudo da língua portuguesa.

Ao se perguntar sobre o motivo que os levou a se matricular na EJA, de 24 alunos, dezesseis afirmaram que repetiram o ano várias vezes e não podiam ser matriculados no ensino regular, por serem considerados “fora da faixa etária”. Cinco alunas, afirmaram que foi porque engravidaram, abandonaram os estudos e agora resolveram retornar. Os outros cinco estão na EJA por motivos diversos, como problemas de saúde, transferências para outros estados e necessidade de cuidar de um parente doente.

Ao se perguntar sobre as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, seis alunos afirmaram que possuem dificuldades em relação à leitura. Catorze alunos disseram que sua maior dificuldade é com a escrita. Dois alunos afirmaram ter dificuldades tanto na leitura como na escrita e dois afirmaram não ter dificuldade alguma.

Sobre a escrita de textos, quatro alunos afirmaram que não costumam escrever na escola. Seis alunos afirmaram que às vezes escrevem resumos e pesquisas nas aulas de português, história, ciências, ensino religioso e geografia. E catorze afirmaram que escrevem textos na disciplina de português e resumos nas demais disciplinas.

A cerca da revisão de textos, doze alunos afirmaram que revisam os textos antes de entregar ao professor, para verificar se faltam letras ou se está tudo certo. Sete alunos responderam que não costumam revisar e cinco afirmaram que às vezes revisam para ver se está tudo correto.

Ao perguntar se os alunos costumam observar as correções feitas nos textos pelos professores, apenas três alunos disseram que às vezes olham. Os demais costumam observar o que foi corrigido em seus textos.

Quanto à reescrita, sete estudantes afirmaram que não acham necessário reescrever seus textos. Três deles falaram que às vezes reescrevem e o restante disse que é importante reescrever os textos para ficar organizado. Daí compreendemos que para estes alunos reescrever significa passar o texto a limpo. Quanto à escrita em si, ao defini-la em uma palavra, um dos alunos definiu o ato de escrever como algo difícil. Sete estudantes definiram como algo necessário e os demais como algo importante.

5.2 Atividade de Sondagem

Depois que os alunos responderam ao questionário de sondagem, citado no tópico anterior, e verificarmos que entre os problemas de leitura e escrita, eles alegaram ter mais dificuldades com a escrita, distribuímos uma cópia impressa do texto “*A velhinha contrabandista*” de Sérgio Porto, também conhecido como Stanislaw Ponte Preta. Após a entrega dos textos, foi solicitado aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa.

O objetivo desta atividade foi fazer uma sondagem acerca dos conhecimentos que os alunos já possuíam em relação à estrutura do texto narrativo e do gênero que será estudado posteriormente. Para isso, entregamos uma folha para que eles fizessem a leitura e estabelecemos um tempo de 50 minutos. Segue o texto:

A VELHINHA CONTRABANDISTA

Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

- É areia! Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia.

Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisade contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.

FONTE: <http://www.casadobruco.com.br/poesia/s/sergio19.htm> Acesso em 13/09/2016

Ao perceber que alguns alunos não estavam fazendo a leitura, perguntamos o motivo e eles alegaram que não gostavam de ler. Afirmamos que todas as pessoas gostam de ler algo. Alguns costumam ler horóscopo, outras gostam de ler receitas culinárias, frases de escritores famosos, poemas, textos com reflexões, piadas. E assim conseguimos convencê-los a ler o texto.

A maioria deles achou o texto engraçado e fizeram comentários sobre a personagem principal: A velhinha. Uma das alunas afirmou que a idosa era cínica. Outra disse que era “mala”. Uma aluna não entendeu o final da história e um dos colegas explicou que enquanto o policial pensava que a personagem levava drogas escondidas na areia, na verdade ela estava contrabandeando as lambretas.

A estudante compreendeu e perguntou se podia levar o texto para casa, pois, segunda a mesma, sua mãe é uma pessoa muito inteligente e ela queria verificar se a mãe iria compreender o final da história. A resposta foi que todos poderiam levar os textos. Em seguida realizamos a leitura do texto para os alunos e fizemos as seguintes perguntas:

- Que gênero textual é esse?
- Sobre o que ele fala?
- Quais são as suas características?
- Onde foi publicado?

Ao perguntarmos aos alunos sobre o gênero, um dos alunos perguntou se era uma piada. Explicamos que se tratava de uma crônica com uma breve explicação sobre o conceito e as características do gênero.

Em seguida, conversamos com os alunos sobre o tom de humor que é dado ao texto e perguntamos se eles gostariam de compartilhar algum aspecto do dia a dia deles ou se eles se lembravam de algo engraçado que lhes ocorreu. Logo após, solicitamos que eles escrevessem um texto cujo tema fosse ligado a algum aspecto do cotidiano deles ou a alguma situação inusitada vivenciada ou presenciada por eles.

Alguns resistiram no início, alegaram que não sabiam sobre o que falar, pois não se lembravam de nenhuma situação engraçada. Foi solicitado que eles narrassem um episódio deste tipo, porque é comum, no dia a dia, vermos ou passarmos por situações no mínimo desconcertantes, sendo assim, acreditávamos que não faltaria assunto para a narração. Mesmo assim, alguns alegaram ter dificuldades.

Outros afirmaram que não gostavam de escrever, até que um dos alunos perguntou se podia escrever sobre o dia em que ele tentou preparar um cuscuz e não deu certo. Respondemos que seria ótimo e que ele poderia escrever um texto sobre esta experiência na cozinha. A partir de então, os outros começaram a lembrar de situações que ocorreram com eles, tais como o dia em que tentou “pescar” na prova e não deu certo, um dia em que se cortou ao brincar com um amigo, etc.

Eles fizeram o texto, porém dos dezenove textos feitos, apenas três apresentavam título. Apenas um deles estava dividido em parágrafos. Duas alunas iniciaram a narrativa com a expressão: Era uma vez. Outras duas alunas começaram afirmando que a vida delas era complicada e os demais contaram algo que aconteceu num certo dia.

A partir dessa sondagem foi possível verificar que os estudantes não se interessaram muito em fazer um texto que veiculasse o humor, pois a maioria deles escreveu sobre a vida deles ou narraram situações delicadas ocorridas em suas vidas.

Seguem três dos textos produzidos na atividade de

Sondagem: ALUNO 1

1	Um certo dia eu vái com Meu avô para o Frigorífico
2	comprar carne, aí meu avô comprar a carne
3	e manda eu levar para casa que ele ia no Centro
4	aí assim que eu atravessai a rua um caminhão
5	eu passou correndo, então eu não liquei porque
6	Pensei que era normal, aí quando cheguei mais na
7	fronte eu vi um homem sentado na calçada
8	com a perna quebrada e o osso do joelho pra fora
9	e quando eu olhei a nam tinha entrado na casa da
10	Mulher e ela tinha atropelado um lumem.
11	
12	

Podemos observar neste texto, por exemplo, a ausência do título. Problemas relacionados à paragrafação e à pontuação. A repetição da expressão “aí”, que é uma marca da oralidade. O uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas. Porém, o aluno atendeu à solicitação de narrar um fato que ocorreu em sua vida. O texto está narrado em primeira pessoa, a situação ocorreu em um “certo dia” e há dois personagens no texto, que não possuem características, mas estão presentes.

ALUNO 2

1	Certo dia meus colegas me chamaram para ir em uma
2	festa, chegando lá estava tudo bonito, tudo organizado
3	e foi chegado mais pessoas, depois de um tempo as mesmas
4	pararam ficando "embriagadas" uns meninos começaram
5	a estranhar os outros e brigaram, três meninos entraram
6	para separar a briga uma agonia só, depois de parar de briga
7	sem conversaram e se entenderam, o dono da festa alimen-
8	teu o som e a festa continuou...
9	
10	
11	

Também observamos neste texto, escrito pela aluna 2, a ausência do título. A narração está em primeira pessoa, em um único parágrafo. Os personagens não possuem características, e o lugar em que ocorrem os fatos é “uma festa”, porém não se especifica onde ocorreu o evento. Em relação à cronologia dos acontecimentos, observamos que a história ocorreu (passado) num “certo dia” e com os verbos no passado. Para marcar esse tempo, a aluna utiliza as expressões: “depois de um tempo” (linha 3) e “depois de parar de brigar” (linha 6).

Apesar dos problemas de paragrafação e pontuação, é possível observar no texto a situação inicial (“Certo dia meus colegas me chamaram para ir a uma festa”), a complicação (“as mesmas foram ficando embriagadas”), o clímax (“os meninos começaram a estranhar os outros e brigaram”) e o desfecho (pararam de brigar, se entenderam, o dono da festa aumentou o som e a festa continuou).

ALUNO 3

1	
2	A Pensa Enrolada
3	
4	Estava no colégio quando lembrei que
5	teria prova de ciências, então, como eu
6	não tinha estudado resolvi fazer
7	algumas perguntas e fui espalhando pela
8	parte de trás do meu corpo. Cheguei a hora
9	da prova, e eu confiante que iria
10	dar tudo certo, quando olhei para
11	prova não tinha nada do que eu
12	havia pensado. Então me dei mal na
13	prova e aprendi a estudar.
14	
15	

No texto do aluno 3, observamos a presença de um título, o texto possui apenas um parágrafo e, como os demais, está em primeira pessoa, uma vez que foi solicitado a eles que contassem algo que lhes sucedeu. O texto possui apenas um personagem, que também é o narrador e não possui uma descrição.

Em relação à cronologia, percebemos que os acontecimentos não estão situados no tempo, pois a progressão temporal ocorre de modo linear, isto é, as ações são contadas uma após a outra. Na aula seguinte, conversamos com os alunos sobre a importância da paragrafação, de se colocar um título nos textos, sobre o uso inadequado das letras maiúsculas e minúsculas e apresentamos a proposta de intervenção que tínhamos elaborado para trabalhar com eles.

5.3 Apresentação da proposta

Antes de iniciarmos os estudos sobre o gênero textual crônicas consideramos que seria importante compartilhar a proposta de intervenção com os estudantes, a fim de mantê-los informados acerca do trabalho que seria realizado com eles. Pensando nisso, apresentamos a proposta a seguir em duas aulas:

Reescrita textual em turmas de EJA: o bilhete como forma de intervenção didática

AnaDanielaMSPimentel

PÚBLICO:

- ✦ Alunos do 8º Período da Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.
- ✦ As atividades serão realizadas durante 24 aulas.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

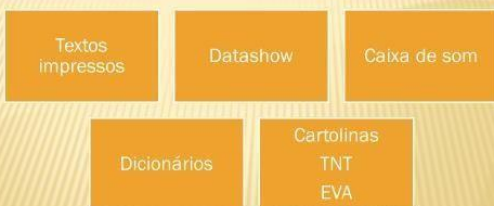
- ✦ Construir o conceito do gênero discursivo crônica;
- ✦ Propor atividades de leitura com o objetivo de conhecer e/ou reconhecer o gênero crônica;
- ✦ Produzir uma crônica;
- ✦ Revisar e reescrever o próprio texto de acordo com as orientações via bilhetes.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Será utilizada uma sequência didática dividida em módulos:

- ✦ 1º Módulo: Conhecer e/ou reconhecer o gênero crônica
- ✦ 2º Módulo: Produção de uma crônica
- ✦ 3º Módulo: Revisão e reescrita da crônica

RECURSOS UTILIZADOS



AVALIAÇÃO

Avaliar se os alunos:

- ✦ Compreenderam a estrutura da crônica;
- ✦ Planejaram o texto;
- ✦ Escreveram seu texto de acordo com as características do gênero;
- ✦ Reescreveram o texto.

Slides elaborados pela autora do trabalho.

5.4 Aplicação da sequência didática

Esta proposta utilizou a metodologia e os procedimentos para o ensino do gênero textual crônicas, baseando-se no modelo proposto por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino Fundamental da França. Tal proposta parte do pressuposto de que é possível ensinar os gêneros textuais orais e escritos de maneira ordenada.

A sequência se encontra dividida em dois módulos. O primeiro módulo possui três etapas com o objetivo de levar os estudantes da EJA a conhecer e reconhecer o gênero. Já o Segundo módulo possui quatro etapas ligadas à produção textual, tendo como base a planificação, textualização, revisão e a reescrita textual, além da divulgação do texto final.

A seguir, explicitaremos de forma detalhada cada um dos módulos com suas etapas:

1º módulo: Conhecer e/ou reconhecer o gênero crônica

Objetivos:

- Construir o conceito do gênero discursivo crônica;
- Propor atividades de leitura com o objetivo de conhecer e/ou reconhecer o gênero crônica, bem como a finalidade do texto, distinguindo o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão;

Conteúdos

- O gênero crônica;
- Coesão e coerência;
- Recursos do gênero que contribuem para a construção do tom com ênfase no humor.

Etapa I – Apresentação da proposta a ser trabalhada com os alunos e do gênero crônica (04 aulas)

Socializamos a proposta de intervenção para os alunos, descrevemos as etapas, os objetivos e o gênero que seria utilizado nas aulas. Também explicitamos o processo de produção textual, com escrita e reescrita e que os textos seriam anexados ao mural da escola.

Em seguida, fizemos algumas perguntas acerca do gênero que seria trabalhado em sala:

Quem já leu alguma crônica?

Alguém já ouviu falar em crônicas ou sabe onde podemos encontrá-las?

Quais os assuntos presentes nas crônicas?

As respostas foram unânimes: todos eles disseram que conheciam *A velhinha Contrabandista*. Logo após, escrevemos no quadro o título *Aprenda a chamar a polícia* e fizemos as perguntas abaixo:

A partir da leitura do título, é possível imaginar o assunto da crônica?
Esse título chama a atenção do leitor? Por que motivo?

É possível imaginar os personagens do texto e o cenário onde ocorrem os fatos? Os alunos foram bastante participativos. Uns afirmaram que imaginavam um texto que ensinaria a chamar a polícia em caso de assédio sexual, outros disseram que o texto ensinaria como se defender, um aluno afirmou que achava que no texto teria um ladrão. Após realizarmos a estratégia de ativação de conhecimentos prévios, a partir do título, distribuimos a cópia do texto: *Aprenda a chamar a polícia*, para que eles realizassem uma leitura silenciosa. Segue o texto:

APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA!

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa.

Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado. Mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois liguei de novo e disse com a voz calma:

- Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal.

Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na rua 5 carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

- Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

- Pensei que tivesse dito que não havia nenhuma viatura disponível.

(Luís Fernando Veríssimo)

FONTE: <http://www.ubavbrasil.com.br/2013/07/casos-e-causos-aprenda-chamar-policia.html>

Terminada a leitura, foram feitas as seguintes perguntas no caderno:

- O título do texto correspondeu às suas expectativas?
- O texto traz algum acontecimento do cotidiano? Qual?
- Quem são os personagens e onde ocorre o fato?
- O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Escreva um trecho que comprove sua resposta.
- Quanto à linguagem do texto, é simples ou rebuscada? Escreva um trecho, que mostre isso.
- Qual é a finalidade comunicativa da crônica?
- () Divertir.
- () Levar o leitor a refletir sobre um fato do cotidiano
- () Criar humor.
- O que provoca o humor na crônica?

Na aula seguinte, apresentamos em forma de slides, as características do gênero textual crônicas, dando ênfase ao tom de humor. Entre os slides com os conceitos e características havia um vídeo do youtube com a animação da crônica *Pneu furado* de Luís Fernando Veríssimo. Seguem os slides:

The image shows four presentation slides arranged in a 2x2 grid, each with a light wood background and a white central box. The top-left slide is titled 'GÊNERO TEXTUAL CRÔNICAS'. The top-right slide is titled 'CONCEITO' and defines a chronicle as a short text written by the same author, published in a periodic section, reporting daily facts and related topics like art, sports, and science. The bottom-left slide is titled 'CARACTERÍSTICAS' and lists: 'TEXTO CURTO', 'NARRADO EM 1ª OU 3ª PESSOA', 'LINGUAGEM SIMPLES', 'ACONTECIMENTOS DIÁRIOS', and 'TEMPO CRONOLÓGICO'. The bottom-right slide is titled 'SUPORTES' and shows icons for 'JORNAIS', 'REVISTAS', 'LIVROS', and 'INTERNET'.

**GÊNERO TEXTUAL
CRÔNICAS**

CONCEITO

A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "**tempo**". Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração curta escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados a arte, esporte, ciência etc.

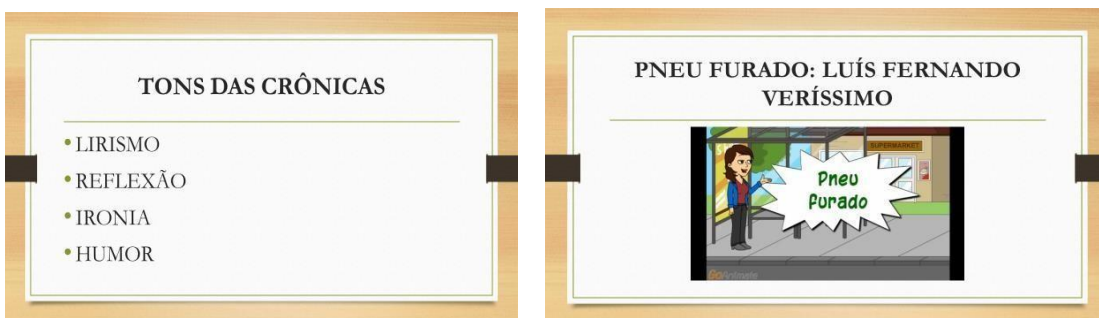
CARACTERÍSTICAS

TEXTO CURTO NARRADO EM 1ª OU 3ª PESSOA LINGUAGEM SIMPLES

ACONTECIMENTOS DIÁRIOS TEMPO CRONOLÓGICO

SUPORTES

JORNAIS REVISTAS LIVROS INTERNET



Slides elaborados pela autora do trabalho.

Após a apresentação, entregamos um folheto informativo com as características do gênero estudado (Anexo B) e retomamos a leitura da crônica distribuída inicialmente, *Aprenda a chamar a polícia*, para verificar se os alunos conseguiam identificar as características do gênero presentes no texto. Segundo eles, a crônica tratava-se de um texto curto e trazia como tema um assunto do cotidiano, um ladrão tentando roubar uma casa.

Etapa II – Coletânea de crônicas: leitura deleite e socialização (06 aulas)

Para estas aulas, foram selecionadas, impressas e plastificadas dez crônicas, com o objetivo de fazer circular entre os alunos uma diversidade de composições do mesmo gênero, porém dando ênfase ao tom humorístico. Os textos foram entregues aos estudantes para que eles pudessem ler e escolher um texto, a fim de socializá-lo com os demais (02 aulas).

Segue lista com os títulos das crônicas utilizadas:

1 – *Aprenda a chamar a polícia*. Luís Fernando Veríssimo.

2 – *A bola*. Luís Fernando Veríssimo.

3– *Brincadeira*. Luís Fernando Veríssimo.

4- *Pneu furado*. Luís Fernando Veríssimo.

5- *O homem nu*. Fernando Sabino.

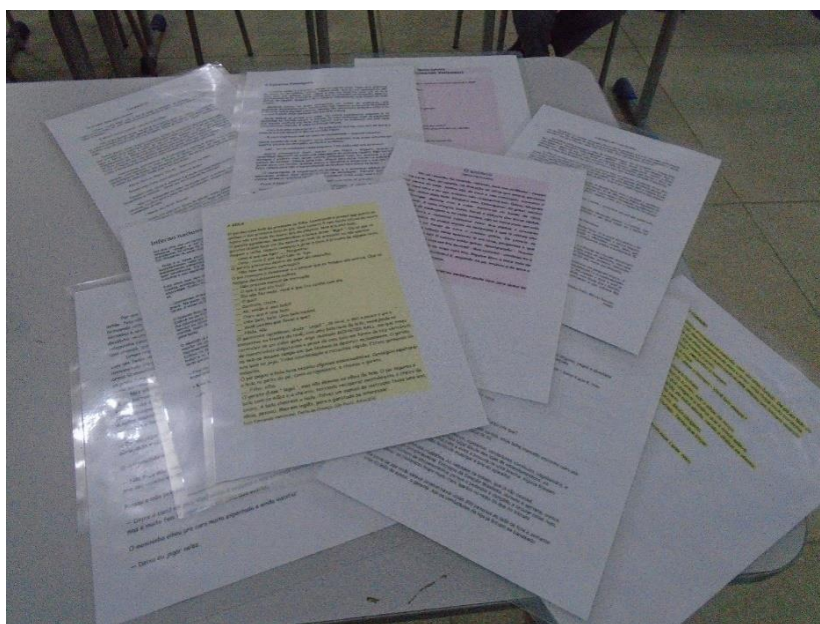
6 – *A barba do falecido*. Stanislaw Pontepréta.

7 – *À beira mar*. Stanislaw Pontepréta.

8 – *A estranha passageira*. Stanislaw Pontepréta.

9 – *Inferno Nacional*. Stanislaw Pontepréta.

10 - *No país do futebol*. Carlos Eduardo Novaes.



Fotografia tirada pela autora do trabalho.

Nestas aulas foi possível observar um interesse maior pela leitura. Como neste dia tínhamos vinte alunos na sala, pedimos para que formassem duplas. Eles liam o texto, depois trocavam com os colegas.

Após terminarem as leituras, solicitamos que na aula seguinte, eles trouxessem uma crônica para realizarmos uma roda de leitura, além disso, também solicitamos uma pesquisa sobre o autor Luís Fernando Veríssimo, autor do texto *Pneu furado* trabalhado na aula sobre as características do gênero crônica.

Nas aulas seguintes, arrumamos as cadeiras em círculo. Foi solicitado aos alunos que compartilhassem seus textos. Um dos alunos falou sobre a biografia do autor, que foi

solicitada na aula anterior. Ele afirmou que gostaria de ser um escritor e que gostaria de escrever coisas novas.

Durante a aula, alguns alunos se recusaram a ler suas crônicas. Todos os que trouxeram, pesquisaram os textos na internet. Alguns deles trouxeram a mesma crônica. Segue lista com os títulos das crônicas trazidas pelos alunos:

- *Inimigos*. Luís Fernando Veríssimo.
- *O homem trocado*. Luís Fernando Veríssimo.
- *Detalhes*. Luís Fernando Veríssimo.
- *Minhas férias*. Luís Fernando Veríssimo.
- *Peça infantil*. Luís Fernando Veríssimo.
- *Amores virtuais*. Juliano Martinz.
- *O conquistador*. Juliano Martinz.
- *Praia, maldita praia*. Juliano Martinz.
- *Hábito de nordestino*. Fidians
- *Dinossauro na internet*. Walcy Carrasco.
- *Boletim escolar*. Edilson Rodrigues Silva.
- *Pai é pai, mãe é mãe*. Edilson Rodrigues Silva.
- *O melhor amigo*. Fernando Sabino.
- *O diário de Muzema*. Stanislaw Ponte Preta.
- *Cartãozinho de natal*. Stanislaw Ponte Preta.

Na semana seguinte, solicitamos que os alunos formassem grupos de cinco alunos, escolhessem um dos textos que foram lidos durante as aulas anteriores e escrevessem em cartolina os aspectos que eles observaram da crônica selecionada, quanto às características do gênero, de acordo com o quadro abaixo: (02 aulas)

Título	Características do texto Narrativo (personagens, cenário, conflito, desfecho)	Narração em 1ª ou 3ª pessoa	Linguagem Informal	Tempo	Tom	Acontecimento Que gerou a crônica

Quadro adaptado do Caderno do Professor da OLP

Os estudantes, em grupos, fizeram o quadro numa cartolina, apresentaram para a turma e em seguida fixaram as cartolinas no mural da escola. Vejamos as imagens:



Fotografias tiradas pela autora do trabalho.

Etapa III – O tempo cronológico na crônica narrativa

Nesta aula foi utilizada uma crônica escrita por uma colega do Profletras. O motivo da escolha foi para mostrar aos alunos como o texto foi construído, a partir de uma sequência cronológica. Também destacamos que uma das características da crônica é narrar fatos do dia a dia, com humor, ironia ou emoção.

Inicialmente, escrevemos no quadro o título do texto *Dona Jó e seus amores* e fizemos as seguintes perguntas:

- A partir da leitura do título, é possível imaginar o assunto da crônica?
- Esse título chama a atenção do leitor? Por que motivo?

Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos de três a quatro pessoas e receberam o texto fatiado. Nesta atividade, eles deveriam montar os pedaços do texto de forma coerente, observando a cronologia dos acontecimentos da narrativa. Explicitamos que no texto narrativo podemos utilizar o tempo psicológico e o cronológico, mas neste trabalho daríamos preferência ao cronológico.

Dolz (2010, p. 64) denomina este tipo de atividade como quebra-cabeça e, segundo o autor, trata-se de um “exercício muito bom para levar à descoberta da organização de um texto ou para tratar de problemas de coesão e coerência”.

Cada equipe começou a montar o texto recebido e, após vinte minutos, quando a última equipe terminou, explicamos que eles ouviriam um áudio no qual a própria autora do texto estaria lendo a crônica. Para esta atividade, foi necessária a utilização de um smartphone, com o áudio gravado pela autora e uma caixa de som com bluetooth.

Esta atividade foi adaptada do caderno do professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa, na qual os alunos escutam as crônicas da coletânea de textos presente no material da OLP. Ao final, foi feita a leitura do texto:

*Dona Jó e seus amores**

*Maria do Socorro de Holanda Assunção***

Moça linda do interior, olhos claros, cabelos escuros, pele amarelada e muito sonhadora. Era filha mais velha de dez irmãos, e como mais velha cabia-lhe a obrigação de cuidar dos mais novos, mesmo não tendo escolha. Apesar disso, exerceu com muita dedicação sua função, e, por isso, não pode estudar, também não era muito boa nesse ofício, o que foi logo percebido por sua mãe Tonhinha que sempre dizia: “Quem não quer estudar, trabalha cuidando dos irmãos.”

O tempo passou e se encarregou de despertar-lhe o amor, agora aos 21 anos e morando na capital, toda euforia e paixões juvenis despertam. À festa e bailes não faltava, mesmo contra a vontade de mãe Tonhinha há e pai Joãzinho que vivia mais nas andanças pela vida, como as viagens a Juazeiro, cumprindo promessas, do que ajudando a cuidar de sua prole. Esse papel era dado à esposa que, de tanta boca para alimentar e cuidar, acabou se descuidando da saúde. (Mas essa é outra história)

Como estava dizendo, dona Jó conheceu seu primeiro amor, homem maduro, viúvo, só com uma filha casada. Considerava-se um moço jovem, muito paquerador. Aos 61 anos, casou-se novamente com Dona Jó de 21, porém a diferença de idade entre eles não impediu o nascimento de mais quatro filhos.

Dona Jó não sossegava, era um filho atrás do outro, mal desmamava um já nascia o outro e isso era um trunfo para o Zé homem, o nome já dizia, era homem com H maiúsculo conforme costuma esbravejar.

A vida não foi fácil para ela, quatro filhos, casa, marido para dar conta e mais alguns lavados de roupas que arranjava para ajudar no sustento dos filhos. Oh vida difícil!!!

Aos 40 anos agora viúva dona Jó segue a vida. Seus filhos cresceram e para orgulho dela estudaram e formaram-se dois professores, um enfermeiro e o outro casado partiu com a família para morar em Portugal, deixando muita saudade.

O destino? Esse encarregou-se novamente de despertar-lhe o segundo amor. Mais amadurecida com filhos casados e netos criados, não demorou muito para aceitar e experimentar uma nova paixão, que não era tão nova assim, já que o pretendente foi sua paixão de menina no interior de Alagoas.

Os dois apaixonados reencontraram-se e puderam reviver durante três curtos anos o amor roubado no passado pela prima de Dona Jó. Contudo o destino foi cruel e por ironia a enviuvou novamente. Ela ficou numa tristeza que dava dó!

Mas, quem foi que disse que desistiu de amar? Dona Jó é corajosa, e, como se diz: é brasileira e não desiste nunca!

Tratou de curar as dores rapidinho e três anos depois partia de Maceió para morar em Fortaleza com seu terceiro amor conhecido pela internet. Hoje cinco anos depois, diz viver a vida que pediu a Deus e todo fim de tarde quando o sol já está se pondo, fala mansinho: Zé, meu velho, vem namorar na rede!

* Crônica realizada para compor nota na disciplina "Aspectos sociocognitivo e metacognitivo da leitura e da escrita", solicitado pela professora Dra. Inêz Matoso.

** Mestranda do PROFLETRAS- UFAL, 2016, terceira turma (A autora autorizou o uso do texto neste trabalho).

Após a leitura foram feitas as seguintes perguntas:

- O conteúdo da crônica correspondeu às expectativas levantadas pelo título?
- Onde ocorrem os fatos?
- Quais os personagens da história?

Os alunos gostaram do texto e perguntaram se a história era real ou criada pela autora. Esclarecemos que se trata de uma história real e que a personagem principal é mãe da autora. Na ocasião também entregamos um folheto informativo sobre coesão e coerência (Anexo C) e trabalhamos o conteúdo com eles. Como o professor que daria a terceira aula adoeceu e não pode vir a escola, os alunos pediram para ficarmos também na terceira aula.

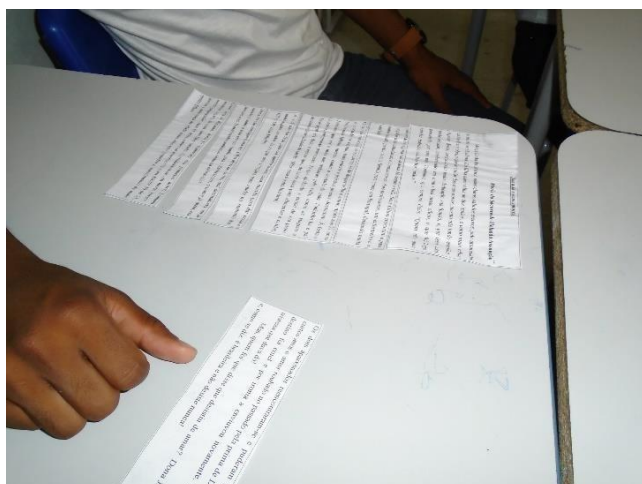


Foto tirada pela autora

Nesta semana também foi utilizada uma crônica escrita por outra colega do Profletras. O motivo da escolha foi para reforçar a aula anterior e mostrar aos alunos que o texto foi escrito a partir de uma situação presenciada pela autora. Foi entregue uma cópia para que cada aluno fizesse uma leitura silenciosa:

QUANDO AS PERUAS SOLTAM A FRANGA!!!!*

Márcia Telma Malafaia**

Outro dia, num dos pontos de movimentação do centro da cidade, mais precisamente no pátio de um supermercado bastante conhecido, deparei-me com uma situação inusitada: mulheres elegantes (até demais para o local e o horário) e, por que não dizer, para o meu gosto também, além de outras da escala mais larga da pirâmide social, estavam perfiladas em uma serpentina de gente, sob o escaldante sol do meio dia, em meados do mês de dezembro.

Lembrei-me então do advento natalino, que movimenta os afãs e os caprichos de uns e as necessidades iminentes de outros, que sonham constantemente com a possibilidade sazonal do 13º salário. Na serpentina ou na fila, como queiram entender, havia uma miscelânea decore e de odores, do francês ao cabrochá, devido à exposição ao sol causticante do verão nordestino.

Eu, curiosa por saber o que suscitava o esforço hercúleo daquelas pessoas, aproximei-me para me certificar das motivações. Enquanto me aproximava da multidão perfilada, fazia elucubrações: seria uma entrega de brindes para doações filantrópicas? Gratuidade para show sertanejo? Promoção de eletrodomésticos?

Nesse ínterim, meus devaneios foram interrompidos pelo movimento súbito de pernas, braços, bolsas e sapatos, chinelos e palavrórios: as “peruas” e as outras mulheres desentenderam-se. O motivo, bem prosaico: uma das madames achou-se no direito de furar a fila! A coisa ficou tão feia, que nem o mais barulhento dos galinheiros faria igual.

Nesse momento, as protagonistas, agra, peruas e frangas, já não consideravam o lugar em que estavam na fila, mas o escolão social a que pertenciam: as peruas, cobravam o privilégio, por terem a primazia econômica; as outras protagonistas da balbúrdia (muitas oportunistas, também) reivindicavam os direitos das minorias e, assim, a poeira cobriu o pátio do supermercado.

Assim como o sol nasce para todos, a poeira cobre-as uniformemente, opaciza diferenças. Lembrei-me, nesse momento, da máxima universal: do pó viemos; ao pó, voltaremos! Ainda sem saber o motivo, diverti-me com o carnaval fora de época, quando os egos explodem autêntica e naturalmente sob as máscaras. O instinto equaliza os ânimos e os comportamentos: peruas e frangas, agora na arena, disputavam os primeiros lugares na fila de promoção de frangos!!!! É o comportamento reflexo refletindo o instinto da espécie na sua condição mais genuína.

Pela primeira vez na vida, concebi a guerra como condição para a paz. Entre peruas e frangas venceram as que estão na base da pirâmide social, visto que as condições climáticas da arena favoreceram-nas. O placar ficou assim: as peruas soltaram a franga, mas não levaram o frango.

Depois do ocorrido, da serpentina humana que ziguezagueava à luz do Astro Rei, digladiando para garantir a glotonaria natalina, fiquei pensando... quantas ceias de natal têm muito de carnaval?

* Crônica realizada para compor nota na disciplina "Aspectos sociocognitivo e metacognitivo da leitura e da escrita", solicitado pela professora Dra. Inêz Matoso.

** Mestranda do PROFLETRAS- UFAL, 2016, terceira turma (A autora autorizou o uso do texto neste trabalho).

Feita a leitura, os alunos também puderam ouvir a leitura realizada pela própria autora, através de um áudio, gravado no smartphone. Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas:

- O que acharam da crônica? O título realmente trata do que vocês imaginavam?
- Onde ocorre a história?
- Existe uma ordem na exposição dos fatos? O que é mostrado primeiro?
- O texto lido apresenta situação inicial, conflito e resolução do conflito?
- A linguagem do texto é simples ou rebuscada? Em que trechos podemos constatar isto?
- Ao escrever sua crônica, a autora se inspirou numa situação inusitada presenciada por ela. Qual foi a situação?
- Você já parou para observar o dia a dia no seu bairro ou na sua cidade? Existe algum aspecto observado por você que daria uma crônica?

Um dos aspectos que chamou a atenção dos estudantes foi o vocabulário utilizado no texto. Por isso, solicitamos que eles anotassem as palavras de difícil compreensão, para trabalharmos na próxima aula com a ajuda de um dicionário. Os vocábulos apontados por eles foram: inusitada, advento, afãs, iminente, sazonal, miscelânea, cabrochá, hercúleo, elucubrações, prosaico, balbúrdia, opaciza e equaliza.

Outros aspectos também observados por eles foram o título do texto e o mistério em torno da disputa que ocorria entre “as peruas” e as “frangas” que só foi revelado no antepenúltimo parágrafo.

2º Módulo: Produção de uma crônica

Neste módulo, consideramos que os estudantes já tenham compreendido a estrutura de uma crônica, através das atividades propostas no módulo anterior. Portanto, chegou o momento em que eles deverão fazer um planejamento com a finalidade de escrever sua própria crônica, em duplas.

Antes de iniciarmos o planejamento, levamos para os alunos mais uma crônica, com o objetivo de promover uma roda de conversa sobre a escrita. Antes da leitura do texto, fizemos a seguinte pergunta aos alunos:

– Se vocês estivessem diante de um autor de um determinado texto, que perguntas vocês fariam a ele?

Pedimos para que eles respondessem após a leitura da crônica abaixo:

MULHER DE VERDADE

Mulher de verdade? Amélia. Este é o seu nome. Moça bonita, trabalhadora. Casou-se donzela, como rezava a tradição de seu tempo. João foi o felizardo. Bonitão, trabalhador, porém machista, que sempre afirmava:

– Mulher minha não trabalha fora não! Mulher que trabalha fora, bota chifre no marido!

Por isso, a jovem largou o trabalho, parou de estudar e passou a ser “bela, recatada e do lar”. A vida não era fácil. Cuidar de casa, filhos e agüentar o péssimo humor do seu “príncipe encantado” que gostava de tomar aquela água, de vez em quando..., sabe? Aquela água que passarinho não bebe. Não era fácil!

As coisas poderiam ficar piores? Sim. Maria, mais conhecida como “mãe Maria”, sogra de Amélia, tivera um AVC e ficara parálitica. Apesar dos onze filhos que tivera, três mulheres e oito homens, ninguém podia cuidar de mãe Maria. Já sua nora, Amélia, mudou-se para a casa da sogra a fim de cuidar da idosa. A moça cuidava da senhora com tanto zelo, que mãe Maria dizia todos os dias:

– Quando eu morrer, quero que esta casa fique pra você mia fia.

Infelizmente, o triste dia chegou. Morreu a senhora. A maioria dos filhos, que não a viam há anos, compareceu ao velório. Quantas lágrimas! Amélia era aclamada por João e pelos cunhados que lhe agradeciam sem parar por ela ter cuidado de sua mãe, cujo maior desejo era que aquela casa ficasse de herança para a nora. Mas foi só passar o tempo, que os herdeiros começaram a brigar pela casa e o que Amélia herdou foi um problema sério de coluna que a atormenta até hoje.

O tempo passou e João, cansado das brigas pela herança deixada por sua mãe, resolveu mudar de cidade. Amélia, como uma autentica moça “bela, recatada e do lar”, acompanhou o marido. Este, por sua vez, construiu, com muito esforço, uma boa casa para a amada e os três filhos. Poucos anos mais tarde, enquanto os dez filhos de mãe Maria ainda brigavam pela casa, Amélia vivia bem, ao lado de João, que não fazia questão de brigar por aquela herança.

Até que um dia, Amélia, que já não era tão moça assim, recebeu uma triste notícia: seu amado estava se relacionando com outra mulher. Que decepção! Era uma jovem de 21 anos! Tinha idade de ser sua filha! E pior, a outra já estava grávida!

– E agora, Amélia? O “sonho” acabou!

Depois de tantos anos, lavando, passando, cozinhando, cuidando de sogra, filhos, marido, casa, gato, cachorro... Depois de abrir mão do trabalho e dos estudos para ser a “bela, recatada e do lar”, eis a recompensa!

– E agora?

Não era a primeira vez que ele a traía. Das outras vezes, ela sempre o perdoara. Porém, dessa vez era diferente. Amélia estava cansada, a outra estava grávida e ele queria manter os dois relacionamentos. Pela primeira vez, após 22 anos de casada, ela disse:

– Basta!

Mesmo com três filhos e sabendo que não tinha como se manter, ela disse:

Ele se foi. Foi morar em outro estado e não mandou nem um centavo para ela ou para os filhos. Amélia andou muito, mas não conseguiu trabalho. Se a oferta de emprego era boa, não tinha estudo, não podia ocupar o cargo. Tentou ser faxineira, mas tinha boa aparência, não precisava de emprego, diziam.

A salvação foi sua filha mais velha, que já estava com dezenove anos e conseguiu um emprego no comércio. O salário era curto, não dava para passar o mês. Então, Amélia resolveu voltar a estudar. Pensava que, talvez, com estudo poderia conseguir emprego e, além disso, a merenda da escola já garantia o seu jantar. A vida não era nada fácil!

Enfim, Amélia conseguiu até terminar o ensino médio, mas não conseguiu o tão sonhado emprego. Já estava mais velha e a coluna só piorava. Enquanto isso, João teve três filhas com a nova mulher e morreu tentando tomar de sua ex-esposa o único bem que lhe deixou: a boa casa que

construíra para ela e os filhos. Já os herdeiros de mãe Maria, o diabetes levou quase todos, mas ainda restam dois e a briga pelo imóvel continua. Amélia? Hoje é livre. Não quis mais ninguém! Os filhos cresceram, casaram e, juntos, são responsáveis pelas despesas dela. Eles a admiram muito! Afinal, ainda há muitas mulheres que se submetem aos mandos e desmandos de seus “príncipes desencantados”, porque dependem deles financeiramente.

Amélia tornou-se uma exceção! Antes tarde, do que nunca! Mulher de verdade!

Quanto à sua filha... Bem, ela fez faculdade, hoje é professora e está bem aqui! Diante de vocês, lendo esta crônica!

(Ana Daniela M S Pimentel)

Após a leitura do texto, os alunos aplaudiram e fizeram algumas perguntas, como:

– Professora, sua mãe se chama Amélia?

– A senhora é escritora?

– A senhora já leu esse texto para sua mãe?

Conversamos um pouco sobre essas questões e explicamos que o texto lido foi solicitado por uma das minhas professoras do mestrado e que na ocasião, ela pediu que escrevêssemos uma crônica sobre uma pessoa especial que marcou as nossas vidas. Falamos que assim como eles, nós professores também fomos ou somos estudantes e conhecemos bem as dificuldades ao redigir um texto.

Também explicamos que, apesar da história lida ser real, os nomes dos personagens são fictícios e que o texto havia sido escrito no ano anterior e só foi compartilhado com os colegas do mestrado e com outra turma de EJA. Eles eram a segunda turma que tinha acesso ao texto.

Além disso, aproveitamos a oportunidade para conversar um pouco sobre a presença da intertextualidade presente na produção, que tanto aparece no título, como em outras partes do texto. Postamos um vídeo no grupo do WhatsApp sobre o assunto e entregamos um folheto informativo sobre a intertextualidade e exemplos (Apêndice D).

Etapa 1: Planejamento do texto (02 aulas)

Este momento gerou muita inquietação entre os alunos, porque eles não tinham o hábito de planejar o próprio texto e ofereceram muita resistência, alegando que não seria necessário planejar, bastava escrever. Por isso foi necessário conversarmos com eles e explicarmos a importância do planejamento.

Na turma, havia alunas que já são mães e cuidam da casa, utilizamos exemplos do cotidiano delas para explicar a importância do planejamento em algumas situações como fazer compras no supermercado ou em lojas especializadas em enxovais de bebê. Explicamos que ao fazermos uma lista de compras, estamos fazendo na verdade um planejamento, para não esquecermos itens necessários ou para não ultrapassar o orçamento doméstico.

Explicitamos ainda que ao se escrever um texto, é necessário planejarmos. Precisamos escolher um tipo de texto, um gênero, um tema, um título. O número de linhas também é importante. No caso da crônica, devemos eleger um tom, seja crítico, reflexivo ou de humor.

A maioria da turma concordou em fazer o planejamento, então solicitamos que os mesmos observassem:

- 1). A escolha do tema.
- 2). O objetivo do texto: provocar humor, provocar reflexões no leitor ou os dois?
- 3). O foco narrativo: será abordado em primeira ou terceira pessoa? Haverá falas?
- 4). O cenário; a escolha do título; os personagens.
- 5). A situação responsável por gerar o conflito.
- 6). Quanto à linguagem? Será formal ou informal? Lembre-se de considerar o público que irá ler o seu texto.
- 7). O desfecho.

Durante a atividade de sondagem, percebemos que os alunos não se sentiram estimulados para escrever um texto com um tom de humor, contrariando a ideia inicial deste trabalho, por isso não insistimos no assunto, uma vez que isso foi pensado como uma estratégia para incentivarmos os estudantes a escrever. Reconhecemos, porém, que tal estratégia não funcionou e a prioridade não é o humor, mas sim convencer os alunos a escrever.

Etapa 2: Escrita do texto (04 aulas)

Antes de iniciarmos a produção textual, solicitamos que os estudantes formassem duplas para a realização da atividade. Para isso, foram utilizadas quatro aulas porque, neste dia, muitos alunos faltaram. Além disso, alguns alunos preferiram escrever seu texto individualmente.

Linhas Tortas (1962)

“Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

FONTE: <http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/>

Antes de entregar a folha para a escrita da primeira versão, lemos para eles um texto de Graciliano Ramos, com a finalidade de refletirmos um pouco sobre o processo de escrita: Após a leitura do texto, refletimos sobre o ato de escrever e reescrever, como um processo contínuo. Também explicamos que o texto que eles iriam escrever seria a primeira versão de uma crônica e que em duas semanas, eles receberiam o texto com as observações necessárias para a reescrita do que seria a versão final.

Além disso, relembramos algumas características da crônica e enfatizamos que eles escreveriam a partir do planejamento feito na aula anterior.

Etapa 3: Revisão e reescrita (02 aulas)

Nesta etapa, os alunos deverão reescrever a versão final das crônicas, de acordo com os bilhetes anexados aos textos da primeira versão. A aula ocorreu duas semanas após a escrita do primeiro texto devido a um evento que ocorreu na escola e durou a semana inteira.

Antes de entregar os textos aos alunos com as observações, foi feita a leitura da crônica:

À própria sorte, de Nunes Lima:

À PRÓPRIA SORTE

Rua feia, esburacada, onde a lei não chegou. Esgoto de lama, mau cheiro, um foco de insetos. A velha lavadeira que passava, arrastando as sandálias japonesas, parou à porta do casebre e, apontando para a barriga da menina, perguntou:

– Você tá esperando pra quando, minha filha?

– Pra dezembro – respondeu a menina, passando a mão na barriga.

Dezessete anos incompletos, Ritinha tinha um chamego danado com o Sebastião, um rapaz que trabalhava numa serralaria. Todas as noites ele passava pedalando a velha bicicleta com Ritinha no porta-bagagem. Era um show: minissaia ou short curtinho, deixado as coxas grossas à mostra. Iam “chumbregar” longe.

A história da menina Ritinha é igual a de tantas outras “ritinhas” de menor idade que andam por aí, soltas, bancando moças. Pintam as unhas e os lábios, mascam chicletes e chegam em casa em horas tardias.

O namoro de Ritinha era avançado, sem responsabilidade, sem futuro, um desperdício de beijos e abraços, assim como nas novelas. Sebastião jurava que era solteirinho da silva. Mas no bairro todos sabiam que ele tinha uma mulher na Vila Redenção, um aglomerado de casinhas enfileiradas, perdidas na periferia.

A mãe de Ritinha, separada do marido, sempre dizia que aquele namoro não ia dar certo. A menina, porém, não dava ouvidos ao que a mãe falava e cada vez mais se deixava iludir pela lábia e pelos carinhos do namorado.

Naquela noite, Sebastião chegou em casa embriagado, vindo de um bar, e encontrou a mulher toda assanhada, fúria de raiva, toda nervosa, dizendo palavrões. “Tinha ido conhecer a Ritinha”.

– Você não devia ter ido lá – gritou Sebastião, soltando arrotos de cachaça.

Mas eu fui quebrar a cara daquela sem-vergonha! Se ela estivesse em casa, ia ver com quantos paus paus se faz uma jangada!

Houve luta corporal e, no meio da briga, Sebastião quebrou uma garrafa na pia da cozinha e partiu para acabar com a mulher. Sebastião viajou de camburão e foi metido no xadrez. E Ritinha, com a barriga enorme, está entregue à própria sorte.

(Nunes Lima in: Gazeta de Alagoas 18/07/2007)

se faz uma jangada!

Houve luta corporal e, no meio da briga, Sebastião quebrou uma garrafa na pia da cozinha e partiu para acabar com a mulher. Sebastião viajou de camburão e foi metido no xadrez. E Ritinha, com a barriga enorme, está entregue à própria sorte.

(Nunes Lima in: Gazeta de Alagoas 18/07/2007)

–

Fizemos uma rápida revisão acerca das características do gênero textual crônicas, a partir do texto lido. Observamos que a crônica de Nunes Lima possui linguagem simples, os personagens principais são apresentados com suas características. O texto aborda um assunto do cotidiano...

Falamos sobre o espaço, inclusive alguns alunos associaram a rua esburacada citada no texto com a rua em que moram. Algumas alunas falaram que conhecem várias “Ritinhas” e só no final da leitura, compreenderam o título dado à crônica.

Terminada essa atividade, conversamos sobre os textos feitos por eles. Explicamos que eles, ao receber a crônica para refacção, deveriam observar os bilhetes anexados ao final e reescrever a crônica de acordo com as observações escritas. Ao entregar os textos, percebemos que houve um estranhamento dos alunos em relação ao bilhete.

Eles demonstraram não ter o hábito de revisar seus textos e parecia não compreender que deveriam refazê-los de acordo com as observações, apesar de termos explicado como seriam as etapas antes da aplicação da sequência didática. Por isso, também consideramos importante reforçar que as produções seriam fixadas ao mural da escola e que todos poderiam ler a versão final das crônicas escritas por eles.

Neste trabalho, portanto, iremos nos deter em analisar a primeira versão do texto dos alunos da EJA e a reescrita da versão final, feita a partir da intervenção da professora pesquisadora. Na próxima etapa, apresentaremos a forma de socialização que adotamos, com a exposição no mural da escola.

Etapa 4: Socialização da versão final do texto e confecção do mural (02 aulas)

Para finalizarmos a sequência didática sobre o gênero textual crônica, estas duas aulas foram realizadas com o objetivo de socializarmos a versão final dos trabalhos. Para isso, formamos um círculo e pedimos para que as duplas fizessem a leitura dos textos.

Muitos alunos se recusaram em fazer a leitura, alegando que estavam com vergonha, que não sabiam ler, mas após um deles resolver ler o próprio texto, alguns também aceitaram ler os próprios textos e até as crônicas daqueles mais tímidos. Os textos foram lidos e os alunos explicaram o motivo ou a situação que gerou a crônica deles.

Em seguida, fizemos um painel e colamos as versões finais dos textos do lado de fora da sala, à vista de todos, pois as produções não caberiam no mural do aluno.



Foto tirada pela autora do trabalho

6.0 ANÁLISE DAS CRÔNICAS PRODUZIDAS POR TRÊS DUPLAS DE EJA

Nesta seção, faremos uma análise da versão inicial e da versão final dos textos de três duplas de alunos da EJA, comparando a primeira com a segunda. Ao escolhermos os textos para análise, levamos em consideração os textos de alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática e a legibilidade do texto, uma vez que as produções seriam escaneadas.

Além disso, optamos em não utilizar os dois “melhores” textos do nosso corpus, pois se tratavam de textos de alunos que já costumavam escrever e alegavam gostar muito da prática da escrita, devido a isso, em suas produções não tinham muito o que corrigirmos.

Para este trabalho, nosso interesse voltou-se para os aspectos macro textuais, ou seja, faremos uma análise acerca dos aspectos relacionados ao gênero discursivo e sobre a organização do texto, paragrafação, presença ou não do título, bem como das características estudadas no quadro da etapa II da sequência didática.

Também nos baseamos no material da Olimpíada de Língua Portuguesa acerca dos critérios para análise de uma crônica, que foi trabalhado com os alunos durante as aulas que são: textos que captam um acontecimento do cotidiano lhe dando uma dimensão mais complexa e subjetiva, possui linguagem informal, possui um título que mobiliza o leitor, tem como finalidade divertir, emocionar, refletir e surpreender.

Além disso, recorreremos ao conceito de crônicas elaborado por Sá (1985) quando diz que a crônica vai além da narração de uma história que obedece aos elementos textuais do tipo narrativo. Nesse gênero observamos o momento banal e corriqueiro numa perspectiva literária, que se vale do lirismo, do humor ou da crítica a fim de despertar a reflexão do leitor.

Iniciaremos com a primeira versão dos alunos Esley e Kimbrelly, seguida do bilhete orientador feito pela professora pesquisadora e da versão final da dupla. Em seguida, analisaremos a primeira versão das alunas Marcielly e Ketely, juntamente com o bilhete e a versão final. E, por último, analisaremos as versões da dupla Elaine e Maria, todos, alunos do oitavo período EJA.

TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO ESLEY E KIMBERLLY (VERSÃO 1)

1	
2	O Garoto de Programa
3	Certo dia um garoto chamado Duan grey
4	saiu de casa e disse sua mãe que iria para igreja
5	sua mãe toda alegre ficou um dia qualquer com
6	as amigas dona amélia saiu para outra festa
7	chegando lá dona amélia se depara com seu filho
8	e logo pergunta: filho o que tu tá fazendo aqui
9	em seguida Duan responde meio entupado: sabe
10	o que é mãe toda vez que lhe falo que eu vou a
11	igreja está mentindo, dona amélia sem entender
12	ainda pergunta: o que tu tá faz então se não vai
13	a igreja logo em seguida Duan responde: faço pro
14	grama após escutar seu filho dona amélia responde:
15	ai que babado.
16	
17	
18	

A primeira versão, escrita por Esley e Kimberlly, encontra-se organizada em terceira pessoa. As marcas de tempo e lugar revelam um fato cotidiano, uma das características do gênero textual solicitado. Trata-se de um garoto homossexual que faz programa e esconde o fato da mãe. A linguagem utilizada no texto é simples e com a presença de gírias, como “programa” e “babado”, também característica da crônica.

Apesar de estar em um único parágrafo, o desenvolvimento dos fatos tem uma sequência cronológica, uma vez que a história começa “certo dia” (linha 3), que seguido dos verbos “saiu” e “disse”, concluímos que o fato ocorreu no passado. A fim de dar continuidade aos acontecimentos, os autores utilizaram as expressões “um dia qualquer” (linha 5), “em seguida”(linha 9) e “logo em seguida”(linha 13).

Na produção feita pela dupla, a separação entre o discurso direto e indireto ainda não está muito clara, apesar de utilizarem os dois pontos e os verbos declarativos “pergunta”(duas vezes) e “responde”(três vezes).

No texto, há dois personagens que são Duan Grey e sua mãe, porém os autores não fazem a caracterização deles: “Certo dia um garoto chamado Duan Grey saiu de casa e disse

Sua mãe que iria a igreja sua mãe toda alegre ficou...”(linhas 3 a 5). Mas, no início da produção, encontra-se a apresentação da situação inicial, que é característica do texto tipo narrativo.

De acordo com Bronckart (1999), uma sequência narrativa se caracteriza por um todo acional, pois um estado de equilíbrio é perdido por um estado de tensão, desencadeando transformações, que tendem a um novo estado de equilíbrio. Para o autor, o todo acional produz causalidade, pois a ordem cronológica atribui razões aos encadeamentos dos acontecimentos da história.

Nesse viés, a sequência narrativa se constitui de cinco fases: situação inicial (fase do equilíbrio), complicação (introdução de uma perturbação), ações (decorrentes da perturbação), resolução (fase de redução da tensão) e situação final (novo estado de equilíbrio provocado pela resolução do conflito). Como ocorre no texto *O babado na orla*, em que o personagem sai de casa e avisa que vai à igreja (fase do equilíbrio).

A complicação se inicia quando a mãe do personagem decide ir à orla com as amigas e encontra o filho lá, enquanto ela pensava que o menino estava na igreja. A ação ocorre quando o garoto fala a verdade para a mãe, revelando sua identidade sexual e o trabalho que realizava. E o desfecho (situação final) se dá com a atitude surpreendente da mãe que age com naturalidade diante de algo tão polêmico nos dias atuais, que é a aceitação dos pais em relação à sexualidade dos filhos.

Os autores também se posicionam como quem pretende surpreender o público para quem escreve e tentam dar ao texto um tom de humor, como vemos no final em que a mãe do personagem principal, ao descobrir a mentira do filho, reage de uma forma inesperada diante da descoberta de que o rapaz não era o garoto religioso que ela acreditava.

A frase utilizada pela personagem e que encerra o texto: “Ai que babado”, também demonstra esta intenção de surpreender o leitor e provocar o humor, por se tratar de uma gíria falada por uma senhora e pela própria situação em que ela se encontra. O mais previsível seria uma atitude de decepção por parte da personagem, não só pela mentira do filho, mas por descobrir que o mesmo escondia sua opção sexual da família e também fazia programas na orla marítima da cidade.

Feitas as observações, o texto foi devolvido aos estudantes com as orientações do bilhete abaixo:

Olá, Esley e Kimberly! O texto está legal, mas será necessário fazer alguns ajustes. Senti falta de uma caracterização dos personagens, para isto vocês poderiam incluir um parágrafo inicial com essa caracterização para depois apresentarem o conflito e depois o desfecho. Quanto ao título, o que vocês acham de modifica-lo a fim de manter o mistério em torno do seu personagem no decorrer do texto?

Vocês também precisam atentar para a escrita:

- 1- Organizar os parágrafos.*
- 2- Usar o discurso direto e indireto.*
- 3- Verificar o uso inadequado de letras maiúsculas.*
- 4- Falta de pontuação.*

Além disso, ao reescrever o texto, fiquem à vontade para acrescentar ou retirar o que acharem necessário. Um abraço,

Professora Daniela

O bilhete acima enfatiza mais os aspectos ligados ao texto em si, uma vez que, neste trabalho, evitamos utilizar o que alguns estudiosos classificam como “higienização” do texto, ou seja, evitamos focar apenas nos erros gramaticais. Mas também foi solicitado aos alunos que observassem a questão do uso indevido de letras maiúsculas e da pontuação.

Tais questões foram trabalhadas com eles anteriormente. Dessa forma seria possível consultar as anotações do caderno, pois eles não tinham livros didáticos. Além do bilhete orientador antes de pedir a refacção do texto, fizemos a leitura de mais uma crônica e revisamos as características do gênero, conforme a etapa 3 da sequência didática trabalhada em sala de aula.

6.1 AVANÇOS DE ESLEY E KIMBERLLY (VERSÃO FINAL)

1	
2	O babado na orla
3	
4	Um certo dia, um garoto homossexual conheci-
5	do como Duan Grey. De pele Branquinha, Olhos =
6	Azuis. Saiu de sua casa e disse a sua mãe
7	Dona Amélia de pele Branquinha que iria a
8	Igreja. Dona Amélia ficou feliz ao saber que
9	Seu filho Den iria participar de uma Igreja -
10	Cristã.
11	Depois de alguns dias dona Amélia decidiu ir
12	A orla. Chegando lá ficou surpreendida com
13	o que viu, com os olhos arregalados perguntou:
14	- Duan, que faz aqui?
15	Den envergonhado respondeu
16	- Ah mãe, todas as vezes que eu dizia
17	que ia a Igreja eu menti, nunca fui Igreja,
18	Perdoe-me estava sempre mentindo.
19	Dona Amélia surpreendida e sem entender
20	Perguntou novamente:
21	- O que faz aqui meu filho
22	Den novamente envergonhado respondeu:
23	- Faço Programa
24	Após escutar isso de seu filho dona Amélia
25	Respondeu:
26	- Ai que Babado.
27	
28	

Ao ler a segunda versão da crônica de Esley e Kimberly, já podemos perceber no título que a dupla atendeu à sugestão do bilhete orientador, pois houve a mudança de “O garoto de programa” para “O babado na orla”. A escolha deste título poderá, ou não, despertar a atenção do leitor, que pode ficar curioso em saber do que trata o texto. Já o título da primeira versão

demonstra que o texto narra a história de um garoto de programa, ou seja, já dá indícios do que se trata.

Outra sugestão do bilhete foi a respeito da caracterização dos personagens: o personagem principal, que na versão inicial apenas se chamava Duan Grey, passa a ter as seguintes características: é homossexual, tem olhos azuis e pele branquinha. Dona Amélia, a mãe do protagonista, é caracterizada como uma mulher “também de pele branquinha”.

Na primeira versão, os alunos-autores afirmam que quando o personagem falou que iria à igreja, “sua mãe toda alegre ficou”. Na segunda versão, há um acréscimo nesta parte do texto, pois eles escrevem: “Dona Amélia ficou feliz ao saber que seu filho Don iria participar de uma igreja cristã”. Além do acréscimo, há a substituição de “alegre” por “feliz”.

Tanto o acréscimo, como a substituição, trata-se de uma das quatro operações linguísticas, utilizadas por escritores na revisão e reescrita textual, denominada como adição (Fabre-Cols (2002)). Tais operações não foram solicitadas no bilhete orientador escrito pela professora.

Também ocorre o processo de substituição na quinta linha da primeira versão, que passa a ser a décima primeira linha na versão final. Para dar continuidade ao textos, os alunos utilizaram “Um dia qualquer” (linha 5), na primeira versão e houve o processo de substituição por “Depois de alguns dias” (linha 11), dando a ideia de sequência aos acontecimentos na versão final. Na décima segunda linha, também há acréscimos, em: “chegando lá, ficou surpreendida com o que viu, com os olhos arregalados perguntou: – Duan, o que faz aqui?” Nessa versão, a personagem “ficou surpreendida” e “com os olhos arregalados”. Além disso, houve uma melhora no uso da pontuação, que foi solicitado no bilhete orientador e uma tentativa de organizar o texto em parágrafos, porém com algumas falhas da linha 6 a 10, nas linhas 12, 13, 17, 18, 20 e 25. Quanto ao uso dos discursos direto e indireto, há uma melhora significativa, mesmo faltando os dois pontos na linha 15.

A dificuldade existente ao utilizar as iniciais maiúsculas, permanece na versão final, apesar de estar no “bilhete”. Acreditamos que faltou enfatizar essa questão e reforçar que as iniciais maiúsculas devem ser utilizadas com substantivos próprios e no início de frases.

O final foi mantido. Apesar do personagem se sentir envergonhado com a situação, sua mãe agiu com naturalidade:

“Don novamente envergonhado respondeu:

– Faço programa.

Após escutar isso de seu filho Dona Amelia Respondeu:

– Ai que Babado.”

É possível notar a intenção dos autores de surpreender o interlocutor, mesmo tratando de um assunto do cotidiano e ao mesmo tempo delicado. Nessa última versão, os estudantes captam um acontecimento do cotidiano deles e conseguem dar uma dimensão mais complexa e subjetiva, utilizam uma linguagem informal e substituem o título por outro que poderá mobilizar um possível leitor.

A seguir, observaremos a primeira versão da dupla Marcielly e Ketely.

TEXTO PRODUZIDO POR MARCIELLY E KETELY (VERSÃO 1)

1	Vida de Motorista
2	
3	Vida de Motorista não é facil facil. A gente tem que
4	atuar trânsito, passageiros reclamando, passageiros ml
5	Educados, Melhores empregos ruins e etc...
6	Um certo dia em uma tarde Belíssima, Em um ponto
7	de ônibus, estava lá um garoto parecia que estava
8	esperando ônibus ou alguma coisa assim, então ele
9	fez sinal pra parar o ônibus, então eu parei e o
10	Garoto perguntou:
11	- Seu Motorista, este ônibus vai para onde?
12	e eu respondi:
13	- Vai para Satubaí Meu caro!
14	e o Garoto falou:
15	- Espere um pouco.
16	- Sim!
17	Então ele colocou um pé no ônibus e A morriu o
18	Cadace do Tênis, pediu obrigado e saiu andando.
19	Então eu fiquei com Muita Raiva!
20	
21	
22	
23	

De acordo com as autoras, a situação narrada das linhas 11 a 18 aconteceu com o primo de uma delas. O rapaz, por ser muito brincalhão, resolveu brincar com um motorista de ônibus. Na opinião delas, da situação poderia surgir uma crônica. O texto é narrado em

primeira pessoa e começa com uma reflexão sobre as dificuldades de ser motorista, justamente devido ao comportamento de alguns passageiros.

Apesar da falta de espaço no início dos parágrafos, percebe-se que as autoras têm uma certa noção de paragrafação na parte dos diálogos. O texto foi narrado em primeira pessoa e a situação ocorre em um certo dia, indicando que o tempo é cronológico. O lugar é um ponto de ônibus e os personagens são o motorista e o garoto. Ambos não foram descritos e não têm nome.

Trata-se de um texto curto, com o uso da linguagem coloquial (a gente, aturar, moleques engraçadinhos) e com a repetição de “então” (linhas 8, 9, 17 e 19). O narrador personagem começa a contar algo que ocorreu com ele, em um certo dia, numa tarde belíssima. O rapaz fez o ônibus parar, perguntou se o mesmo iria para Satuba, pediu para o motorista esperar, colocou um pé no primeiro degrau, amarrou o cadarço do tênis, agradeceu e foi embora.

O texto termina com a afirmação do narrador-personagem: “Então eu fiquei com muita raiva”. O episódio narrado foi o suficiente para estragar a tarde belíssima daquele certo dia. O texto é iniciado com uma reflexão, mas termina na tentativa das autoras de provocar o humor, uma vez que a maioria das crônicas estudadas na sequência didática, veiculavam o humor.

A etapa seguinte foi devolver o texto às alunas com as orientações do bilhete abaixo:

Marcielly e Ketely, parabéns pelo texto! Vocês narraram um acontecimento do cotidiano, mas senti falta das características dos personagens. Vocês também poderiam modificar o título, trocando-o por um que chame a atenção do leitor, e acrescentar algo mais ao final do texto, no desfecho, o que acham? Também precisam fazer alguns ajustes:

- 1- Organizar os parágrafos.*
- 2- Verificar o uso inadequado de letras maiúsculas.*
- 3- O acento desnecessário em “Satuba”.*

Vamos reescrever o texto com estes ajustes? Caso achem necessário acrescentar alguma informação ao texto ou retirar, fiquem à vontade!

*Um abraço,
Professora Daniela*

6.2 AVANÇOS DE MARCIELLY E KETELY (VERSÃO FINAL)

1	
2	Vida de motorista
3	
4	Vida de motorista não é fácil. Geralmente tem que
5	atuar trânsito, passageiros reclamando, passageiros
6	mal educados, mulquês engraxadinhos e etc...
7	Mas, mesmo com os passageiros reclamando
8	eu sempre com muita paciência esperava os passa-
9	geiros até a entrada do ônibus.
10	Um certo dia em uma tarde belíssima, em um
11	ponto de ônibus, estava lá um garoto. Parecia que estava
12	esperando ônibus ou alguma coisa assim. Então
13	ele fez sinal pra parar o ônibus, quando eu parei
14	o garoto perguntou:
15	- Seu motorista, este ônibus vai para onde?
16	E eu respondi:
17	- Vai para Satuba meu caro!
18	E o garoto falou:
19	- Espere um pouco
20	- Sim!
21	Então ele colocou um pé no ônibus e amarrava
22	o cadoço do tórus, disse obrigado e saiu andando.
23	Então eu fiquei com muito raiva!
24	
25	

Na versão final do texto, as alunas mantiveram o título e fizeram a divisão dos parágrafos. Quanto à caracterização dos personagens, elas acrescentaram um parágrafo e escreveram: “Mas, mesmo com os passageiros reclamando eu sempre com muita paciência esperava os passageiros até a entrada do ônibus” (linhas 6 a 8).

De uma forma implícita, elas caracterizaram o narrador-personagem como uma pessoa paciente. Nesta versão, portanto, ocorre o acréscimo de um parágrafo e a substituição do vocábulo: “pediu” (primeira versão, linha 18) por “disse” (segunda versão, linha 21).

Na sequência escrita por essa dupla, a situação inicial traz o narrador personagem fazendo uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano como motorista de

transporte público. A complicação aparece no momento em que um jovem pede para o ônibus parar. Quem seria esse jovem? Um assaltante? Um passageiro mal educado?

A ação do motorista é de parar o ônibus. O jovem pergunta para onde ele vai e o motorista responde. Ao final, o condutor do transporte descobre que o rapaz só queria fazer uma brincadeira, não pretendia entrar no veículo. Então o motorista segue viagem, mas como muita raiva da brincadeira do garoto.

No bilhete orientador, foi solicitado o acréscimo de mais informações ao final do texto, que não foi atendido pelas estudantes. Ou as alunas não compreenderam a sugestão, ou acharam melhor manter o final como estava, uma vez que se tratava de sugestões, não era obrigatório.

Em seguida, observaremos as versões, inicial e final, das alunas Maria e Elaine.

TEXTO PRODUZIDO POR MARIA E ELAINE (VERSÃO 1)

2	
3	O Assalto
4	Em uma tarde tranquila duas amigas estavam em um
5	a praça esperando o ônibus da esada para ir para casa, e
6	em quanto elas esperam o ônibus elas mexiam no celular.
7	Em quanto mexiam no celular elas viri alguém e elas emp-
8	urracada e começaram a rir, e uma delas ligou para um
9	amigo pedindo-o que fosse buscá-la. Após a ligação elas
10	foram esperar ele na porta do ônibus, e ao esperar aconteceu
11	um assalto. E nesse assalto teve muita gente que ficou em
12	panico, e também gente correndo com medo de ser assaltado,
13	e as duas amigas com medo de ser assaltada entraram no
14	ônibus e se esconderam e dentro do ônibus estavam algumas
15	assustadas com o acontecimento do assalto.
16	E depois desse assalto tudo ficou bem e um dos assaltantes
17	fui preso preso e depois de dois dias o outro assaltante
18	fui preso e tudo ficou bem.
19	
20	
21	

Essa primeira versão do texto de Maria e Elaine, está organizada em terceira pessoa. As marcas de tempo e lugar revelam um fato cotidiano, que o próprio título já apresenta: “O assalto”. O texto foi redigido em dois parágrafos, sendo o primeiro com doze linhas e o segundo com três linhas.

O fato narrado ocorre em uma tarde tranquila (tempo), em uma praça (espaço) e com duas amigas (personagens). As personagens não têm nome, nem características, pressupõe-se que são estudantes, uma vez que na linha 14 elas entram num ônibus com alunos assustados, provavelmente um transporte escolar.

Nesta versão, as alunas-autoras narraram o ocorrido sem demonstrar pretensão em surpreender o interlocutor e sem a tentativa de provocar o humor, diferentemente dos textos das outras duplas.

Bilhete orientador

Olá, Elaine e Maria! Muito bem, vocês escolheram uma situação do cotidiano para narrar, mas senti falta de uma caracterização dos personagens, qual o nome delas, como são? Vocês poderiam incluir um parágrafo inicial com essa caracterização para depois apresentar o conflito e depois o desfecho. Vocês também poderiam criar um final surpreendente para a história, o que acham? Ao reescrever o texto, vocês também precisam atentar para a escrita:

- 1- Organizar os parágrafos.*
- 2- Verificar o uso inadequado de letras maiúsculas na primeira linha.*
- 3- E atentar para a concordância como, por exemplo, na primeira linha: “duas amigas estavam...”*
- 4- A grafia de “enquanto”, “começaram”, “engraçada”.*

Além disso, fiquem à vontade para acrescentar ou retirar o que achar necessário.

Um abraço,

Professora Daniela

6.3 AVANÇOS DE MARIA E ELAINE (VERSÃO FINAL)

2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	

O Assalto

Kênia e Sandy, eram muito amigas, e toda tarde desciam juntas para pegar o ônibus na praça.

Em uma tarde tranquila, elas desciam para a praça com mais duas amigas Rayane e Clara. Enquanto, elas esperavam Clara falou:

- Em vez de ficarmos esperando, porque não vamos andando? Então, Rayane, respondeu dizendo rapidamente.

- Bommes!

Mas Kênia e Sandy, não concordaram, e preferiram ficar. E ao ficar na praça com wi-fi, mexeram no celular e, conversavam coisas de amigas. Enquanto conversavam viam coisas engraçadas e riam. Mas estava ficando tarde, e Kênia, resolveu ligar para um amigo, para que fosse buscá-la.

Ao esperar aconteceu algo, algo inesperado, aconteceu um assalto. Kênia e Sandy, ficaram com muito medo de serem assaltadas, sem saber o que fazer correram para o ônibus para se esconder. Lá dentro estavam alguns assustados com o acontecimento. Kênia, com os olhos cheios de lágrimas e medo, olhou para Sandy, e falou:

- Sandy... Estou com muito medo. Sandy, respondeu dizendo:

- Calma! Já era para se esperar, praça com wi-fi é nisso que dá.

Depois desse assalto tudo ficou bem. Passados dois dias, o assaltante foi preso, e tudo voltou como antes.

Na segunda versão da crônica de Elaine e Maria, a dupla atendeu à sugestão do bilhete orientador, em relação à paragrafação. Outra sugestão do bilhete foi a respeito da caracterização dos personagens, que ganham um nome e apesar de não conter as características físicas das duas, o texto afirma que eram muito amigas e que possuíam uma rotina: "...toda tarde desciam juntas para pegar o ônibus na praça".

Na primeira versão, elas iniciam o texto contando a situação. Na segunda versão, elas introduzem um pequeno parágrafo antes de narrar os fatos, que ainda ocorrem em uma tarde tranquila. No texto, também foram acrescentadas mais duas personagens e um diálogo entre elas.

Além dos acréscimos que foram solicitados no bilhete orientador, elas adicionaram mais

frases que deixaram o texto mais detalhado. A praça, por exemplo, tinha wi-fi. Elas conversavam “coisas de amigas”.

Uma das sugestões do bilhete orientador, foi que elas criassem um final surpreendente. Apesar de terem mantido o mesmo final, na linha 17 podemos observar a tentativa das alunas em atender à sugestão. Comparemos os trechos das duas versões:

- “Após a ligação elas foram esperar ele na porta do ônibus e ao esperar aconteceu um assalto”. (Versão 1, linhas 10 e 11),
- “Ao esperar aconteceu algo, algo inesperado, aconteceu um assalto”. (Versão 2, linhas 17 e 18).

Nessa versão, a fase do equilíbrio consiste na parte em que as amigas estavam despreocupadas, utilizando o celular numa praça com internet. Para quebrar esse equilíbrio, ocorreu algo inesperado: um assalto. Provavelmente, a expressão: “algo, algo inesperado”, seja uma tentativa de criar um acontecimento surpreendente, uma vez que, inesperado dá ideia de surpresa.

A ação se dá quando elas correm para se esconder dentro do ônibus. O desfecho não é detalhado, é como se o estado de equilíbrio fosse retomado sem uma resolução. Nas duas versões, o desfecho ocorre de forma, mas na segunda versão há o acréscimo de mais detalhes, incluindo um diálogo entre as personagens temendo o assalto.

Além disso, as autoras adicionam ao texto, na fala de uma das personagens, a seguinte reflexão: “ – Calma! Já era de se esperar, praça com wi-fi é nisso que dá!”.

Este trabalho não teve como objetivo observar as dificuldades dos alunos, o objeto de estudo foi o avanço na escrita dos alunos. As duplas escreveram um texto do tipo narrativo, tendo como tema algo do cotidiano, utilizando uma linguagem simples, que é característica do gênero textual estudado.

Em dois deles houve a tentativa de se utilizar o humor, porém o terceiro foi mais sério e trouxe a reflexão acerca do perigo em utilizar o celular em praças, mesmo a prefeitura oferecendo internet gratuita. Dos três textos, dois não atenderam às sugestões deixadas nos bilhetes, as escolhas que eles realizaram na escrita e reescrita permitiram que eles fossem autores dos seus próprios textos.

Provavelmente, a expressão: “algo, algo inesperado”, seja uma tentativa de criar um final surpreendente, uma vez que, inesperado dá ideia de surpresa. Vemos que na primeira versão, o desfecho ocorre de forma mais rápida. Já na segunda versão há o acréscimo de mais detalhes, incluindo um diálogo entre as personagens temendo o assalto.

Além disso, as autoras adicionam ao texto, na fala de uma das personagens, a seguinte reflexão: “ – Calma! Já era de se esperar, praça com wi-fi é nisso que dá!”.

Este trabalho não teve como objetivo observar as dificuldades dos alunos, o objeto de estudo foi o avanço na escrita dos alunos. As duplas escreveram um texto do tipo narrativo, tendo como tema algo do cotidiano, utilizando uma linguagem simples, que é característica do gênero textual estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo abordou o trabalho com a produção textual, baseada nas etapas de planificação, textualização, revisão e reescrita de textos defendidas por Antunes (2003), Dolz (2010), Ruiz (2010) dentre outros teóricos. Para isso, utilizamos uma proposta de intervenção pedagógica intitulada Reescrita textual em turmas de EJA: o bilhete como forma de intervenção didática, utilizando como metodologia a pesquisa-ação, cuja intenção é a resolução de um problema coletivo, no qual estão envolvidos pesquisadores e participantes.

A proposta foi desenvolvida com estudantes do 8º período EJA, turma que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, baseada nas sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) e dividida em módulos. Seu objetivo foi promover o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, a partir das etapas de planificação, textualização, revisão e reescrita do gênero textual crônicas. Antes de aplicarmos a sequência didática, fizemos uma atividade de sondagem para verificar se os alunos tinham conhecimentos acerca do texto do tipo narrativo.

Após verificar a falta de domínio relacionada à escrita, planejamos os conteúdos e desenvolvemos atividades para que os alunos compreendessem as características e a estrutura do gênero discursivo crônica. Seleccionamos dez crônicas para realizarmos rodas de leitura, dando preferência àquelas que veiculavam o humor, a fim de tornar as aulas mais atrativas para eles e também numa tentativa da professora pesquisadora em facilitar a escolha do tema que eles produziram.

Depois da aplicação de toda a sequência didática, os alunos passaram para as etapas de planejamento e textualização com muitas dificuldades, pois eles não estavam acostumados a planejar seus textos e consideravam uma tarefa desnecessária. Neste momento, foi necessário convencer os alunos e conversar com eles sobre a importância de se planejar, utilizando exemplos do cotidiano, como por exemplo, uma compra em um supermercado, ou a compra do enxoval de um bebê, já que na sala havia alunas que já eram mães e donas de casa.

Terminada essa etapa, os alunos escreveram o texto em duplas. Ao recolher os textos, percebemos que eles precisavam de uma intervenção pedagógica a fim de atender às convenções da escrita e às características do gênero textual estudado. Sendo assim, realizamos a correção interativa, a partir de um bilhete orientador anexado ao texto. Como desconheciam este tipo de intervenção, os alunos demonstraram surpresa e perguntaram o que deviam fazer.

Individual. Por isso, colocamos a disposição do aluno, caso houvesse a necessidade de uma orientação

Em seguida, eles refletiram sobre o texto, realizaram alguns ajustes e reescreveram a segunda versão. Uma das dificuldades encontradas pela professora pesquisadora foi a ausência de alguns alunos nas aulas, pois eles costumam faltar bastante. Mesmo assim, a partir dos dados coletados, os resultados obtidos indicaram que os objetivos da proposta foram atingidos. Principalmente com os alunos que compareceram a todas as aulas.

Nossos objetivos eram levar os estudantes a compreender a estrutura e as características do gênero crônica; produzir um texto coerente; revisar o próprio texto, a partir das intervenções pedagógicas; e reescrever o texto. Acerca do primeiro objetivo, observamos que a maioria dos alunos compreenderam as características do gênero e conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos na reescrita. Ao refletir sobre o segundo objetivo, é possível afirmar que obtivemos êxito, pois das seis duplas e do texto feito de forma individual, que somam sete textos, todos escreveram um texto narrativo coerente.

Com relação aos objetivos que tratam da revisão e da reescrita, observamos que apenas os alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática atenderam às orientações pedagógicas e reescreveram seu texto. Alguns fizeram pequenas alterações, outros buscaram atender a todas as sugestões do bilhete orientador. Apesar dos resultados obtidos, ainda percebemos, por parte dos alunos, muitas dificuldades na produção das crônicas, mesmo com a aplicação de um ensino sistematizado. Porém, consideramos normal, pois escrever requer esforço e prática, e nossos alunos não estavam acostumados a este tipo de atividade.

Vale ressaltar que, nesse gênero, os autores tratam aspectos do cotidiano com muita subjetividade e que nossos alunos ainda estão se desenvolvendo no processo da escrita. Além disso, os estudantes não tinham o hábito de planejar, escrever, revisar e reescrever o próprio texto. Em virtude disso, reconhecemos que a proposta de intervenção utilizada neste trabalho pode ser modificada e aperfeiçoada a fim de atender a outros contextos educacionais.

Ademais, podemos refletir sobre outros aspectos, considerados positivos nesta proposta, uma vez que foi possível observar o empenho e a participação dos alunos em cada etapa da sequência. Também percebemos que alguns deles desenvolveram o gosto pela escrita e descobrimos que dois deles já gostavam de escrever. São estes resultados que tornam o trabalho gratificante e o transforma em inspiração para outras atividades envolvendo a produção de gêneros textuais, a partir de um ensino sistematizado.

Ressaltamos ainda a importância do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras)

que nos proporcionou um crescimento significativo relacionado às nossas práticas pedagógicas, em especial, para esta professora pesquisadora que iniciou sua vida profissional há dezesseis anos como professora de espanhol e há apenas cinco anos vem atuando como professora de Língua Portuguesa em turmas de EJA.

Esse curso nos possibilitou refletir acerca de nossas práticas pedagógicas e nos estimulou a buscar uma melhoria na qualidade do ensino destinado aos nossos alunos, a fim de que eles desenvolvam as habilidades de leitura e de escrita. Além disso, retornar a uma sala de aula como estudante, depois de doze anos, agora trabalhando em duas escolas e com tantas responsabilidades com casa e família, não foi fácil. As dificuldades que sentimos, durante todo o percurso no mestrado, fez compreender que os alunos da EJA também sentem e sofrem ao retomar os estudos depois de muitos anos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, J.; BARROS, M. G.; SILVA, E.S. **Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha**. Belo Horizonte: RBLA, v.15, n.1, p. 109-130, 2015.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2006.

BRASIL. **Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental: Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília, DF:MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRONCKARTE, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: São Paulo: EDUC. Original publicado em 1997

COLAVITTO, N.B e ARRUDA, A.L.M.M. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para a reescrita**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Mato Grosso, 2012.

Caderno do professor – **orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília: MEC, 2008.

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

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, p. 365-392, jul/dez. 2011

FERNANDES, Alessandra. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; CAMPOS, Ana Maria de. **Educação de jovens e adultos como educação popular: direito a ser conquistado**. *Crítica Educativa*, v.3, n. 3, p. 66-77. Sorocaba, 2017.

FIAD, Raquel Saleck. **A pesquisa sobre reescrita de textos**. In: SIMELP I, 2010. Universidade de Évora. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, n. 1, pg XX.

FRIEDRICH, **Trajectoria da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GLERIA, Ana Carolina Faria Coutinho. **Práticas e eventos de letramento de adultos trabalhadores**. Maceió: EDUFAL, 2009).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUSTO, José Sterza. **Humor, educação e pós-modernidade**. IN: Humor e alegria na educação / Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Sumus, 2006.

LEITÃO, Catarina. RIBEIRO, Iolanda. **Escrita de textos no quarto ano de escolaridade**. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, p. 2979-2995, 2009.

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

MEC - Ministério da Educação e Cultura (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª series**. Brasília: MEC/SEF.

MENEGASSI, R.J. 1998. **Da revisão à reescrita**. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 228 p.

MENOGOLO, E. D. C. W.; MENOGOLO, L. W. **O significado de reescrita de texto na escola**. In: *Ciência e Cognição/Science and Cognition*. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512>> Acesso em: 08/09/ 2017

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy(Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.**– Brasília: Secretaria de

Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.**

Cad. CEDES, vol.21 n° 55. Campinas. Nov. 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.com.br>.

RUIZ, Eliana Donoio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo;** Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.38, p. 49- 59, jun.2010 ISSN: 1676-2584

Disponível

em:

[http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20%20Tex to%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20%20Tex%20to%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKARTE, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** São Paulo: EDUC. Original publicado em 1997

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I:** aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário entregue aos alunos antes da atividade de sondagem
escrita QUESTIONÁRIO DE SONDA GEM

- 1) Turma: _____ Turno: () Vespertino () Noturno
- 2) Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
- 3) Cidade: _____ Bairro _____
- 4) O que levou você a se matricular na EJA? _____

- 5) Em língua portuguesa, qual a sua maior dificuldade? () Leitura () Escrita
- 6) Você costuma escrever textos na escola? Em quais disciplinas? () Sim () Não () Às vezes

- 7) Você costuma revisar seus textos antes de entregar ao professor? O que você costuma observar na revisão?
() Sim () Não () Às vezes

- 8) Quando o professor corrige seu texto, você costuma observar o que foi corrigido? () Sim () Não () Às vezes
- 9) Você costuma reescrever seu texto? Por que motivo? () Sim () Não () Às vezes
vezes

- 10) Se você pudesse definir o ato de escrever em uma das palavras abaixo, qual seria? () Importante () Difícil () Necessário () Trabalhoso

GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

A palavra **crônica** tem origem grega (*chronos*) e significa "**tempo**". O gênero discursivo **crônica narrativa** pertence à tipologia de texto narrativa e pode ser definido como sendo uma **breve história** que retrata **acontecimentos diversos do nosso cotidiano** em determinada época e de maneira bem-humorada e inusitada.

Trata-se, portanto, de uma **narrativa** que segue uma ordem **cronológica** e que relata **fatos do cotidiano** e outros assuntos relacionados à arte, esporte, ciência, relacionamentos interpessoais, entre outros.

De maneira geral, encontramos as **crônicas narrativas** em **suportes de circulação** como **jornais, revistas e livros** (coletâneas de crônicas). Em grande parte das **crônicas narrativas**, é possível encontrar muitas sequências de **discurso direto** (diálogo).

O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão.

Vejam os de forma esquematizada as características da crônica:

- Narração curta;
- Descreve fatos da vida cotidiana;
- Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;
- Possui personagens comuns;
- Segue um tempo cronológico determinado;
- Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens;
- Linguagem simples.

A crônica pode receber diferentes classificações:

- **Lírica**, em que o autor relata com nostalgia e sentimentalismo;
- **Humorística**, em que o autor faz graça com o cotidiano;
- **Crônica-Ensaio**, em que o cronista, ironicamente, tece uma crítica ao que acontece nas relações sociais e de poder;
- **Filosófica**, reflexão a partir de um fato ou evento;
- **Jornalística**, que apresenta aspectos particulares de notícias ou fatos, pode ser policial, esportiva, política etc.

APÊNDICE C: Texto Informativo 2:

COESÃO TEXTUAL

Para que um texto tenha o seu sentido completo, ou seja, transmita a mensagem pretendida, é necessário que esteja coerente e coeso. Para compreender um pouco melhor os conceitos de Coerência textual e de Coesão textual, e também para distingui-los, vejamos:

O que é coesão textual?

Quando falamos de **COESÃO textual**, falamos a respeito dos mecanismos que permitem uma sequência lógica entre as partes de um texto, sejam elas palavras, frases, parágrafos, etc. Entre os elementos que garantem a coesão de um texto, temos:

- A. **As referências e as reiteraões:** Este tipo de coesão acontece quando um termo faz referência a outro dentro do texto, quando reitera algo que já foi dito antes ou quando uma palavra é substituída por outra que possui com ela alguma relação semântica **substituições lexicais (elementos que fazem a coesão lexical)**: este tipo de coesão acontece quando um termo é substituído por outro dentro do texto, estabelecendo com ele uma relação de sinonímia, antonímia, hiponímia ou hiperonímia, ou mesmo quando há a repetição da mesma unidade lexical (mesma palavra).
- B. **Os conectores:** Estes elementos coesivos estabelecem as relações de dependência e ligação entre os termos, ou seja, são conjunções, preposições e advérbios conectivos.
- C. **A correlação dos verbos:** consiste na correta utilização dos tempos verbais, ordenando assim os acontecimentos de uma forma lógica e linear, que irá permitir a compreensão da sequência dos mesmos.

São os elementos coesivos de um texto que permitem as articulações e ligações entre suas diferentes partes, bem como a sequenciação das ideias.

COERÊNCIA TEXTUAL

Quando falamos em **COERÊNCIA textual**, falamos acerca da significação do texto, e não mais dos elementos estruturais que o compõem. Um texto pode estar perfeitamente coeso, porém incoerente. É o caso do exemplo abaixo:

"As ruas estão molhadas porque não choveu"

Há elementos coesivos no texto acima, como a conjunção, a sequência lógica dos verbos, enfim, do ponto de vista da COESÃO, o texto não tem nenhum problema. Contudo, ao ler o que diz o texto, percebemos facilmente que há uma incoerência, pois se as ruas estão molhadas, é porque alguém molhou, ou a chuva, ou algum outro evento. Não ter chovido não é o motivo de as ruas estarem molhadas. O texto está incoerente.

Em resumo, podemos dizer que a COESÃO trata da conexão harmoniosa entre as partes do texto, do parágrafo, da frase. Ela permite a ligação entre as palavras e frases, fazendo com que um dê sequência lógica ao outro. A COERÊNCIA, por sua vez, é a relação lógica entre as ideias, fazendo com que umas complementem as outras, não se contradigam e formem um todo significativo que é o texto.

<https://www.infoescola.com/redacao/coesao-e-coerencia-textual/> (Adaptado)

APÊNDICE D: Texto informativo 3

INTERTEXTUALIDADE é a influência de um texto sobre outro. Todo texto, em maior ou menor grau, é um intertexto, pois durante o processo de escrita acontecem relações dialógicas entre os textos que escrevemos e os textos que acessamos ao longo da vida. Esses textos previamente lidos são chamados de **textos-fonte**. Quer ver só um exemplo? Leia abaixo o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade:

Quadrilha

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava
Lili que não amava ninguém.
João foi para o Estados Unidos, Teresa para o
convento, Raimundo morreu de desastre, Maria
ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou
com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na
história.*

Agora observe o diálogo entre o texto-fonte, que é o poema de Drummond, com a música *Flor da Idade*, de Chico Buarque:

*A gente faz hora, faz fila na vila do
meio dia Pra ver Maria
A gente almoça e só se coça e se roça e só se
vicia A porta dela não tem tramela
A janela é sem
gelosia Nem
desconfia
Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro
amor Na hora certa, a casa aberta, o pijama
aberto, a família A armadilha
A mesa posta de peixe, deixe um cheirinho da sua
filha Ela vive parada no sucesso do rádio de pilha
Que maravilha
Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro
amor Vê passar ela, como dança, balança, avança
e recua
A gente sua
A roupa suja da cuja se lava no meio da rua
Despudorada, dada, a danada agrada andar
seminua E continua
Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro
amor Carlos amava Dora que amava Lia que amava
Léa que amava Paulo que amava Juca que amava
Dora que amava Carlos amava Dora que amava Rita
que amava Dito que amava Rita que amava Dito que
amava Rita que amava Carlos amava Dora que amava
Pedro que amava tanto que amava a filha que amava
Carlos que amava Dora
que amava toda a quadrilha.*



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIDADE DE DISSERTAÇÃO, TESE, TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, ESPECIALIZAÇÃO OU MEMORIAL ACADÊMICO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (RIUFAL)

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo ao Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas (RIUFAL) a disponibilizar, através do site <http://www.repositorio.ufal.br>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei n. 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção de científica brasileira, a partir desta data.

1 Identificação do material bibliográfico

	Dissertação + Produto Educacional
X	Dissertação
	Tese
	Trabalho de Conclusão de Curso
	Especializações
	Memorial Acadêmico

2 Identificação da Dissertação, Tese, TCC, Especialização ou Memorial Acadêmico

Autor:	ANA DANIELA MARTINS SILVA PIMENTEL		
Lattes	http://lattes.cnpq.br/0517790146167662		
Lattes Atualizado:	X	Sim	Não
Orientador(a):	Dra ADNA DE ALMEIDA LOPES		
Coorientador(a):			

Membros da Banca:

1º Membro	Dra ADNA DE ALMEIDA LOPES
2º Membro	Dra MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS
3º Membro	Dra FABIANA PINCHO DE OLIVEIRA
4º Membro	
5º Membro	

Data da Defesa:	27/02/2018
Titulação: Doutor / Mestre em:	LETRAS

Título da Dissertação, Tese, TCC, Especialização ou Memorial Acadêmico no idioma original:

ESCRITA E REESCRITA DE CRÔNICAS POR DUPLAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS AVANÇOS QUANTO AOS ASPECTOS MACRO TEXTUAIS.



Palavras-chave no idioma original:

PRODUÇÃO TEXTUAL, CRÔNICA, REESCRITA, PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Título da Dissertação, Tese, TCC, Especialização ou Memorial Acadêmico em outro idioma (especifique):

WRITING AND REWRITING OF CHRONICLES BY STUDENTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: MACRO TEXTUAL ADVANCES

Palavras-chave em outro idioma (especifique):

TEXTUAL PRODUCTION, CHRONIC, REDRAFTING, PROPOSED INTERVENTION

Programa de Defesa:

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

Área de conhecimento - CNPq:

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

3 Agência de Fomento:

CAPES

4 Informação de acesso ao documento

Liberação para publicação	X	Total	Parcial
---------------------------	---	-------	---------

Em caso de liberação parcial, especifique os arquivos restritos:

A restrição (parcial ou total) poderá ser mantida por até um ano a partir da data de autorização da publicação. A extensão deste prazo requer justificativa junto ao RIUFAL. O resumo e os metadados (elementos referenciais) ficarão sempre disponibilizados.



5 Endereço do Autor para contato:

Logradouro:	AV SEBASTIÃO CORREIA DA ROCHA	
Nº:471	Compl.:BL 12, AP 002	CEP:57061410
Cidade:MACEIÓ	Estado:ALAGOAS	
Tel.(s):82 99921 5933 / 82 98821 0522		
E-mail:ad.pimentel@hotmail.com		
Data:15/08/18		

Ana Daniela Martins Silva Pimentel

Assinatura do Autor

RIUFAL
Repositório Institucional da UFAL