



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

**ENSINO DE PONTUAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EJA**

FERNANDA LESSA PEREIRA

Sob a Orientação da Professora Doutora
Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016

469
P436e
T

Pereira, Fernanda Lessa, 1972-
Ensino de pontuação a partir do gênero
reportagem: uma experiência com alunos da
EJA / Fernanda Lessa Pereira - 2016.

218 f.: il.

Orientador: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS.

Bibliografia: f. 174-177.

1. Língua portuguesa - Teses. 2. Língua
portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
Língua portuguesa - Pontuação - Teses. 4.
Pontuação - Teses. 5. Educação de jovens e
adultos - Teses. 6. Reportagem em forma
literária - Teses. I. Pereira, Marli
Hermenegilda, 1974-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FERNANDA LESSA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/12/2016

BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr.^a Sônia Maria Schneider (UERJ)
Avaliador externo



Prof.^a Dr.^a Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha amada mãe Marly Margareth Lessa Pereira, que sempre respeitou serem os estudos minha prioridade na vida; a meu pai Tupinambá Fernando Pereira, com quem não pude conviver, mas de quem herdei a forma alegre de ser. Em especial, ao meu neto Dom Lessa, que nasceu para preencher de alegria e de esperança minha existência. E ao meu marido Fernando Miguez, que sempre me entusiasmou a prosseguir em minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A meu amado Deus, que me deu vida e que me inspira a ser sempre uma pessoa melhor e ao Divino Espírito Santo, que sempre me auxiliou nas maiores dificuldades que tive, iluminando meus pensamentos para que eu fizesse o melhor para a escrita desta dissertação.

A São Jorge, meu guerreiro, que me protegeu em todos os trajetos feitos até a UFRRJ e que me livrou de muitos maus pensamentos de pessoas que não queriam que eu aqui chegasse.

Ao meu parceiro São Longuinho, que assim que eu o solicitava, era capaz de me orientar a encontrar o que eu havia perdido.

A Nossa Senhora Aparecida e a São Judas Tadeu - meus singulares padrinhos - escolhidos por minha amada mãe e a quem eu sempre recorro em momentos de turbulência.

A meu marido, um sábio, que sempre me motivou a prosseguir em minha trajetória acadêmica e a quem devo muito pelo apoio incondicional em vários setores de minha vida. Agradeço por compreender minha ausência e minhas queixas, próprias de quem está em fase de elaboração de uma dissertação.

A Marly Margareth Lessa Pereira, minha amada e saudosa mãe, que sempre soube me entender, me acalantar e me amar incondicionalmente, até o dia em que partiu. Serei a ela eternamente grata por financiar meus estudos e por me educar sozinha da melhor forma possível. E por ter, mesmo no leito do hospital, me dado aulas para que eu obtivesse a aprovação na prova de Inglês. Infelizmente, em 16 de junho de 2016, ela partiu sem ver o término desta dissertação. Meu carinho e meu respeito eternos a uma mãe maravilhosa e amiga.

A Marli Pereira, minha amada orientadora que me permitiu um maior aprendizado e a quem serei eternamente grata por seu equilíbrio em saber avaliar e pontuar, de forma educada, as muitas versões desta dissertação; por sua amabilidade em se dirigir a mim e a todos; por sua delicadeza própria de um ser-humano exemplar; por sua sabedoria - comprovada durante as aulas ministradas no decorrer deste Mestrado - em me orientar, respaldada em seus vastos conhecimentos. Aprendi o quanto é importante cultivarmos a parceria e a humildade, já que diariamente aprendemos com o outro um pouco mais acerca da vastidão do estudo de nossa língua materna. Agradeço a Deus por tê-la conhecido e por ter o privilégio de concluir meu Mestrado sob suas orientações.

Ao meu amado Mestre e Doutor, Gerson Rodrigues, que proporcionou momentos de tensão e de alegria, com seu estilo próprio de ser. Foi um professor que me cativou desde o início do curso e que sempre esteve disponível para resolver questões burocráticas com a presteza de poucos. A você, amado Mestre, meus aplausos e minha eterna gratidão.

A Sônia Schneider pela aceitação em ser parte da banca desta dissertação, contribuindo com seus conhecimentos acerca da EJA e com suas cruciais considerações na busca pelo melhor desempenho de minha pesquisa. Será sempre motivo de orgulho tê-la conhecido e partilhado de sua enorme experiência e sabedoria.

A minha professora Mikaela Roberto, de quem eu tive o privilégio de assistir às excelentes aulas de Fonética e a quem devo muito por aceitar fazer parte da banca, fornecendo orientações para que o foco desta pesquisa fosse melhor explorado.

A Victor Silva Teixeira, auxiliar administrativo da UFRRJ, que sempre esteve pronto a me auxiliar quanto às questões burocráticas, a elaborar documentos a agilizar a entrega destes a mim e a todos os mestrandos.

Aos meus alunos que participaram desta pesquisa, dando o melhor de si, dentro de suas possibilidades. Em especial, ao aluno-amigo Alexandre Ribeiro, que comprova ser o PEJA um celeiro de talentos.

A Daiane Brites Fernandes, amizade que fiz e que me proporcionou orientações cruciais para que a produção desta dissertação e de outros materiais fossem feitos de forma adequada. Pela paciência em me ouvir, em retirar infinitas dúvidas de digitação, pelas revisões feitas, pelo carinho, pelas opiniões e pela parceria em viagens para participação em congressos. Por todo bem que me faz, terá minha eterna amizade e gratidão.

A todos os Professores Doutores que ministraram, com maestria, aulas para minha turma, proporcionando-nos conhecimentos novos e muitas reflexões acerca do ensino brasileiro. A cada um o meu muito obrigada por tudo que me ensinaram.

A todos os professores que compuseram a segunda turma de Mestrado Profissional, sem os quais as sextas-feiras seriam somente momentos de estudo. Foram vocês os responsáveis por essa realização, pelas sinceras amizades que teci, pelas risadas que dei, pelo meu carinho e zelo em querer agradá-los com um café fresco feito em minha cafeteira e pela força para eu sobrepujar a morte de minha mãe. Cada um de vocês, amigos, contribuiu para que o sonho do Mestrado se realizasse.

Ao Sr. Carlos, que sempre estive à disposição da nossa turma e de nossos professores para fornecer equipamentos, para abrir a sala onde tivemos aulas e para, quando preciso, nos emprestar utensílios para nosso café.

Aos meus tios Vera, Marcel e Marcus Vinícius, pela preocupação e pela ajuda para que, mesmo no hospital, onde fiquei com minha mãe, eu conseguisse digitar as primeiras versões desta dissertação. E ao amor que nos une, mesmo sem a presença física de nossa amada Marly.

Aos meus verdadeiros e amados filhos caninos Victor Hugo Lessa (*in memoriam*), Sukita Lessa (*in memoriam*) e Freddy Miguez, que sempre estiveram, literalmente, ao meu lado para me fazer companhia, que me olhavam com a ternura dos puros de coração e que nunca danificaram os muitos livros e folhas que ficavam espalhados pelo chão.

À minha amiga-irmã Hérica Miranda, professora de Matemática, que contribuiu para que o módulo 1 fosse realizado, cedendo suas aulas para que as duas turmas pudessem, em conjunto, assistir à oficina de Comunicação Comunitária. E pela sincera amizade e carinho.

Aos repórteres Sílvia Noronha, editora do *Maré de Notícias* e Hélio Euclides, repórter dessa mesma instituição civil, que proporcionaram as duas turmas terem conhecimentos dos bastidores de uma produção de reportagem e de muitas outras questões essenciais para a realização desta pesquisa.

Ao casal Viviane Arena e Leandro Trindade, amigos que, há tempos, me impulsionavam para meu ingresso em um Mestrado e a quem devo por muita ajuda e pelo constante apoio.

À amiga Andreia Gomes pela ajuda, pelo empréstimo de livros e pelas primeiras orientações para que este sonho se realizasse.

À amiga Maria Guilhermina Filizzola, pela confiança, pela amizade e pelo estímulo para que eu até aqui chegasse.

À sobrinha Patrícia Lattavo, pela amizade, pela atenção e pelas constantes ajudas pedidas com urgência e nos piores horários.

À amiga-irmã de longa data Fatima Ventura pelos elogios, pela ajuda, pelo orgulho e pela alegria em saber que estou terminando mais uma etapa de minha vida acadêmica.

À comadre Sylvia Jussara pelas explicações de questões específicas para a elaboração desta dissertação e pelo apoio de sempre.

À amiga Roberta Barreto, pela amizade, pela confiança e pela imensa ajuda para que eu conseguisse meus direitos.

À Michele Adum pela amizade, pelas fundamentais conversas e opiniões e pelo estímulo a mim dado para que eu fosse em busca da realização desta pesquisa.

A Renan Monteiro Pessoa de Barros, meu amado genro que me proporciona a alegria de estar com meu neto e que sempre me tratou com muito carinho e respeito. É, portanto, meu filho do coração.

À Ana Cláudia Castanheira Monteiro e a Wellington Amorim Gomes - casal maravilhoso que está sempre me apoiando - com os quais tenho cultivado uma sólida e sincera amizade.

À direção do Ciep Juscelino Kubitschek, especialmente à Renata Reis, que me apoiou em todas as minhas solicitações, sem reclamar dos atrasos às sextas-feiras, para onde eu ia, após o término das aulas às 18h.

À minha professora-orientadora do Ciep Juscelino Kubitschek, Mônica Pizoeiro, pela amizade, pela compreensão e pela valorização de meu trabalho junto aos alunos da EJA.

À prefeitura do Rio de Janeiro que permitiu que eu pudesse explorar a potencialidade dos alunos matriculados no Ciep onde foi aplicada a intervenção didática.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e torceram pela minha vitória.

BIOGRAFIA

Tem experiência na área de Língua Portuguesa, obtendo os diplomas de graduação e de pós-graduação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lecionou em várias escolas particulares, no Estado e em cursos preparatórios para diversos concursos públicos, destinados à área militar, a diferentes cargos públicos e ao vestibular. Além disso, trabalhou na Secretaria de Educação do município de Duque de Caxias, onde pôde exercer funções pedagógicas na Divisão de Educação Infantojuvenil, tais como: a coordenação de um projeto de correção de distorção série/idade; a elaboração de material pedagógico do Projeto (Con)seguir - recebendo por esta participação uma Menção Honrosa em 17 de dezembro de 2011; várias formações continuadas e a formação dos professores do Projeto Mais Educação. Há sete anos, ministra palestras voltadas para um melhor aprendizado dos alunos e professores da rede pública pela Associação Beneficente dos Professores Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro (Appai). No início de 2015, exerceu a função de professora-corretora da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Concomitantemente, ministra aulas na rede municipal do município de Duque de Caxias e na rede municipal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde trabalha com turmas de jovens e adultos, sua grande paixão. Pelo destacado serviço prestado ao povo carioca, em especial, aos alunos das unidades escolares das comunidades da Maré, foi homenageada pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 10 de maio de 2011, recebendo uma Moção de congratulação e louvor. Está concluindo o Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sendo orientada pela renomada professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira.

RESUMO

PEREIRA, Fernanda Lessa. **Ensino de pontuação a partir do gênero reportagem: uma experiência com alunos da EJA.** 2016. 218p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

RESUMO: Esta pesquisa se pauta na situação observada de que muitos alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm um domínio limitado das habilidades de uso de sinais de pontuação nas produções de textos de variados gêneros. Objetiva-se, por meio da aplicação de uma sequência didática, fazer esses aprendizes proficientes na produção escrita e na utilização dos mais diversos sinais gráficos de pontuação. É também intenção desta pesquisa discutir acerca do ensino da língua na EJA, apresentando o arcabouço teórico sobre gêneros textuais, principalmente o gênero midiático reportagem, ao público-alvo composto pelas turmas 161 e 162, correspondem às duas últimas séries do ensino fundamental de um ensino não seriado ofertado a jovens e adultos matriculados na modalidade de EJA. O local desta pesquisa é o Ciep Leonel de Moura Brizola, que fica na Avenida Brasil, 8.666, precisamente em frente ao famoso Piscinão de Ramos. Foi percebido pela professora-pesquisadora que esses jovens e adultos matriculados nas duas turmas têm muito a contribuir como protagonistas da produção de reportagens que abordassem questões locais, segundo o ponto de vista deles, moradores que convivem e que sabem como ninguém as problemáticas que enfrentam em seu dia a dia. A aplicação dessa pesquisa torna-se relevante para a garantia de uma aprendizagem que explore o uso social da língua, contribuindo para que, em atividades escolares e extraescolares, nosso alunado esteja apto a fazer adequado uso dos mais diferentes tipos de sinais de pontuação, com a competência esperada de um concluinte do ensino fundamental. Para isso, como embasamento teórico, a pesquisa é pautada em estudiosos como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Kleiman (2006); Soares (2004); Marcuschi (2008, 2010); Loch (2009); Koch (2014); Mollica (2009); Rojo (2012); Freire (1996); Paiva (2009), além de documentos de referência, tais como PCN (1998;2001), Orientações Curriculares (2010) e Documentos Norteadores do PEJA (2016). Outrossim, como o foco é a apropriação dos sinais gráficos de pontuação, esta pesquisa apresentou as prescrições para o adequado emprego dos sinais de pontuação elaboradas pelos gramáticos Azeredo (2008), Cintra e Cunha (2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem sociointeracionista do ensino da língua, aliada à metodologia de pesquisa-ação de Thiollent (2011). No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, é possível afirmar que a escolha de ensinar pontuação por meio do gênero reportagem levou os participantes à conscientização dos muitos problemas gramaticais e textuais que os cercam e que os impedem de usar a tão poderosa ferramenta existente: a escrita. Foram produções que têm muito a melhorar, mas que são fruto dos que ainda têm muita vontade de aprender e de ter oportunidades de emprego, que exigem o bom domínio da escrita. Nem se comparam ao que se pode chamar de uma reportagem modelar, entretanto já mostram que a estrutura foi assimilada, embora tenham ficado, em sua maioria, aquém do esperado. São, portanto, textos embrionários, que não contemplaram todas as possibilidades proporcionadas pelo gênero escolhido, mas que urgem para uma nova forma de trabalho com turmas que compõem a tão singular modalidade de EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Sequência didática. Uso dos sinais de pontuação.

ABSTRACT

PEREIRA, Fernanda Lessa. **Punctuation teaching throughout the newspaper report gender: an experience with EJA's students.** 2016. 218p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This research is guided through an observed situation that many students from Young and Adults Education (EJA) classes have a limited dominium of the habilities using of punctuation signals used in the textual productions in a variety of genders. There is as an objective, by means od the didactic sequencial aplicacion, make these learners become proficientes in the writing production and in the using of the many diversificated graphic punctuation signals. Itis also intention of this research to discuss about the language teaching in EJA, presenting the teoric structure about textual genders, mainly the midiactic gender of newspaper report, to the aimed-public composed by 161 and 162 classes, belonged to the two last classes from the fundamental teaching in a not seriated way that is offered to young and adults students registeredin EJA modality. The place where this research happened is Leonel de Moura Brizola Ciep, that has as an adress Brasil Avenue, 8.666, most precisally in front of the famous Ramos's Large Swimming Pool. It was noticed by the reseacher-teacher that these Young and adullts students registered in the both classes have a lot to contribute as protagonists of the newspaper reports that tackeded spot questions, according to their point of views, residents that cohabit and that know as nobody else the problematic that they face in their day-by-day. The aplicacion of this research becomes relevant for the garante of a kind of learning that explores the social use of language, contributing to the, in school and extraschool activities, our students could be prepared to make the adapted use of the many types of punctuation signals, with an expected competence of a student that concludes a fundamental teaching. Considering this, as teoric support, the research is based in theoretician such as Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Kleiman (2006); Soares (2004); Marcuschi (2008, 2010); Loch (2009); Koch (2014); Mollica (2009); Rojo (2012); Freire (1996); Paiva (2009), referred documents, such as PCN (1998; 2001), Curriculars Orientations (2010) and Norteating Documents of PEJA (2016). Somewhere else, it is the punctuation graphic signals apropriation, this research presented the right prescription to the using of punctuation signals fixxed by the gramaticians Azeredo (2008), Cintra e Cunha (2001). So, it treats about a qualitative research approach with a sociointeracionist focus, allied to an action-research based in Thiollent (2011). In relation to the results of this research by means of newspaper report, it is possible to assert that the choice in teaching ponctuation by means of newspaper report it made the participants councius about the gramatical and textual problems that round their lives and that hinder them of using the so powerful existent tool: the writing. There were productions that have the condiction to become better, but that are effort of the ones that still have the will in learning and having employeement oportunities, that ask a good dominium of writing. Of course, they cannot be compared to a newspaper report model, but they already show that the structure was assimilated, even than they had stayed above of expected. They are, in fact, embrionary texts, that have not comtemplated all the possibilities proposed by the choosen gender, but that urges for a new way of work with classes that compose the so single EJA modality.

Key-words: Young ad adults education; didactic sequency; punctuation signals using.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Proposta provisória de agrupamentos de gêneros	55
QUADRO 2: Características da notícia e da reportagem	56
QUADRO 3: Regras de uso da vírgula, segundo Azeredo (2008)	62
QUADRO 4: Quantitativo de alunos por turma	70
QUADRO 5: Faixa etária e condição trabalhista de alunos por turma	71
QUADRO 6: Perfil das duas turmas sem identificação de nomes e de gênero	72
QUADRO 7: Perfil escolar dos alunos, hábitos de leitura/escrita e de uso da Internet	74
QUADRO 8: Esquema da sequência didática	82
QUADRO 9: Pautas elaboradas com a supervisão dos repórteres do jornal <i>Maré de Notícia</i>	104
QUADRO 10: Critérios usados para avaliação dos lides produzidos	106
QUADRO 11: Legenda para uso dos sinais de pontuação	118
QUADRO 12: Reportagem sobre racismo sofrido pela atriz Taís Araújo	119
QUADRO 13: Textos para aplicar coesão textual, aplicados nas duas turmas	126
QUADRO 14: Critérios usados para avaliação das reportagens produzidas	131

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Produção inicial de alunas da turma 161 sobre partos	93
FIGURA 2: Produção inicial de alunos da turma 161 sobre empregadas domésticas	94
FIGURA 3: Produção inicial de alunos da turma 161 sobre dengue na Maré	96
FIGURA 4: Produção inicial de alunos da turma 161 sobre casa própria	97
FIGURA 5: Produção inicial de alunos da turma 161 sobre sedentarismo	98
FIGURA 6: Produção inicial de alunos da turma 161 sobre saúde social na Maré	98
FIGURA 7: Produção inicial de aluna da turma 162 sobre violência	99
FIGURA 8: Produção inicial de alunos da turma 162 sobre dengue na Maré	100
FIGURA 9: Produção inicial de alunos da turma 162 sobre eSocial	101
FIGURA 10: Produção inicial de alunas da turma 162 sobre parto por cesariana	102
FIGURA 11: Penúltima versão da reportagem 1 – turma 161	133
FIGURA 12: Versão final da reportagem 1 – turma 161	137
FIGURA 13: Penúltima versão da reportagem 2 – turma 161	138
FIGURA 14: Versão final da reportagem 2 – turma 161	140
FIGURA 15: Penúltima versão da reportagem 3 – turma 161	141
FIGURA 16: Versão final da reportagem 3 – turma 161	143
FIGURA 17: Penúltima versão da reportagem 4 – turma 161	146
FIGURA 18: Versão final da reportagem 4 – turma 161	147
FIGURA 19: Penúltima versão da reportagem 7 – turma 162	150
FIGURA 20: Versão final da reportagem 7 – turma 162	154
FIGURA 21: Penúltima versão da reportagem 8 – turma 162	158
FIGURA 22: Versão final da reportagem 8 – turma 162	160
FIGURA 23: Penúltima versão da reportagem 10 – turma 162	161
FIGURA 24: Versão final da reportagem 10 - turma 162	164
FIGURA 25: Penúltima versão da reportagem 11 – turma 162	164
FIGURA 26: Versão final da reportagem 11 – turma 162	166

LISTA DE SIGLAS

Alfasol - Alfabetização Solidária
CEB - Câmara de Educação Básica
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
Ciep - Centro Integrado de Educação Pública
CNE - Conselho Nacional de Educação
Confinteia - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC - Centro Popular de Cultura
CREJA - Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERN - Ensino Regular Noturno
FHC - Fernando Henrique Cardoso
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova - Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação
PEJ - Programa de Educação Juvenil
Peja - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Língua Portuguesa
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UP - Unidade de Progressão
VOLP - Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
1.1 Breve Histórico da EJA e Reflexões sobre a Prática Docente	23
1.2 Letramento e Ensino de Escrita em EJA	39
1.3 O Gênero Reportagem	54
1.4 A Importância do Uso de Sinais de Pontuação para a Escrita	60
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa	67
2.2 Área e Tipo de Pesquisa	77
2.3 Proposta da Intervenção Didática com Base na Sequência Didática	81
3 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA PROPOSTA DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	90
3.1 Diagnóstico da Escrita dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa	90
3.2 Análise da Sequência Didática	91
3.2.1 Produção inicial	92
3.2.2 Módulos para a produção de reportagem	103
3.2.3 Módulos direcionados aos aspectos gramaticais e textuais	113
3.2.4. Produção final	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	178
A: Modo clássico de se fazer um lide	178
B: Produção inicial de uma reportagem	179
C: slide da Oficina	180
D: exposição de diferentes mídias	181
E: As mídias sociais	182
F: lide considerado excelente, da turma 161	183
G: Produção de lide com problemas, considerado insuficiente	184
H: produção de lide com digressão, considerado insuficiente	185
I: Produção de lide, considerado regular	186
J: lide considerado bom, da turma 162	187
K: texto sobre a origem dos sinais de pontuação	188
L: placa com problema de pontuação	190
M: placa com problema de pontuação e de concordância verbal	191
N: placa com problema de pontuação e de concordância nominal	192
O: reportagem pontuada por um aluno	193
P: Módulo 3: transcrição do oral para o escrito	194
Q: Placa com problema de concordância nominal	195

R: Placa com erro de concordância verbal	196
S: Penúltima versão da reportagem 5 – turma 161	197
T: Versão final da reportagem 5 – turma 161	198
U: Penúltima versão da reportagem 6 – turma 161	199
V: Versão final da reportagem 6 – turma 161	200
W: Penúltima versão da reportagem 9 – turma 162	201
X: Versão final da reportagem 9 – turma 162	202

APÊNDICES 203

A: Primeiro questionário para traçar o perfil dos alunos	203
B: A presença das duas turmas e a ajuda da professora de Matemática	204
C: Segundo questionário: traçar as opiniões sobre o ensino formal que os alunos já haviam recebido	205
D: Suporte, Jornal Mural do Ciep, feito pela professora	206
E: Sequência didática: produção inicial	207
F: Sequência didática: produção inicial	208
G: Apresentação da Oficina Comunicação Comunitária	209
H: Apresentação da Oficina Comunicação Comunitária	210
I: Alunos fazendo uma reportagem com consulta ao jornal <i>Maré de Notícias</i>	211
J: Módulo 3, o ensino da pontuação	212
K: Módulo 3, a exposição de proibições para uso da vírgula	213
L: Exercício para consolidar as regras de pontuação	214
M : Exercício sobre sinais de pontuação, com auxílio de legenda	215
N: Módulo 3, aprendizagem de uso de sinais de pontuação	216
O: Quadro das regras de acentuação gráfica	217
P: Produção final: satisfação em participar da pesquisa	218

INTRODUÇÃO

Com o intuito de melhorar a educação básica brasileira oferecida aos alunos da rede pública de ensino, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). Este Plano se organiza em torno dos seguintes eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.

Fazendo um recorte desse Plano, a presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma sequência didática para o ensino da pontuação a partir do gênero reportagem em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos específicos, têm-se oferecer oficina ministrada por jornalistas a fim de levar o aluno a se apropriar da estrutura, do funcionamento e da circulação desse gênero midiático; aplicar atividades didáticas sobre sinais de pontuação para levar o corpo discente a se apoderar das regras de pontuação, exigidas em contextos de norma culta, cujo domínio é adquirido, dentre outros ambientes, na mais importante agência de letramento: a escola, de acordo com os pressupostos de Kleiman (2006) e ampliar a competência dos aprendizes para o exercício cada vez mais fluente da fala e da escrita, prioritariamente.

Quanto à nomenclatura de norma culta, significativo é declarar que há divergentes olhares para esse termo e também usos indiscriminados. Alguns autores adotam, como sinônimos, os termos norma culta e norma padrão. Percebe-se que o maior obstáculo em definir o que seja norma culta é o fato de haver dois conceitos opostos acerca do que seja essa norma. Para expô-los, essenciais são as definições de Bagno (2003), que afirma o seguinte:

a primeira é “norma culta” dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado. A segunda é a “norma culta” dos pesquisadores, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano. (BAGNO, 2003, p. 63).

Faraco (2008, p. 49) também reitera esse posicionamento e diz que a norma culta: “seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas.”. Quanto ao termo norma-padrão, para o autor não seria uma variedade de uso, mas um construto sócio-histórico criado para uniformizar a língua. Para Faraco (2008, p. 75), “a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza

extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização da língua.”.

Diante disso, é preciso esclarecer que nossa concepção para norma culta coaduna com as definições apresentadas por Bagno (2003) e Faraco (2008), na medida em que estamos atentos à língua que é empregada em situações monitoradas de nosso idioma, a fim de que seja aplicada nas produções do gênero reportagem.

Esta pesquisa, inserida na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS), intenta contribuir para um melhor desempenho, no que tange à habilidade escritora dos alunos de um Centro Integrado de Educação Pública (doravante Ciep) localizado no Complexo da Maré (RJ), cujo nome atual é Ciep Leonel de Moura Brizola; mas que, à época da inauguração, fora nomeado de Ciep 14 de Julho. Os estudantes dessa unidade escolar que participaram deste trabalho estão matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), nomenclatura usada pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro para se referir aos jovens e aos adultos que integram o segundo segmento do ensino fundamental da educação básica.

A professora-pesquisadora que leciona nas quatro turmas desse segmento fez um recorte destas e optou por trabalhar com duas turmas de Peja II, Bloco II, o que corresponde, na rede municipal do Rio de Janeiro, ao oitavo e ao nono anos do Ensino Fundamental de um ensino não seriado, dividido em dois blocos de aprendizagem. O motivo dessa escolha foi verificar a competência gramatical e textual dos alunos concluintes do ensino fundamental cuja trajetória escolar é marcada pelo fracasso e pela evasão e propor àqueles um trabalho pedagógico significativo.

Quanto à decisão de aplicar esta pesquisa nas duas turmas do Bloco II, há o desejo de proporcionar a todos os discentes matriculados nesta etapa final a oportunidade de apreenderem um novo gênero e de, por meio de uma sequência didática, consolidarem os conteúdos abordados no decorrer dos módulos da intervenção didática. Além disso, a existência de duas turmas ampliou o leque de observações e resultou em um maior número possível de estudantes participantes, já que é comum a evasão de muitos em turmas de EJA e a flutuação de matrículas, uma vez que estas são feitas ao longo do ano letivo. O retorno desses jovens e adultos e a capacidade que têm de lidar com os conhecimentos linguísticos são, portanto, motivo de investigação acadêmica.

Constatou-se que a produção dos gêneros textuais bastante utilizados no ambiente escolar por parte dessas duas turmas apresentava inadequações na pontuação, o que vai de encontro com a esperada competência linguística a ser adquirida na escola. Logo, o trabalho com a pontuação é crucial para quem opta por explorar textos pertencentes à modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nas produções analisadas, verificou-se que o uso dos mais elementares sinais de pontuação, que fazem parte das regras gramaticais, é resultado de uma escolha aleatória, posto que a maioria desses estudantes não consegue fazer alusão à regra que exigiu o uso desse ou daquele sinal de pontuação. Confirma-se que, nem mesmo tendo contato com os mais diversos gêneros midiáticos (dentre outros gêneros) dentro e fora do espaço escolar, jovens e adultos sabem empregar sinais de pontuação com a competência esperada. Sem contar com o fato de esses alunos, por estarem terminando o ensino fundamental, já acumularem anos de leitura e de produção de textos, o que deveria ser um facilitador da aprendizagem dos mais recorrentes sinais de pontuação, presentes em diversos gêneros já trabalhados nas séries anteriores.

Isso reflete a necessidade de se desenvolverem atividades didáticas de língua portuguesa mais eficazes que possam, efetivamente, colaborar para o pleno domínio das habilidades de escrita e de leitura. Esta pesquisa, portanto, pretende contribuir para o alcance desse propósito no que tange ao domínio dos sinais de pontuação na produção de textos que exigem o uso da norma culta.

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), defende-se, nesta pesquisa, o trabalho de análise linguística a partir de textos reais, materializados nos gêneros textuais. Diante de um público heterogêneo, sedento por conhecimentos e por ascensão socioeconômica, crucial é haver um ensino-aprendizagem que focalize mais a realidade prática e que possa dar ênfase a gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (imprensa, televisiva, digital), formadoras de opinião pública. Essa seleção acarreta uma postura de se usarem materiais didáticos e de se elaborarem projetos que deem destaque ao texto e à diversidade deste, priorizando os gêneros midiáticos de grande circulação, que devem ganhar evidência nas salas de aula das escolas que tenham esse público de EJA.

Optar pelo gênero reportagem também se justifica na medida em que ele está enquadrado no domínio social de comunicação denominado, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), documentação e memorização de ações humanas cuja capacidade de linguagem dominante é relatar. Com essa representação pelo discurso de experiências vividas

fornecidas pela reportagem, claro fica que esse gênero possibilita ao aluno da EJA atuar como cidadão crítico, autônomo e consciente do papel social da escrita.

Além disso, o fato de existir, no Complexo da Maré (RJ), um jornal intitulado Maré de Notícias, cujo foco é abordar reportagens ligadas ao cotidiano dos moradores dessa comunidade, dando voz e vez a esses cidadãos, foi um elemento favorecedor para a realização desta intervenção. Pareceu à professora uma oportunidade de se trabalhar com um gênero que é capaz de fazer seus aprendizes - jovens e adultos - refletirem sobre diversos problemas típicos de quem mora em uma comunidade, fazendo relatos das diversas experiências vividas, situadas no tempo, por cada um.

A escolha do ensino de pontuação, a partir do gênero reportagem, também foi motivada devido à constatação de que esse gênero textual permite a exploração de uma quantidade maior de variados sinais de pontuação; já que, em sua construção, há recorrência dos seguintes sinais: ponto simples, vírgula, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto-final, dois-pontos, ponto-parágrafo, aspas e parênteses, sendo estes dois últimos justificados pelos usos de polifonia, de questionamentos, de explicitações de siglas que podem não ser conhecidas por todos os leitores. Essa diversidade de uso permite um trabalho reflexivo desse aspecto gramatical bastante importante para o mecanismo de coesão textual.

Essencial, para se obter a melhoria da aprendizagem dos jovens e dos adultos que ingressam nessa modalidade de ensino, é fazer alusão às concepções existentes para o ensino da língua escrita, já que os PCN (1998) dão visibilidade à concepção interacional (dialógica) da língua que pode ser evidenciada em trechos como:

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. [...] Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1998, p. 48-50).

Por conta disso, surgem alguns questionamentos, tais como: Quais fatores dificultam a produção de textos escritos e o uso de convenções da escrita dos alunos do bloco de aprendizagem, correspondente ao oitavo e nono anos da EJA?; De quais recursos o docente poderá fazer uso para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de gêneros?; Como a aplicação de uma sequência didática pode contribuir para o ensino dos gêneros midiáticos e

para a apropriação de regras gramaticais, em especial sobre os sinais de pontuação, exigidas pelo registro culto?

A metodologia adotada para este trabalho é de natureza qualitativa e como tipo de pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa leva o pesquisador a identificar um problema de ensino e aprendizagem e, a partir disso, apresentar uma proposta didática para tentar sanar ou diminuir essa dificuldade. Para isso, todos os envolvidos precisam assumir uma atitude colaborativa e participativa.

Com isso, relevante se faz a escolha por um trabalho pautado nos gêneros textuais e nos estudos sobre letramento, respaldados por estudiosos como Bakhtin (1984), Beth Marcuschi (2007), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Porto (2009), Durante (1998), Antunes (2003), Rojo (2012), Bortoni-Ricardo (2015), Soares (2004; 2007), Koch e Elias (2014) e Kleiman (2006) entre outros.

Como textos norteadores e basilares para direcionar este trabalho, há os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) as Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: Áreas específicas (2010), revisadas em 2012, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e os Documentos Norteadores do Peja (2016).

Para o ensino de pontuação, foram consultados os filólogos brasileiro e português, respectivamente, Cunha (2001) e Cintra (2001) e o gramático Azeredo (2008), os quais serviram de fontes para que as regras gramaticais de uso dos sinais de pontuação fossem apresentadas e, conseqüentemente, assimiladas pelos aprendizes.

Sendo assim, este trabalho organiza-se em três capítulos.

O primeiro corresponde à educação de jovens e adultos e ao ensino de língua portuguesa e foi elaborado para apresentar a conturbada trajetória da Educação de jovens e adultos e os esforços para implementar e para legalizar esse tipo de modalidade ainda tão estigmatizada dentro da própria história da educação no Brasil. São também explicitados os avanços e os retrocessos dessa modalidade. Além disso, narra-se a implantação da EJA na Prefeitura do Rio de Janeiro, sua específica organização curricular e os aspectos que fazem da EJA uma modalidade ímpar.

Outrossim, são mostrados conceitos do que seja alfabetização, níveis e modelos de letramento e multiletramentos, além de ser feita alusão às orientações dos PCN para o trabalho com o gênero reportagem e com a pontuação de textos em geral. Detalha-se a escolha

pelo gênero em questão, delimitam-se as características que fazem um texto ser designado reportagem e as propostas de trabalho com gêneros feitas pelos PCN.

Fechando esse capítulo, são abordadas as principais regras de uso de sinais de pontuação prescritas por duas renomadas gramáticas normativas, a fim de que esses sinais gráficos sejam usados na confecção das reportagens com a propriedade esperada de alunos concluintes do ensino fundamental.

O segundo capítulo explicita a Metodologia da Pesquisa a ser desenvolvida, apresentando o público-alvo e o Ciep onde foi aplicada a intervenção didática. Para isso, há exposição de quadros com o quantitativo de alunos por turma e com os perfis desse alunado. São mostradas a área e o tipo de pesquisa escolhida para este trabalho.

Por último, neste segundo capítulo, são expostos tanto o significado quanto os quatro componentes da sequência didática, detalhadamente. São eles: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos, que se subdividem em dois para a produção de reportagem (módulo 1: Oficina de Comunicação Comunitária e módulo 2: produção de lide) e em quatro, direcionados aos aspectos gramaticais e textuais (módulo 3: regras de sinais gráficos de pontuação; módulo 4: regras de concordâncias verbal e nominal; módulo 5: estratégias de coesão e reflexão sobre coerência textual e módulo 6: regras de acentuação gráfica) e d) produção final. Mostra-se a correspondência existente entre a definição de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o que os PCN (1998) chamam de módulos didáticos para ratificar o propósito de se trabalharem os empregos dos sinais de pontuação na produção de um gênero.

No terceiro capítulo, explicitam-se as dificuldades detectadas nas produções dos educandos pertencentes às duas turmas. E são apresentadas todas as questões referentes ao procedimento da sequência didática. Por isso, são transcritas e avaliadas as primeiras produções feitas pelas duas turmas; são apresentados os módulos 1 e 2, que compuseram parte da sequência didática aplicada nas duas turmas; são transcritas as pautas de cada dupla ou trio de alunos, feitas com a orientação da repórter Silvia Noronha. Há detalhamento e análise dos dois lides produzidos pelos participantes desta pesquisa.

Os quatro módulos restantes da sequência didática são explorados detalhadamente para contribuir com a escrita do gênero selecionado. Neste capítulo, finalmente são transcritas as esperadas reportagens produzidas pelo alunado após aplicação dos seis módulos da sequência didática trabalhados, para que esta última produção rendesse os melhores resultados

e nela fossem contemplados vários aspectos da norma culta da língua portuguesa. Por fim, aparecem as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela superação e pelo reconhecimento da necessidade de não apenas alfabetizar jovens e adultos, mas de fomentar profundas mudanças permitidas somente àqueles que conseguem atingir os maiores níveis de letramentos por meio de um ensino formal, que era destinado a uma minoria neste vasto país. É, portanto, alçar voo para um destino que garantirá autonomia no que tange à leitura e à escrita.

Mediante essa constatação, este capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico da EJA no Brasil e refletir sobre o ensino de língua portuguesa, com enfoque no ensino de escrita, para esse perfil discente. Além de apresentar os principais fatos que alteraram a EJA desde sua origem; de analisar a questão do analfabetismo que ainda é uma mazela nacional; de abordar a implantação da EJA no município do Rio de Janeiro, letramento vernacular, movido, principalmente, pelo ingresso de classes populares nas escolas; de exibir as peculiaridades do gênero reportagem e os desafios de quem o produz; e de desenvolver o domínio das principais regras de pontuação, fundamentais para a escrita textual.

1.1 Breve Histórico da EJA e Reflexões sobre a Prática Docente

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), caracterizada por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias, nasceu das lacunas do complexo sistema educacional brasileiro. Por isso, de acordo com Paiva (2005),

historicamente, a educação de jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas. Da visão ainda muito corrente de que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever, passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos, da presente década, e do aprender por toda vida, as enunciações variaram, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo de infância. (PAIVA, 2005, p.27).

Fazendo-se uma retrospectiva dessa modalidade de ensino, chega-se à época do Brasil Colônia, onde a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa. Com o surgimento do Brasil Império, temos, no ano de 1876, os primeiros apontamentos do ensino noturno para adultos, significando educação ou instrução popular.

Havia um pensamento de que disponibilizar educação para os adultos da classe pobre era algo desnecessário e até prejudicial, já que esses cidadãos poderiam refletir acerca de sua condição e revoltarem-se, exigindo mudanças.

Assim, muitos brasileiros viveram à margem da sociedade, sem terem sequer direito de votar e de ser votado, o que mantinha o *status quo* social. Entretanto, esse descaso com a população adulta carente de habilidades de leitura e de escrita acabou por prejudicar os próprios políticos da época, que precisavam de obter mais eleitores. Relevante para impulsionar a educação popular foi, portanto, a Lei Saraiva de 1882, que negava o direito ao voto e à candidatura a um cargo político aos que não sabiam ler e escrever. Somente assim, o analfabetismo passa a ser um problema político e social, exigindo que ações fossem feitas para diminuir os altos índices de analfabetismo observados em 1940.

Nesse degradante panorama, onde muitos brasileiros analfabetos se encontravam em situações de pobreza e de marginalização, deu-se início, em 1947, no meio rural, à primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, que se caracterizava por ser um curso primário com duração de sete meses. Era uma educação unilateral, onde o professor era o transmissor do conhecimento. A crítica aqui a ser feita é o fato de não haver aproveitamento do que esse aluno adulto já trazia como conhecimento de mundo, seus saberes obtidos nas muitas práticas sociais da qual faz parte.

Já, no final de 1950 e início dos anos 60, surge a nova pedagogia de alfabetização de adultos, cujo mentor é Paulo Freire, que declara ser o analfabetismo efeito da pobreza. Em 1963, Freire fica encarregado pelo Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, cuja proposta era o domínio de técnicas para escrever e ler, de forma atuante e consciente. Vê-se que, nessa década de 60, a alfabetização de jovens e adultos visa à educação e à cultura populares. Surgem, assim, vários movimentos, que merecem destaque, tais como: Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Basta lermos o conceito do MEB em 1962 acerca do que é educação para calcularmos que Paulo Freire estaria com seus dias contados em solo brasileiro. De acordo com esse Movimento de Educação de Base,

entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro. (MEB, 1962).

Como infelizmente é recorrente na educação brasileira, repleta de progressos e de retrocessos, todas as campanhas em favor da educação popular foram massacradas pelo Golpe Militar de 1964, que impõe um novo conceito acerca do que seja educação. O panorama deste desastroso período foi este, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com a queda da Ditadura Militar e o surgimento do primeiro governo civil pós-64, houve uma simbólica ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar. Dentre essas mudanças, estava findado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que surgiu em 1970 com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, de forma impositiva pelas mãos do presidente militar Médici e sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. Acerca desse Movimento, é pertinente dizer que

estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Em 1971, contudo, a EJA obtém um avanço, já que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, há a implantação do Ensino Supletivo, com direito a um capítulo específico para a EJA. E houve a limitação do dever do Estado à faixa etária de sete a quatorze anos, embora se tenha reconhecido a educação de adultos como um direito de cidadania. Esse direito alcança seu auge na Constituição de 1988, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. De acordo com Haddad (2007), “a Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público”. (HADDAD, 2007, p.8)

Nas palavras de Haddad (2007),

esse direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que, na década de 1980, lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. (HADDAD, 2007, p.8).

Assim, “a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, as novas construções da realidade brasileira são incorporadas ao aparato legal, em um movimento semelhante ao que vinha ocorrendo em outros países.” (PAIVA, 2009, p.23). Fica perceptível que a educação de jovens e adultos no mundo contemporâneo apresenta um novo sentido, que, nas palavras de Paiva (2009),

é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas. Assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos, firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social. (PAIVA, 2009, p.22).

No âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Conferência Internacional de Educação de Adultos (doravante Confinteia) cuja realização ficou ao encargo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sendo realizada a cada doze anos, desde 1949, nos seguintes países, respectivamente: Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha e Brasil. Nesse âmbito, há dois eventos marcantes, sendo o primeiro a Declaração de Educação Básica para Todos, crianças, jovens e adultos, na Tailândia, em 1990, e o segundo, em 1997, a V Confinteia, realizada em Hamburgo. Esses dois marcos firmaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, sinalizando que os países mais pobres apresentavam um enorme contingente de jovens matriculados na EJA.

Essa constatação alterou a nomenclatura da educação de adultos, que passou a ser denominada educação de jovens e adultos nessas nações. Infelizmente esta apuração no Brasil perdura até os dias atuais e parece só aumentar; já que políticas públicas inserem cada vez mais jovens com distorção série/idade ou que apresentem problemas de comportamento nas turmas que ofertam essa modalidade cujo sentido é o de aprender por toda a vida, embasado pela função qualificadora. Paiva (2009) ressalta que, diante desse panorama, é preciso que se reconheça que a EJA tinha como atuar de forma a modificar tanto as construções sociais quanto os direitos das populações. Segundo essa estudiosa,

entendia-se ser preciso não apenas acessar os direitos constituídos – conquistados ao longo de tantos séculos de resistência e de embates entre as classes privilegiadas e as oprimidas -, mas também trabalhar a ideia do direito a ter direitos, em sociedades em constante mudança, para atender as exigências do mundo contemporâneo, cada vez mais complexificado pelas inúmeras linguagens, leituras de textos e contextos, cuja ordem histórica fazia-se em determinado ritmo até então, e que se acelerava de uma forma infinita. (PAIVA, 2009, p. 23).

Sobre o perfil desses jovens, valiosas são as palavras de Andrade (2009) ao defini-los como terem

em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada como satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisam abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos). (ANDRADE, 2009, p.40).

Para explicar essa imensa presença de jovens na EJA, chamada “juvenilização”, é preciso entender que ela é um reflexo da oferta de vagas aos grupos populares que não conseguiram, por inúmeras razões, assegurar sua permanência e progressão com bons resultados de aprendizagem. Portanto, com a enorme repetência desses, a educação de jovens e adultos arcou com o ingresso dos jovens marcados por uma série de experiências escolares negativas e descontínuas e com defasagem de idade/série.

Legítimo também é relatar as mudanças obtidas pela educação de jovens e adultos depois da Declaração de Hamburgo, por meio das palavras de Paiva (2009):

duas vertentes importantes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, passando a assumir a educação como direito humano fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc. assumidas em espaços não formais, assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processo de aprendizagem. (PAIVA, 2009, p. 23-24).

Conveniente é observar que são questões antigas, mas que até a atualidade acontecem de forma estanque, por não serem respeitados seus participantes como um cidadão de direitos, tanto que, apesar do acordo firmado na V Confinteia, o Brasil ia de encontro aos preceitos assinados e culpabilizava a existência da modalidade de adultos ao fracasso escolar das crianças. Por essa ótica, bastaria que fosse dada prioridade a um ensino fundamental de qualidade ofertado às crianças para acabar com a modalidade de educação de adultos. Com essa deturpada visão, de acordo com Paiva (2009)

tão logo esse fracasso fosse corrigido, dizia o MEC, cessaria a necessidade de educação de adultos. Entendia, assim, que a prioridade dispensada ao ensino fundamental de crianças estancaria a “fonte” de analfabetos, o que concorria para a manutenção das taxas e dos números recolhidos. Para os não alfabetizados e

subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido ministério, e com a mesma lógica que historicamente vem regendo a educação de adultos. Embora assumisse publicamente sua concepção para a EJA, concordava, pela assinatura dos acordos, com princípios e metas traçados pelas decisões da conferência. Na contramão, as políticas governamentais não apenas descumpriam oficialmente o preceito constitucional, como promoviam a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo contingente populacional, mantendo os não alfabetizados como cidadãos pela metade, porque votam, mas não podem ser votados. (PAIVA, 2009, p.24).

Analisando as questões acerca do papel da EJA na educação, percebe-se que, embora tentativas persistam, ainda há um crescente quantitativo de jovens e de adultos à procura de uma vaga nessa modalidade. Fica o seguinte questionamento: onde está a falha? Uma das possíveis respostas talvez seja a exclusão de muitos a seus direitos de cidadão sem a garantia de acesso à aprendizagem que lhes dê oportunidades de melhorar suas míseras condições socioeconômicas.

Afinal a descrição do perfil do jovem feita por Andrade (2009) também é válida para os adultos que frequentam com aquele as turmas de EJA. Pessoas que, por inúmeras e distintas razões, não puderam dar continuidade a seus estudos e ainda tiveram de procurar uma oportunidade de ter dinheiro para sustentar a si e a seus familiares. Como podem eles ter tempo, dinheiro, condições físicas e emocionais de estar na escola, que, por vezes, recrimina sua forma de expressão, sua deficiência de habilidades e de conteúdos exigidos a quem está tendo contato com um ensino formal? Quantas foram as vezes em que a professora-pesquisadora percebia a dificuldade de certos adultos ao copiarem as informações do quadro. O motivo era simples, mas oneroso: os óculos de grau.

Outras razões também comoviam a mesma educadora que verificava certo aluno estar quase adormecendo. Ao questioná-lo do porquê, ouvia deste que havia acordado ainda de madrugada para não chegar atrasado ao novo trabalho para o qual tinha de enfrentar três conduções para ir e, mais três para chegar ao Ciep. Certamente são questões particulares, mas que interferem na qualidade da aprendizagem desse alunado, tão sofredor e, ao mesmo tempo, esperançoso de obter melhorias em vários setores de sua vida com o retorno aos bancos escolares.

Infere-se, então que, nos anos 90, a universalização do ensino fundamental de qualidade passa a ser o desafio da EJA e que, internacionalmente, houve um reconhecimento dessa modalidade de ensino, objetivando o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da sociedade.

Embora tenha ocorrido a intensificação do distanciamento da EJA como um processo de educação continuada, entre os anos de 1990 e 2002, o Parecer da Câmara de Educação Básica (doravante CEB) do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE), de 11 de maio de 2000, proporcionou à educação de jovens e adultos um texto de diretrizes que, segundo Paiva (2009),

a recoloca no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Ou seja, não apenas a escolarização se reforçava como ação da educação de jovens e adultos, mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo. (PAIVA, 2009, p.25).

Com isso, desde 2000, a educação de jovens e adultos em nosso país passou a ser regida por esse Parecer da Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CEB 11/2000). Nele há os fundamentos, as funções e as bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA e, de acordo com seu relator, o professor Jamil Cury, o que de fato gera a necessidade de existir essa modalidade são a repetência, a reprovação e a evasão, que aprofundam a distorção idade/série e retardam um acerto definitivo neste fluxo.

Significante e esclarecedor é apontar as três funções para a EJA, de acordo com esse Parecer CEB/CNE 11/2000, nas palavras de Paiva (2009):

a reparadora (que envolve a escolarização não conseguida quando criança); e equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização); a qualificadora (entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada). (PAIVA, 2009, p.24).

Todas essas mudanças levaram a EJA a ter legitimidade e a ser reconhecida por sua função reparadora, tanto que a Nova LDB 9334/96 propôs, em seu 3º artigo,

a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p.1).

O governo, na década de 90, como já fora relatado, incumbiu os municípios de articular a política nacional da EJA, gerando parcerias entre municípios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Universidades. Segundo Haddad (2007),

no caso da EJA, essa municipalização apresentou-se como um novo caminho; pois, desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a constituição da UNESCO, houve

uma forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Não foi diferente no Brasil, cujo exemplo mais importante, sem dúvida alguma, foi o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), implantado durante o período militar. Posteriormente, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar. Mais tarde, já no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Alfabetização Solidária (Alfasol) acabou por cumprir esse papel e, agora, mais recentemente com o governo Lula, o programa Brasil Alfabetizado. (HADDAD, 2007, p.10).

Outra mudança relevante na educação pública brasileira ocorreu com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000),

o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

Quanto ao teor dessa nova lei, válido é dizer que a seção dedicada à EJA apresentava dois artigos que ratificavam o direito ao ensino básico que se adequasse à particularidade dos jovens e adultos trabalhadores e a gratuidade desse ensino garantida pelo poder público. Infere-se que além de curta, essa lei não trazia grandes modernizações. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p.122), “a única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.”. Entretanto, destaque deve ser dado à integração da educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, já que não houve mais a diferenciação entre os subsistemas do ensino regular e supletivo.

Com a chegada ao poder do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seu governo popular em 2003, a educação de jovens e adultos foi vista como prioridade política, embora estivesse restrita à alfabetização, o que ia de encontro às exigências da Constituição que garantia o ensino fundamental a todos, independentemente da idade. Por conta disso, protestos acabaram por redirecionar as políticas, “que não abandonaram a alfabetização, mas a inseriram na perspectiva da continuidade de estudos e, mais tarde, apontaram as redes públicas como parceiras privilegiadas para dar conta do contingente populacional sem formação de ensino fundamental”. (PAIVA, 2009, p.25).

Em decorrência de seu reconhecimento legal, a EJA também foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº53/2006 e regulamentado pela Lei

nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Confirmando a prioridade dada à EJA pelo governo de Lula, é relevante demonstrar as ações indutoras da agenda política que implantou novos programas, que, segundo Paiva (2009), “vieram confirmar a disposição de tornar a EJA prioridade, tanto destacando a condição de jovens, quanto repensando a compreensão da educação profissional integrada à escola básica, revendo ações de escolas federais e apoiando projetos estaduais do mesmo porte, entre alguns deles.”. (PAIVA, 2009, p.25).

Como nem sempre houve a parceria sociedade civil – estado, são significantes alusões a programas e a projetos que fizeram “institucionalmente” essa parceria. São eles: Alfabetização Solidária, Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos (Mova), Telecurso 2000, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Na visão de Paiva (2009, p. 26), “com graus diferenciados de crítica, todos eles ainda permanecem no cenário, uns com destacados méritos, outros com concepções que suscitam muitas interrogações quanto a mantê-los por tantos anos intocados.”. Quanto a isso, apropriado é levar em conta o alerta do Inep (RIBEIRO; CATELLI Jr.; HADDAD, 2015), ao declarar que a demanda potencial de alunos só poderá se transformar em procura real quando houver estímulo por parte das políticas públicas, por meio de duas ações: oferta de serviços de qualidade e busca ativa dos que podem ser favorecidos por essa modalidade.

Vê-se, com a realidade brasileira no que tange à EJA, que há muito a ser feito para que os quatro pilares da educação sejam postos em prática. Acerca desses quatro, é conveniente explicitá-los: aprender a conhecer, que demonstra a abertura para o conhecimento, libertando-se da ignorância; aprender a fazer, que mostra a importância de se ter coragem de executar na busca pelo acerto; aprender a conviver, que desafia todos a manter um convívio em que o respeito esteja acima de tudo e, finalmente, aprender a ser, que ganha destaque por exaltar o papel do cidadão.

Claro fica que, desde a sua origem, a EJA sempre foi vista como um espaço destinado aos cidadãos que, por não terem tido uma educação formal, são discriminados pela sociedade. Segundo Moraes (*apud* MORAES et al.,2007),

A diversidade é e sempre foi a tônica da educação de jovens e adultos. Ainda que, historicamente, as políticas públicas não assumissem explicitamente essa perspectiva – e, sobretudo, tenham sido elas próprias, políticas compensatórias e minoritárias do ponto de vista dos recursos a elas destinados – são políticas voltadas à produção da

naturalização e do conformismo. (MORAES, 2007, p.17 *apud* MORAES *et al.*, 2009, p.92-93).

Diante de um quadro tão repleto de obstáculos, de superações, de interferências políticas para ajudar ou prejudicar a EJA, é crucial a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos como direito de aprender por toda a vida é o fio-condutor desta pesquisa, já que somente os educadores que entendem o essencial papel social dessa modalidade poderão vislumbrar um objeto de pesquisa riquíssimo e relevante, que encontra respaldo em uma das três funções dessa modalidade de ensino: a função qualificadora, que apresenta uma perspectiva de educação permanente.

Fazendo um recorte dessa modalidade de ensino no município do Rio de Janeiro, sabe-se que a história da EJA começou como um projeto de educação alternativa para adolescentes, egressos do ensino regular, na faixa etária de 14 a 20 anos no ano de 1984, e que apenas três escolas ofertavam esse projeto que abarcava da classe da alfabetização à quarta série.

No ano seguinte, 1985, essa proposta foi reformulada e recebeu o nome de Programa de Educação Juvenil (PEJ) devido à constatação feita pelo poder público de que havia um elevado número de jovens analfabetos. Isso fez com que fosse incluída, no Programa Especial de Educação, a Educação Juvenil, a princípio, implantada em vinte Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) com o intuito de ofertar a alfabetização a esses jovens.

Devido aos inúmeros pedidos dos que se alfabetizaram e gostariam de continuar até a conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental e dos próprios professores envolvidos nesse programa, em 1987, o PEJ passou a ser organizado de forma a ter dois blocos de aprendizagem: um voltado à alfabetização e outro às outras séries do primeiro segmento do ensino fundamental.

Em 1988, a Educação de Jovens e adultos ganhou reforço com a criação de outro programa dentro da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino: o Ensino Regular Noturno (ERN), que permitia que alunos trabalhadores pudessem ter aulas à noite e, assim, concluir seu ensino fundamental.

Entretanto, até 1998, o PEJ não possuía o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação; fato que o proibia de expedir documentos oficiais comprobatórios da escolaridade obtida pelo PEJ, na medida em que estava vinculado aos programas sociais e não ao campo do direito à educação. Muito foi conquistado a partir de então, como a garantia de documentação retroativa a 1998; o compromisso com a educação permanente; o desenvolvimento de características essenciais ao perfil do cidadão do século XXI; oferta dessa modalidade nos

horários da manhã e da tarde, aos que estão impossibilitados de estudar à noite. Nesse mesmo ano, houve uma solicitação ao Conselho Municipal de Educação para se introduzir no PEJ o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Com o deferimento desse pedido, em 1999, esse Programa cuja proposta era de ofertar um ensino não seriado, em blocos de aprendizagem foi dividido em duas etapas: PEJ I, correspondendo ao primeiro segmento da 1ª à 4ª séries; e PEJ II, correspondendo ao segundo segmento da 5ª à 8ª séries, atuais sexto ao nono anos. Com isso, o PEJ substituiu as Unidades Escolares com o Ensino Regular Noturno (ERN) e passou a funcionar não só em Cieps, mas em prédios de escolas regulares.

Outra conquista da EJA foi a ampliação do número de vagas aos jovens e o funcionamento de turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) no turno da manhã e da tarde, iniciada no ano de 2003. Neste mesmo ano, Classes Anexas foram implantadas para contemplar os alunos que têm necessidade de estudar em horários alternativos e em locais não atendidos pelo Peja e de difícil acesso. Isso só foi possível com um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação do RJ. Para atender a essa demanda, cento e cinquenta e seis Classes Anexas foram abertas em várias comunidades vinculadas ao Programa Favela Bairro. Quanto à questão, Schneider (2010) declara que

no Brasil, concorrem para o aumento do contingente de alunos jovens na EJA os aspectos que dizem respeito ao próprio sistema educativo, entre os quais, a elevada defasagem idade/série. Segundo dados do IBGE divulgados em setembro de 2008, menos de 50% dos 10,2 milhões de brasileiros de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, considerado o nível adequado a essa faixa etária. Fora os que cursam EJA, há muitos em situação de defasagem, estudando com colegas mais novos no Ensino Fundamental, e outro 1,6 milhão está fora da escola. Além disso, o elevado percentual de jovens adultos de 20 anos ou mais no Ensino Fundamental indica o retorno destes, sobretudo às escolas noturnas. (SCHNEIDER, 2010, p.1).

Vale dizer que, por ser um programa acelerativo, a EJA - que no município do RJ é denominada Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos) - possibilita a conclusão de duas séries em um só ano. Isso compacta a duração do segundo segmento de quatro para dois anos, sendo extremamente vantajoso para os que precisam celeremente terminar seus estudos.

Uma outra ação relevante para a EJA no município do RJ foi a implantação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), em 2004, ofertando essa modalidade de ensino aos trabalhadores da região do centro do Rio nos horários matutino, vespertino e noturno.

A organização curricular do Peja está dividida em duas Etapas:

- Etapa I – Peja I, dividida em dois blocos de aprendizagem com duração média de um ano em cada bloco. Corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, para quem quer cursar do 1º ao 5º anos;
- Etapa II – Peja II, foco desta pesquisa, corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental, para quem quer cursar do 6º ao 9º anos. Nesta etapa, as turmas são organizadas em dois blocos de aprendizagem: Peja II - Bloco 1 e Peja II - Bloco 2, sendo cada Bloco dividido em três Unidades de Progressão (UP).

Essa organização em nada é similar à que é feita no ensino seriado. A primeira diferença é a existência de três conselhos de classes anuais: o primeiro em maio, o segundo em setembro e o último em dezembro. Em cada COC, o aluno muda de unidade de progressão (UP), não sendo fixa a seguinte ordem: maio (UP 1); setembro (UP 2) e dezembro (UP 3); visto que dependerá de quando ele entrou, da série em que parou, daquela que não concluiu e de seus conhecimentos para estar apto a frequentar uma das três UPs. Por essa razão, não se fala em série na EJA; posto que, em um mesmo ano, duas séries são concomitantemente feitas pelo alunado. Claro que, se ele ingressou em setembro, concluirá duas séries em setembro do ano seguinte. Ao término da terceira Unidade de Progressão, o aprendiz está aprovado nas duas séries e é conduzido ao Bloco seguinte, no caso específico o Bloco 2, onde fará as duas séries finais do ensino fundamental da mesma maneira: passando da UP 1, para a UP 2 e, por último, a UP 3.

Outro diferencial chama atenção nessa organização: dependendo de seus resultados, esse jovem ou adulto é reclassificado e matriculado em um Bloco ou em uma UP mais avançados, o que agiliza o término de seus estudos em menos de dois anos, caso tenha iniciado nessa modalidade no Bloco I da UP 1. É, portanto, um ensino acelerativo, que permite serem feitas quatro séries em dois anos ou menos, dependendo dos resultados observados pelo corpo docente, que faz uma avaliação permanente e diária de seus alunos.

Outra vantagem que muito estimula e permite o retorno aos bancos escolares é o caso de o aluno não ter documentação comprobatória de seus estudos por tê-los feito em outra região do país. Para que ele possa concluir seu ensino fundamental, são aplicadas avaliações que permitem que ele seja inserido em uma UP para a qual terá como acompanhar as aulas, que diariamente contemplam apenas uma disciplina, ou seja, são vários tempos de aula de uma única matéria.

Existem, para instrumentalizar os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, Orientações Curriculares que foram revisadas em 2012 e que são específicas das seguintes

disciplinas: Ciências; História e Geografia; Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Linguagens Artísticas e Matemática. Há também Documentos Norteadores do Peja, entregues aos professores em março de 2015 e reformulados em janeiro de 2016. Além disso, os alunos recebem do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a coleção *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, em quatro volumes para os alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Segundo os Documentos Norteadores do Peja (2016), a EJA deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo esta a que preza por uma aprendizagem por toda a vida, crucial para nosso alunado.

A função reparadora da EJA refere-se à possibilidade de acesso à educação básica de qualidade a todos que não puderam iniciá-la ou terminá-la na idade certa.

Vê-se que essa função reparadora da EJA proporciona ao adulto analfabeto a possibilidade de estar em pé de igualdade numa sociedade que, muitas vezes, marginaliza e exclui esse indivíduo. E cabe ao corpo docente planejar aulas em que tal função seja aplicada. Para isso, o conhecimento teórico é essencial. E a reflexão sobre a adequação do planejamento e da avaliação para essa modalidade deve estar inspirada em propostas curriculares destinadas à educação de jovens e adultos que tenham como base teórica a educação popular.

A função equalizadora da EJA possibilita o retorno dos que tiveram de interromper seus estudos, abrindo novos espaços para a participação e reinserção na vida em sociedade e no mercado de trabalho.

Por último, a função qualificadora da EJA modela-se numa perspectiva de que jovens e adultos podem se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços formais de ensino, guiando-os à realização de si próprios e ao reconhecimento do outro como sujeito.

De acordo com Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015), é crucial para qualquer docente, ciente da disparidade existente dentro do sistema educacional brasileiro, ter o conhecimento não só dos fatores que geram essa desigualdade como das medidas convenientes para atenuar a reprodução dessas disparidades que acabam por levar a divergentes níveis na qualidade da experiência escolar. Isso acaba por ser outra forma de diferenciação entre os sistemas de ensino oferecidos no Brasil.

Logo, lecionar em uma turma em que há alunos de diferentes faixas etárias, com experiências, conhecimentos internalizados e expectativas distintas, é tarefa para um professor que, em se tratando de pensar planejamento e avaliação, deve entender essa diversidade na

sua positividade e na sua potencialidade, não cabendo jamais ver o planejamento e a avaliação como um desafio intransponível ou negativo.

É preciso, pois, que o educador tenha uma formação que valorize outras questões que vão além do acúmulo de conteúdos que, em muitos casos, não tem serventia a um público que precisa resgatar a autoestima e superar a vergonha e o cansaço de muitas horas de trabalho e de trânsito antes de à sala de aula chegar, além de ser caracterizada por ser uma classe que apresenta aprendizagens internalizadas em níveis diferenciados. Para isso, válidas são as palavras de Gadotti (2001 *apud* PAIVA; OLIVEIRA, 2009), que declara que desse professor se espera uma atitude catalisadora, capaz de tornar mais visível ideia de que

não se trata de reduzir a escola e as pedagogias atuais a uma tabula rasa e construir por cima de suas cinzas [...]. Trata-se de, no interior delas, a partir da escola e da pedagogia que temos, dialeticamente construir outras possibilidades, sem aniquilar tudo o que existe. O futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua superação. (GADOTTI, 2001 *apud* PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p.113).

Percebe-se que um dos grandes desafios do trabalho do educador é ter um currículo engajado com as especificidades desse alunado, logo é significativo transcrever a visão de Oliveira (2009 *apud* PAIVA, 2009)

um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (OLIVEIRA, 2009 *apud* PAIVA, 2009, p.97).

Neste trabalho, nossa convicção é a seguinte: são pontos determinantes para o professor da EJA o estabelecimento das formas de intervenções pedagógicas e o reconhecimento dos aprendizes como protagonistas do processo de aprendizagem.

Vale lembrar que Paulo Freire, na década de 50 e 60, construiu uma Nova Pedagogia, com o uso de temas geradores para a EJA, onde se percebe um olhar atento à relação educador-educando, orientada para uma prática em que o diálogo se faz presente, não cabendo mais um ensino unilateral.

Freire (1996) elegeu o diálogo como a base para sua teoria, que ele costumava definir como uma certa compreensão ético-crítico-política da educação, visto que somente o diálogo possibilita a conscientização com o objetivo de formar indivíduos, transformadores da ordem social, econômica e política injusta. O educador faz uma reflexão acerca da prática docente, afirmando, primeiramente, que o professor deve ter sua formação permanente e que

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

Além disso, Freire (1996) afirma que o papel do educador não é apenas de transmitir conteúdos, mas de ensinar seus alunos a pensarem certo, de forma que estes entendam que os conhecimentos não são estáveis, na medida em que conhecimentos novos superam outros pré-existentes. Sendo assim, o professor precisa instruir os componentes de sua turma a estarem abertos e aptos à produção do novo. Freire (1996) declara, ainda, que ensinar é uma prática que exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Segundo Sanchez, Lima e Souza (2013), os alunos matriculados na EJA refletem culturas, conhecimentos e vivências diferenciados, por isso

é fundamental que seus conhecimentos informais e suas experiências de vida sejam tratados com respeito, para que, partindo deles, os (as) educandos (as) possam descobrir que existe mais do que o senso comum e, superando esse saber, possam se identificar como sujeitos históricos, se reconhecendo como seres ativos na sociedade e percebendo sua importância. O ensino-aprendizagem, portanto, não deve ter em vista apenas a libertação no campo cognitivo, mas também nos campos sociocultural e político. (SANCHEZ; LIMA; SOUZA, 2013, p. 91).

Durante (1998) reforça essa linha de pensamento de que valorizar os conhecimentos preexistentes dos aprendizes é essencial e declara que “uma aprendizagem se caracteriza como significativa, quando o indivíduo consegue reutilizar seus conhecimentos em situações diferentes daquelas em que foram assimilados.” (DURANTE 1998, p.42). Esse pensamento dialoga com a concepção de ensino e de aprendizagem apresentada pelos PCN, na medida em que neste documento se declara que

as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p. 72).

De acordo com Loch (2009, p.18), se a ação docente normalmente já exige que se faça um planejamento, quando se trata da EJA, o ato de pensar o planejamento e a avaliação requer que se reflitam com os estudantes aspectos pessoais como a vida deles, suas necessidades, expectativas e sonhos articulados com a realidade sociocultural em que vivem.

Dessa forma, o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atesta que

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Além disso, como no Brasil há, além das desigualdades sociais, diferenciação da experiência escolar em termos de qualidade, é crucial o professor

conhecer os fatores que levam a resultados tão desiguais dentro de um sistema de ensino e as medidas que podem mitigar a reprodução das desigualdades no campo educacional torna-se imperativo aos pesquisadores, gestores e educadores comprometidos com os ideais de uma educação democrática e promotora de justiça social. (BRASIL, 2000, p.10).

Essas reflexões lançam um olhar sobre as idiossincrasias da modalidade da EJA a respeito das especificidades de cada aluno. Para isso, tem-se a visão de Schneider (2010), afirmando que,

na escola de EJA, jovens e adultos explicitam e constituem seus modos de relação com o conhecimento, com o projeto de educação que a sociedade tem para eles e que eles têm para si mesmos e com seus projetos de futuro. Nossa opção por focalizar as práticas escolares está, pois, calcada no reconhecimento da especificidade do contexto escolar como espaço de vivência e configuração dos modos de ser jovem e de ser adulto daqueles e daquelas que cursam a Educação de Jovens e Adultos, espaço marcado por tensões, contradições, referências e rupturas com os contextos não escolares, mas, sobretudo espaço de luta por direitos, inclusive o direito a esse espaço. (SCHNEIDER, 2010, p.8-9).

A tese de Schneider (2010) apresenta a dificuldade de jovens e adultos matriculados em turmas de EJA verem a escola como seu lugar, tendo noções de pertencimento ao universo escolar e de inclusão nesse espaço. Em sua pesquisa, a autora relata que, muitas vezes, o desrespeito com as turmas de EJA é explícito no próprio espaço escolar.

Essa situação está presente no Ciep onde foi aplicada esta pesquisa. Nesta unidade escolar, é explícito o desrespeito com as turmas de EJA por parte de alguns professores das turmas do dia, indo desde a não indicação do nome do professor do Peja na porta das salas até a falta de espaço nos murais que ficam dentro das salas. Além de constantes reclamações de que algo fora danificado pelos “alunos da noite”. Vê-se que talvez, sem querer, muitos profissionais da educação não fazem um trabalho de conscientização com seus alunos das turmas seriadas; fato que contribui para a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar

por parte de alunos da EJA; o que, infelizmente, acaba por levar muitos a abandonarem a escola, aumentando o índice de evasão escolar.

1.2 Letramento e Ensino de Escrita em EJA

Analisar a educação de jovens e adultos é remexer em episódios de nossa sociedade que fazem com que o passado esteja presente até hoje. Tais eventos levaram à formação de um hiato na sociedade brasileira, onde – de um lado - estão os alfabetizados e do outro, os analfabetos.

Importante, portanto, é esclarecer o conceito de alfabetização, já que para Soares (2004)

a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.92).

Vemos, então, que a pesquisadora faz uma distinção entre alfabetização, domínio do código escrito, letramento, uso da leitura e da escrita nas diversas práticas comunicativas reais.

Muitos alunos da EJA podem ser considerados analfabetos funcionais¹, porque, embora sejam alfabetizados, não conseguem usar de forma competente esse conhecimento nas diversas situações cotidianas que exigem o domínio da leitura e da escrita. Todavia, é

¹ O Inaf (indicador de Alfabetismo Funcional) define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (IPM, 2012).

Os dois primeiros níveis são considerados de analfabeto funcionais. Os dois últimos são denominados de funcionalmente alfabetizados.

importante se desmitificar a ideia de que são pessoas incapacitadas; afinal muitas já estão inseridas no mercado de trabalho e, de uma forma ou outra, conseguem perpassar por certos eventos de letramento, nem que seja com o uso de táticas alternativas, como a correlação entre cores para se reconhecer um ônibus ou o uso de gravação de voz para se comunicar pelo *WhatsApp*.

Nas palavras de Mollica e Leal (2009),

o desafio que se impõe aos estudos que vimos desenvolvendo é o de mensurar o grau de letramento, isto é, o nível de inserção de um jovem ou de um adulto na cultura grafocêntrica que sabemos ser complexa, seja através do letramento social, seja por meio do letramento escolar. ((MOLLICA; LEAL, 2009, p. 13).

Sendo assim, para os educandos que se matriculam em turmas de EJA, dominar o código da escrita é muito pouco. Os jovens e adultos que não tiveram como frequentar uma escola na idade certa precisam saber fazer uso social, efetivo e consciente da leitura e da escrita; visto que estão inseridos em uma sociedade com diversas demandas sociais e precisam ampliar seus níveis de letramento. Acerca desses níveis, podemos nos reportar à Durante (1998) que declara que, por meio do processo de letramento, os educandos estão aptos a iniciarem “um processo de desenvolvimento da competência textual, ampliando a capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, criando nova postura.”. (DURANTE, 1998, p.107).

Ainda no que diz respeito ao letramento, não menos importante é apresentar os níveis de letramento com base na informação censitária anos de estudo. Para isso, há três níveis, sendo o nível 1, o que contém todos que informaram ter um a três anos de estudo terminados. Analisando-o, percebe-se que marca a transposição do analfabetismo, mas ainda assim, é muito pouco. Seria como se a pessoa conseguisse ler e escrever um bilhete simples. Isso, felizmente, significa livrar-se do preconceito por que passam os analfabetos. Quanto ao nível 2, abarca os brasileiros que tenham terminado a quarta série, mas que não tenham ido além do oitavo ano do ensino fundamental. Permaneceram de quatro a sete anos na escola, obtendo o mínimo das práticas letradas e de inserção social. É o conhecido nível chamado “alfabetização funcional”. Para evitar os estigmas desse termo, Ferraro (2002) opta em declarar que

este segundo atesta a aquisição da capacidade mínima de operação em sentido mais amplo e universal que o contido na expressão “alfabetização funcional”, fortemente colada ao mercado de trabalho. Por isso, para evitar os já aludidos problemas que acompanham essa noção, opto por denominá-lo nível do mínimo operacional, entendido como a competência mínima para operar, na vida cotidiana, com a leitura, a escrita e o cálculo, mesmo antes do ingresso no mercado de trabalho e independentemente da função que cada um(a) nele venha a exercer. (FERRARO, 2002, p.39-42).

Quanto ao nível 3 de letramento, Ferraro (2002, p.42) diz ter havido alterações, definindo-o como o que “mantém seu corte inferior na conclusão da 8ª série da educação fundamental, eliminando-se, porém, qualquer corte a partir daí. As pessoas que se inserem neste nível têm oito ou mais anos de escola, obtendo aquisição das competências letradas. Esse nível representa a realização do mínimo estabelecido pela Constituição de 1988. Poderia, por isso, levar o nome de nível do mínimo constitucional.”

Diante dessa exposição dos níveis de letramento, infere-se que o grupo participante desta pesquisa está enquadrado no nível 3, já que estão na fase de terminalidade do atual nono ano do ensino fundamental. Vê-se, como isso, que, sendo o mínimo constitucional, há muita estrada ainda a ser percorrida por esses cidadãos, que chegaram a um nível que lhes garante um pouco mais de respeito e de oportunidades de atingir outros patamares. Percebe-se que muito ainda precisa ser feito no tocante às políticas públicas para que todos tenham as mesmas oportunidades.

Apesar de tantas problemáticas, o caminho para se obter um diploma de conclusão de etapas da educação básica, que não fora obtido na idade certa, é se fazer a matrícula em uma escola de ensino não seriado, ou seja, de modalidade de educação de jovens e adultos, ofertada por municípios e por estados brasileiros, que investem, ainda que sutilmente, no resgate dessa parcela populacional alijada, há tempos, da educação; mas que tem muito a ensinar com suas experiências adquiridas nos mais distintos eventos extraescolares de letramento.

Mesmo diante dessa situação, há uma oportunidade para jovens, adultos e idosos retornarem aos bancos escolares, alterando as estatísticas que ainda explicitam um relevante número de analfabetos em nosso país².

De acordo com Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015), os dados do Inaf mostram que a chegada de novos estratos sociais às etapas educacionais mais elevadas vem, muitas vezes, acompanhada da falta de condições adequadas para que esses estratos alcancem os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial, nos sistemas públicos de ensino. Outro fator essencial para avançar é o

² Esta constatação é resultado dos dados fornecidos pelo Instituto Paulo Montenegro, que - em parceria com a Ação Educativa e desde 2001 - expõe minuciosamente o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), onde se constata, na última edição de 2011/2012, que o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

investimento constante na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica.

É possível deduzir, a partir disso, que, se fossem analisados os alunos matriculados nas turmas de EJA, os resultados seriam bem piores, na medida em que se sabe que não há muitas pesquisas capazes de fornecer um parecer acerca da real condição dos jovens e adultos que passaram por esse tipo de modalidade de ensino.

Segundo informes do Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), se avaliações de larga escala fossem aplicadas, haveria o risco de essa modalidade de ensino ser extinta ou de os recursos destinados a esta serem diminuídos, visto que o tratamento dado à educação seriada não é o mesmo dado à EJA cujos investimentos são insuficientes e cuja importância não está amplamente afirmada nas políticas públicas, sendo produto, dentre outras questões, de limitações quanto à extensão e à qualidade da informação científica.

Outro dado relevante apresentado pelo Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos do Inep é a visão acerca da educação de adultos, para a qual

se espera que as aprendizagens realizadas surtam efeitos psicossociais mais imediatos: alfabetização funcional, engajamento em práticas de leitura e escrita, melhora da autoconfiança, empregabilidade, engajamento político. Por outro lado, a consideração do público jovem e adulto como trabalhadores e cidadãos plenos remete, também, à necessidade de reconhecer que esse público realiza aprendizagens de forma autônoma e independente do ensino formal, assim como à expectativa de que se reconheça e se certifique aprendizagens realizadas por diferentes trajetórias formativas. (BRASIL, 2015, p.11).

Essa realidade leva-nos a repensar a qualidade de ensino da EJA, mais especificamente, a de língua portuguesa e a de escrita, foco do nosso trabalho. Kleiman (2006) atesta que é necessário um olhar diferenciado para as práticas específicas da escola, a mais importante das agências de letramento, uma vez que aquelas passam a ser vistas apenas como um tipo de prática que, apesar de ser dominante, fica restrita ao desenvolvimento de apenas alguns tipos de habilidades, ignorando outras, não menos importantes. Essa pesquisadora afirma que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita e que a escola se preocupa não com o que seja letramento, mas com a alfabetização, entendida como um tipo de prática daquele.

Para isso, Kleiman (2006) apresenta uma realidade preocupante: como a escola se preocupa com a alfabetização, processo de aprendizagem de códigos alfabético e numérico, que visa à competência individual necessária para o sucesso e para a promoção escolar, cabem a instituições extraescolares outras orientações de letramento; visto que nestas existem

interações e contextos com objetivos definidos. O relevante para esta pesquisa é detectar que justamente destes contextos vêm os alunos que ingressam em turmas de EJA.

Diferentemente desses eventos de letramento extraescolares, a escola, por vezes, faz uso de atividades descontextualizadas, que, conseqüentemente, desestimulam o interesse do aluno em solucionar certos problemas e em aprender algo. Isso marca notavelmente a dicotomia entre os dois modelos de letramento: autônomo e ideológico, propostos por Brian Street (1984 *apud* KLEIMAN, 2006).

No modelo autônomo, a escrita é tida como um produto completo em si mesmo, estando afastada do contexto de produção, sem reflexões sobre o ato de escrever, o que sinaliza uma atividade artificial e sem um escopo de interação. É um modelo fadado ao fracasso e que, certamente, afasta muitos de nossos estudantes que não veem propósito em muitas das práticas exigidas a estes e que preferem abandonar a escola por acharem-se incapacitados a acompanhar as aulas, pautadas nesse modelo considerado por muitos pesquisadores tanto parcial como equivocado. Contudo é largamente adotado por muitos professores que ainda não perceberam ser esse modelo um dos causadores da enorme e constante evasão escolar.

Já o modelo ideológico valoriza o contexto e as práticas sociais do alunado e parece ser o mais adequado para se trabalhar nas escolas, principalmente em turmas de EJA, porque irá instrumentalizar o corpo discente a usufruir de tudo que o universo letrado lhe é capaz de dar. Percebe-se, assim, a importância dada ao contexto e às práticas orais e escritas, vistas como complementares e não dissonantes por esse modelo ideológico.

E, sendo o professor um agente de letramento, o modelo ideológico é uma estratégia que levará ao êxito todos os alunos, tão descrentes de um ensino estanque, ofertado pelas escolas por que passaram anteriormente nas classes do ensino seriado.

Sendo assim, tratar da Educação de Jovens e Adultos é vinculá-la ao letramento (*literacy*), cujo significado é a ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de utilização da escrita e da leitura, de forma a instrumentalizar o aluno jovem e adulto a ter meios de atingir plena cidadania através das práticas que permitam que eles compreendam a funcionalidade da leitura e da escrita.

Não menos importante é declarar que os docentes afirmam que o letramento se desenvolve a partir do contato permanente com variados textos, conforme as respectivas situações comunicativas que os fundamentam. Essa estratégia de ensino se justifica pelo fato de quão mais precoce, direta e constante for a intenção com variadas representações textuais,

mais rápida será a apreensão dos mecanismos inerentes à produção, à interpretação e à compreensão de textos.

Por ser o texto partida e chegada do processo de aprendizagem, faz-se necessário compreender seu conceito, a fim de precisar o enfoque didático ideal aos objetivos traçados para a educação na EJA. A fim de caracterizar ainda mais esse objeto de estudo, adotou-se a seguinte concepção de texto:

À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos. Entende-se, pois, a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10).

De acordo com Durante (1998), é fundamental que professores saibam que “o conhecimento não se desenvolve apenas pela incorporação de novos dados, mas pela reorganização e reelaboração de conhecimentos que já possuímos.” (DURANTE, 1998, p.32). Com isso, segundo a autora, para produzir um texto, os alunos têm de pensar sobre o que vão escrever, qual a forma mais adequada, precisam escrever o texto, lê-lo, corrigi-lo, relê-lo, reescrevê-lo, enfim reorganizá-lo a fim de que fique cada vez melhor e mais próximo do que esses estudantes querem comunicar.

Analisando turmas de EJA, é fácil se perceber como cada aluno se distancia de muitas práticas de leitura de textos escolares que não fazem sentido para a vivência deles, a começar por um vocabulário, muitas das vezes, incompreensível ou rebuscado; devendo o educador, para evitar isso, selecionar textos que tenham relação com a realidade dos componentes dessas turmas, além de ofertar o dicionário para consulta frequente. Não sendo possível ter um dicionário por alunos ou por dupla, é necessário que o educador elabore um glossário, de forma que os possíveis vocábulos cuja definição seja desconhecida estejam presentes nessa lista.

Para embasar essa assertiva, têm-se os pressupostos de Durante (1998, p.31), que afirma ser o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção de textos orais e escritos de uso social o foco da ensino-aprendizagem da língua portuguesa; satisfazendo, assim, as necessidades pessoais de acessar e de participar ativamente de diferentes eventos de letramento, ofertados pelo mundo altamente letrado.

Verifica-se também que trabalhar com os conhecimentos linguísticos, textuais e gramaticais que os alunos já trazem só aumenta a segurança e o desejo de esse público tão renegado querer permanecer na escola. Dessa forma, fica fácil perceber a preocupação da função reparadora da EJA: propiciar aos alunos condições para se tornarem cidadãos de direitos e deveres, reparando possíveis injustiças sociais que existam na sociedade e que os impeçam de torná-los detentores de todos os espaços.

Como uma forma de explorar e de valorizar os conhecimentos já internalizados e conhecidos pelos aprendizes, o que é feito pela professora-pesquisadora em sua intervenção, relevante é fazer alusão aos estudos de Rojo (2009), ao afirmar que

os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco privilegiadas.[...] Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. (ROJO, 2009, p.105-106).

Além disso, a ampliação da escola pública com ingresso nela de alunos e de professores das classes populares trouxe, para o ambiente escolar, letramentos locais ou vernaculares, como o *rap* e o *funk*, por exemplo. Essas mudanças fazem da instituição escolar de hoje um lugar onde há letramentos múltiplos e muito divergentes, sempre em contato e em conflito, sendo alguns mais enfatizados em detrimento de outros. (ROJO, 2009, p.106).

Diante de tantas alterações, Rojo (2009) afirma que viabilizar a participação do alunado, de modo ético, crítico e democrático, nas mais diversas práticas sociais, que recorrem à leitura e à escrita (letramento), é objetivo principal das instituições escolares. Entretanto, para que isso seja feito, a educação linguística tem de dar espaço, de forma ética e democrática, aos multiletramentos ou letramentos múltiplos e aos letramentos multissemióticos. Quanto a estes, crucial é se perceber que são exigidos pelos textos contemporâneos e que o trabalho com eles levará à expansão da noção de letramentos para outros campos, que não façam uso da escrita, como da imagem, da música e de outras semioses. Segundo Rojo (2009),

a multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multissemióticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais para o texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p.105 - 106).

Quanto aos multiletramentos ou letramentos múltiplos, o que se pretende é que a escola tenha uma nova postura, onde os letramentos de culturas locais de seus agentes sejam colocados em contato com os letramentos mais valorizados, universais e institucionais, sem haver preconceito entre os dois tipos. Isso é ser ético e, conseqüentemente, amplia o rol de usos de todos os envolvidos.

Rojo (2009), acerca da definição de multiletramentos, declara que estes “podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.” (ROJO, 2009, p. 111).

Esta pesquisa intenta fazer uso disso ao introduzir a produção do gênero reportagem em uma comunidade onde já existe uso da mídia popular por meio de um jornal destinado à comunidade da Maré. A participação dos dois jornalistas que fizeram a oficina com os alunos do Ciep Leonel de Moura Brizola serviu para lembrar aos alunos da EJA que, de acordo com o XIX Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos,

todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (ONU, 1998, p.4).

Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir com mais uma forma de liberdade de expressão, por meio do estudo e da posterior produção do gênero reportagem, o que levará os jovens e adultos desta unidade escolar a exercerem a cidadania tão falada por Paulo Freire. Optamos, especificamente, nesta pesquisa por produzir o gênero midiático reportagem, que é um gênero pouco explorado para a produção no espaço escolar, mas que era lido semanalmente por meio de um jornal comunitário da comunidade.

A professora- pesquisadora, consciente de que os alunos tinham interesse na leitura e no posterior debate acerca da reportagem de capa daquele suporte textual, viu, nessa situação, a mola propulsora para a escolha do gênero a ser produzido e para o trabalho com o ensino da pontuação. Vê-se que soube alinhar teoria e prática, na medida em que, nas palavras de Porto (2009), “a produção de texto deve se dar a partir de situações diversificadas, como comentário sobre algum fato que despertou o interesse do aluno ou da turma, opinião sobre texto lido no jornal ou na revista, comentário sobre um filme ou desenho.” (ROJO, 2009, p. 30).

Além disso, nos PCN, está explícito que o gênero reportagem se enquadra como um gênero da linguagem escrita da imprensa a ser trabalhado. Baseamo-nos nisso para a escolha

desse gênero midiático. Essa escolha é respaldada pela afirmação de Rangel e Freire (2012) de que

as práticas educacionais, pelos valores de formação humana e emancipação social que incorporam, têm papel de expressiva inserção na sociedade e na construção de parâmetros de análise crítico-social das mídias digitais e impressas. (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 79-80).

Estes mesmos autores defendem que se faça uso de outros textos, que não sejam somente os que constam dos livros utilizados em sala, uma vez que

em um mundo com abundante informação, vinda dos mais diferentes meios (televisão, rádio, *busdoor*, *outdoor*, internet e outros), (...) a escola é instada a preparar leitores capazes de interpretação consciente e crítica de todo esse aparato midiático que nos cerca. (RANGEL; FREIRE 2012, p. 80).

Em tempos de multimídias, de acordo com Rangel e Freire (2012), válido é explicitar que o estado brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, “normatiza a proposta de incluir, entre os objetivos dos conteúdos escolares, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.”. (BRASIL, 1996, Art. 36, 1§).

Assim, para que esta pesquisa seja executada nos moldes dos PCN, considerável é que o trabalho com o gênero reportagem siga estas recomendações: “Para compreender o que vem a ser um texto jornalístico, é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social. (BRASIL, 1998, p. 76).

Entretanto, para que as reportagens produzidas estejam adequadas aos moldes de um texto do gênero jornalístico, os dois repórteres orientaram os estudantes que participaram da oficina de Comunicação Comunitária a terem cuidado com o vocabulário e com as informações que comporão as reportagens; visto que interpretações indesejadas poderão surgir e gerar problemas, processos ou represálias aos construtores desse gênero midiático. Para evitar isso, tanto a seleção vocabular quanto as informações relatadas devem ser analisadas e verídicas. Neste sentido, para contextualizar os acontecimentos, é importante conhecer e divulgar a história local do ponto de vista de quem nela vive. Isso é fazer comunicação comunitária.

Não menos importante é declarar que a inserção do jornal nas aulas sinaliza um processo inovador; uma vez que, nas palavras Rangel e Freire (2012), “o jornal é uma importante mídia, uma importante fonte de comunicação, que vem sendo usada como recurso educacional. Seu uso pedagógico pode ampliar expressivamente a visão e percepções sociais e políticas dos alunos.” (RANGEL; FREIRE, 2012, p.64).

Rangel e Freire (2012) lembram que o uso do jornal na escola não é algo novo, sendo levado ao espaço escolar a partir do século XIX e tendo como referências Maria Montessori e Célestin Freinet, que inovou com a imprensa na escola.

Diante disso, Rojo (2009) declara que

cabe, portanto, à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 115).

Sendo assim, o contato com variados textos no ambiente escolar é uma atividade que deve fazer parte de todas as aulas, na medida em que contribui para elevar o grau de letramento e, assim, minimizar a problemática do analfabetismo em nosso país.

Como as turmas de EJA envolvidas nesta pesquisa querem aprender a dominar a modalidade escrita, na medida em que veem a importância dessa aprendizagem para a vida, não só para alcançarem uma pontuação favorável, relevante é que todos os envolvidos saibam que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), “aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento.”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.67).

Apoiando-nos nesses conceitos, pode-se inferir que a produção de linguagem leva à produção do discurso, sendo este delimitado por uma série de fatores, tais como: o contexto, os conhecimentos e as características dos interlocutores envolvidos na produção de qualquer discurso.

A distinção feita entre redação e produção textual é válida na concepção de Geraldi (1997), já que na redação são produzidos textos para a escola; enquanto que, na produção textual, os textos são produzidos na escola, sendo voltados, portanto, para uma real situação de comunicação, concepção defendida por esta pesquisa. Acerca dessa questão, Geraldi (1997) defende o foco das aulas de língua materna no texto e diz considerar

a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, [...] é porque no texto a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p.135).

Esta pesquisa se pauta na hipótese de que muitos dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) não estão aptos a produzir gêneros midiáticos; já que o trivial nas escolas é a atividade de escrita de uma redação endógena ou clássica, que –

segundo Beth Marcuschi (2007) – “limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido.” (MARCUSCHI, 2007, p.65).

Essa atividade de escrita limitada à redação endógena, pois, deve ser descartada das práticas de produção de textos, uma vez que,

ao produzir um texto, o autor, via de regra, tem em mente as condições de produção e de circulação textuais. Assim, leva em conta, entre outros aspectos: para quem, quando, sobre o quê, com que objetivo se escreve. Essas são as características que fazem o escritor se definir pelo gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo. (MARCUSCHI, 2007, p.63).

Já que tradicionalmente esses aspectos não são relevantes, a produção escrita dos alunos fica limitada a um objetivo interno da escola e é restrita à avaliação dos aspectos gramaticais que os alunos dominam, o que acaba por desestimulá-los a terem motivação em escrever textos. O interessante dessa postura escolar é a incoerência com essa camada popular da sociedade, que garantiu acesso à escola tardiamente; mas traz, em sua bagagem, heterogeneidade nos letramentos e nas variedades da língua com a participação em situações comunicativas extraescolares.

Analisando alguns pontos dos PCN, vultoso é o combate ao preconceito linguístico com algumas das variedades linguísticas usadas por esses jovens e adultos. Isso significa ampliar o número de possibilidades de uso de variedades, atrelando-as ao contexto comunicativo em que se encontram esses alunos. E é algo que só pode ser alcançado com os conhecimentos adquiridos pelos discentes nas aulas de Língua Portuguesa. Tais conhecimentos lhes serão úteis à produção do gênero escolhido, o foco desta pesquisa, já que o corpo de alunos deverá monitorar qual variedade deverá ser usada na produção das reportagens.

Além disso, nos PCN, está explícito que o gênero reportagem se enquadra como um gênero da linguagem escrita da imprensa a ser trabalhado. Baseamo-nos nisso para a escolha desse gênero midiático. Para isso, é válida a transcrição de um dos critérios de avaliação da aprendizagem, onde se lê que

redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual. Espera-se que o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos. (BRASIL, 1998, p.97).

Como esta pesquisa se pauta na concepção interacional da língua, cabe aqui a visão do que seja produção textual, observada em Koch e Elias (2014) ao afirmarem que

existe uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Para reforçar essa ideia de centralidade do gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística, tem-se a visão de Marcuschi (2008) ao declarar que

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Durante (1998) afirma que os gêneros são determinados historicamente pelas intenções comunicativas nas produções de discursos de uso social. Os textos são ilimitados, tendo em vista as mudanças de uso e a função no processo social e cultural. Essa colocação está ancorada na definição de gêneros que, de acordo com Bakhtin (1984 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004),

eles podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. (BAKHTIN, 1984 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.64).

Segundo Bakhtin (1988 *apud* PORTO, 2009, p.39), há duas categorias de gêneros, apesar de a variedade deles ser infinita. Os gêneros primários são os mais simples e normalmente são reconhecidos e bastante produzidos pelo alunado, já que provêm da comunicação espontânea. Como exemplos desses gêneros, podem-se citar os diálogos e as cartas. Logo devem ser valorizados para que se possa atingir o reconhecimento e a produção dos gêneros secundários, que - por serem mais complexos – necessitam da intervenção do professor para seu conhecimento. Como exemplos de gêneros secundários, há romance, sermão, monografia. Nestes está enquadrado o foco da produção textual a ser feita pelos alunos: a reportagem.

Imbricada à noção de gênero, tem-se o conceito de tipo textual que

se caracteriza muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados, a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008, p.154-155).

Vale ressaltar que, se os gêneros estão sujeitos à variação, em virtude da situação comunicativa e da criatividade dos interlocutores, as sequências apresentam maior estabilidade composicional, alterando-se de modo coordenado, como unidades discursivas, na totalidade da composição textual.

A partir de suas experiências pedagógicas, Schneuwly e Dolz (2004) postulam três dimensões que parecem essenciais ao estudo dos gêneros:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.64).

Dessa forma, o gênero, assim identificado, transpõe a heterogeneidade das práticas de linguagem, fazendo surgir toda uma cadeia de regularidades no uso. “São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes”. (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p.64).

Evidente fica que a finalidade do ensino de nossa língua materna é desenvolver a competência textual, entendida como a capacidade de interpretar e de elaborar textos orais e escritos de uso social, de nossos jovens e adultos, de forma que possam saciar suas necessidades e participar dos variados eventos proporcionados por um mundo letrado. Como afirmou Bronckart (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Além disso, a opção de se usarem os gêneros como forma de aprendizagem significativa deixa claro que o trabalho do educador deve levar em conta, de acordo com a visão de Schneuwly e Dolz (2004), que

toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69).

Para contribuir com a reflexão sobre o ensino da modalidade escrita, Antunes (2003) afirma que essa modalidade é elaborada seguindo três etapas: de planejamento, de operação e de revisão, as quais exigem várias decisões para os produtores do texto escrito. A autora declara que cada etapa apresenta uma função específica e que a condição final do texto dependerá de como foram seguidas e respeitadas cada uma dessas etapas.

Quanto à primeira etapa, a de planejamento, a estudiosa especifica que corresponde ao cuidado de quem vai escrever para:

- a) Delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b) Eleger os objetivos;
- c) Escolher o gênero;
- d) Delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e) Prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2003, p.55).

Na etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado, cabe ao aluno sempre ficar atento para garantir sentido, coerência, relevância.

A etapa da revisão e da reescrita, sendo a última, é, nas palavras de Antunes (2003)

o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. (ANTUNES, 2003, p.55-56).

Como é recorrente se ouvir dos estudantes que frequentam turmas de EJA a dificuldade que têm de redigir e a falta de domínio das regras de ortografia e de norma culta, caberá ao educador associar a escrita como uma aliada à exposição dos pensamentos daqueles educandos, e não como uma barreira intransponível, visto que escrever é uma tecnologia criada pelo homem e capaz de aumentar a condição de este ser ciente. Se os alunos superarem seus medos, oriundos, em muitos casos, de experiências frustrantes anteriores, a palavra escrita lhes será uma ferramenta eficaz para o exercício de aprender cada vez mais, além de um meio de serem expostas suas opiniões.

Fazendo um levantamento dos conhecimentos usados pelo produtor de um texto da modalidade escrita, chega-se ao conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, que foram adquiridos durante todo o decorrer das práticas sociocomunicativas das quais participou dentro ou fora do ambiente escolar. Como já é sabido que o domínio da modalidade da escrita, sob uma perspectiva interacional, é importante, uma vez que cria uma

imagem positiva daquele produtor, os alunos sabem que devem recorrer a dicionários a fim de não cometerem desvios de escrita. Essencial também se faz lançar mão das regras de acentuação gráfica, o que evita leituras distorcidas de certas palavras. Todavia, dentre os conhecimentos gramaticais, o foco desta pesquisa está na pontuação, que segundo Chacon (1998) deve ser

entendida não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva. Nessa perspectiva, os sinais de pontuação são vistos como “marcas do ritmo da escrita”, por meio das quais “o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura. (CHACON, 1998, p.133 *apud* KOCH; ELIAS, 2014, p.39).

Crucial é o alunado entender que, independentemente do tamanho de um texto, o que o faz ser texto é ter coerência. Além disso, toda e qualquer manifestação linguística dos discursos se dá através de textos. Com essas informações, cabe ao professor declarar aos estudantes, que são usuários da língua portuguesa, que todo texto se organiza dentro de um gênero, que possui forma própria.

Para embasar essa postura a ser implementada nas aulas de Português, é essencial sabermos que, de acordo com os PCN, no que tange ao ensino da escrita, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (BRASIL, 2001, p. 65).

Os documentos também focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Os PCN (1998, p. 59) propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo, dentre outras habilidades “ler e escrever conforme seus propósitos sociais.”.

Percebe-se que essa orientação vinda dos PCN (1998) corrobora para a aplicação de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que visa, nesta pesquisa, à apreensão da produção do gênero midiático reportagem.

É importante, também, apresentar as diretrizes das Orientações Curriculares do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro, quanto aos seus objetivos, visto que não há mais divisão entre objetivos de oralidade, leitura, escrita, a partir do Peja II, correspondente ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do segundo segmento do ensino fundamental:

- utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade;

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos;
- utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística, ampliando sua capacidade de uso da linguagem e de análise crítica. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.23-28).

Diante de tudo isso, a consecução dos objetivos propostos e das capacidades a serem desenvolvidas na EJA depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo.

1.3 O Gênero Reportagem

Antes de serem apresentadas as diferenças entre notícia e reportagem, gêneros midiáticos³, válido é explicitar que a escolha pela reportagem ocorreu por ser um gênero que, normalmente, não é ensinado para ser produzido na escola, apenas explorado em suas funções e pelo fato de a professora-pesquisadora já ter o hábito de usar em suas aulas o jornal impresso Maré de Notícias, cuja distribuição é feita no Ciep onde leciona para as turmas participantes desta pesquisa. Além disso, há alguns alunos que demonstraram, no decorrer do ano letivo, ter muitas histórias para relatar acerca do Piscinão e um imenso desejo de serem repórteres, abordando questões do cotidiano da comunidade onde moram. Com isso, houve um feixe de situações que conduziram esta pesquisa a ousar pela escolha de um gênero bastante complexo para ser produzido em sala.

Como respaldo por essa escolha, há nos PCN (1998), uma tabela que organiza os gêneros que devem ser trabalhados para a prática de escuta e de leitura de textos e outra para a produção textual. O mais relevante é que, quanto à linguagem escrita dos gêneros de imprensa explicitados, a reportagem está presente. Contudo, vale reforçar que, para ser usada como prática de leitura e não de produção - como foi feita por essa intervenção didática junto aos alunos da EJA - é fundamental que haja a aplicação de uma sequência didática. Marca-se,

³ O termo midiático está ligado ao conceito de domínio discursivo, que – nas palavras de Marcuschi (2008, p.155) – “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.”.

assim, uma escolha que vai na contramão das orientações dadas pelos PCN. Talvez seja o hábito de a EJA estar sempre tendo de superar-se e de mostrar que tem valor dentro da educação básica, não sendo apenas um lugar para onde vão os fracassados, os excluídos de um ensino seriado.

Após essas considerações, cabe apresentar um recorte do quadro sobre agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (2004) a fim de mostrar o papel dos gêneros notícia e reportagem dentro da teoria dos gêneros.

Quadro 1- Proposta provisória de agrupamentos de gêneros

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Fonte: quadro adaptado de Dolz e Schneuwly, (2004, p.51).

Outrossim cabe exibir a distinção entre os gêneros notícia e reportagem; já que, por serem muito próximos em termos de finalidade, muitas vezes, são interpretados como sendo o mesmo gênero. Segundo Coimbra e Chaves, a notícia

é um dos principais gêneros textuais da esfera jornalística, podendo ser considerada a matéria-prima de um jornal. Em sua concepção, a notícia tem como componentes dados factuais e informações sobre o que se passa no mundo. (COIMBRA; CHAVES, 2012, p. 115).

Relatar algo novo é função da notícia, além de informar o que é, teoricamente, de interesse de todos. Entretanto, esse relato, de acordo com Coimbra e Chaves (2012, p.115), “deve ser escrito com o menor grau de subjetividade possível.”. Isso exige que a informação seja produzida de forma bastante objetiva.

Em contrapartida, na elaboração da reportagem, essas autoras afirmam que o repórter deve optar por distintas abordagens, “admitindo observações a partir dos fatos investigados e atribuindo-lhes, conforme a intenção, impressões e perspectivas mais pessoais”. (COIMBRA; CHAVES, 2012, p. 116).

Coimbra e Chaves declaram que “a reportagem tem, principalmente, um caráter investigativo, que busca a origem ou causa dos fatos, ouvindo as partes envolvidas.” (COIMBRA; CHAVES, 2012, p. 116).

Outra grande distinção entre notícia e reportagem é o fato de aquela estar vinculada ao momento em que o fato aconteceu, enquanto esta se ocupar “das motivações e implicações de um fato já ocorrido.” (COIMBRA; CHAVES, 2012, p. 116).

Para reforçar o que distingue notícia de reportagem, há um quadro exposto no próprio livro usado pelas duas turmas, onde se observa que

Quadro 2 – Características da notícia e da reportagem (continua)

Diferenças básicas entre notícia e reportagem	
Notícia	Reportagem
Mais curta.	Geralmente mais extensa.
Relato de um fato.	Exposição sobre um assunto.
Mais direta.	Mais detalhada, com mais aspectos de um mesmo assunto.
Objetiva, prende-se ao fato.	Objetiva, mas mais analítica.
Tem por objetivo informar.	Tem por objetivo detalhar a informação e estimular a reflexão.
Vincula-se aos acontecimentos diários, atuais.	Vincula-se a assuntos que são de interesse público.

Fonte: (ANDRADE, 2009, p.23)

Segundo Ferrari e Sodré (1986), a reportagem busca recuperar as informa es apresentadas no dia a dia e aprofundá-las, além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o seu desenrolar. As autoras complementam dizendo que a reportagem   um gênero próximo do artigo de opinião, quando nele há traços que evidenciam a relevância da autoria do texto; contudo o autor precisa respeitar os fatos, não apresentando uma opinião contrária, uma vez que o papel de avalia o   do leitor. Essa característica da reportagem evidencia o hibridismo na configura o dos gêneros apresentado por Bakhtin (1997 *apud* FERRARI; SODRÉ, 1986).

Sodré e Ferrari (1986) ressaltam três modelos de reportagem, considerados como fundamentais na área jornalística, a saber: reportagem de fatos, reportagem de a o e reportagem documental. E afirmam que não há rigidez nos três, podendo haver combina es entre eles. A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e nela, semelhante   notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informa es relevantes.

A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (lide) e depois narra os acontecimentos, sequenciadamente, apontando a um clímax.

O terceiro modelo, a reportagem documental, é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e que esclarecem o assunto tratado. Na abertura do gênero, há o clímax acompanhado dos elementos do lide, depois o desenvolvimento da história, incluindo depoimentos, entrevistas, informações complementares e a conclusão. Crucial é dizer aos alunos que, por conta dessas entrevistas e depoimentos, o texto apresenta polifonia, sendo compreendida como as várias vozes que marcam a fala dos entrevistados e dos que deram depoimento para contribuir com a produção da reportagem.

Considerável é saber que as reportagens produzidas em situação escolar se aproximam do modelo de reportagem documental, porque têm um caráter denunciante, e os alunos se apoiam em dados coletados em entrevistas para se pronunciarem a respeito dos temas debatidos e escolhidos por eles mesmos. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.161). Tal afirmativa dialoga com a Oficina de Comunicação Comunitária, ofertada às duas turmas que fazem parte desta pesquisa em uma das salas do Ciep Leonel de Moura Brizola, posto que “importante em qualquer contexto, a comunicação comunitária é necessária para se contrapor à mídia empresarial e hegemônica, que, em geral, atua em defesa de interesses próprios, bem diferentes dos interesses coletivos e públicos”, segundo Sílvia Noronha, repórter do jornal Maré de Notícias.

Percebe-se, com isso, que esta pesquisa trabalha com a formação de um alunado que seja protagonista de suas produções e que esteja capacitado a enfrentar com a competência linguística esperada as diferentes situações sociocomunicativas.

Mas, para que se chegue ao produto final, ou seja, à reportagem propriamente dita, há várias etapas que são obrigatórias. Uma das mais importantes é construção da pauta. Acerca da definição do que seja pauta, pertinentes são as duas denominações, nas palavras de Lage (2014),

a) Planejamento de uma edição ou de parte da edição (nas redações estruturadas por editoriais – de cidade, política, economia, etc.) com a listagem dos fatos a serem cobertos no noticiário e dos assuntos a serem abordados em reportagens, além de eventuais indicações logísticas e técnicas: ângulo de interesse, dimensão pretendida da matéria, recursos disponíveis para o trabalho, sugestões de fontes etc;

b) A cada um dos itens desse planejamento, quando atribuído a um repórter. Ele dirá a “minha pauta”, quer a tenha recebido como tarefa, quer a tenha proposto (o que é comum, particularmente com *free lancers*). (LAGE, 2014, p.34).

Diante de um grupo de alunos matriculados em turmas da modalidade de EJA, claro tem de ficar que os dois repórteres fizeram as reuniões de pauta de uma maneira rudimentar, apenas como amostra do que, de fato, deve ser realizado. Mesmo assim, só de haver se dado esse tipo de tratamento à produção das reportagens, os aprendizes se viram em uma real situação de comunicação e de aprendizagem, que não teria o mesmo efeito, caso fosse feito pela professora-pesquisadora. Tanto isso é verdade que Lage (2014) declara que

é claro que o êxito de uma pauta depende essencialmente de quem a executa. O trabalho de reportagem não é apenas o de seguir um roteiro de apuração e apresentar um texto correto. Como qualquer projeto de pesquisa, envolve imaginação, *insight*: a partir dos dados e indicações contidos na pauta, a busca do ângulo (às vezes apenas sugerido ou nem isso) que permita revelar uma realidade, a descoberta de aspectos das coisas que poderiam passar despercebidos. (LAGE, 2014, p.35).

Uma outra etapa obrigatória para a confecção de uma reportagem é o conhecimento da estrutura composicional desse gênero jornalístico, o que pôde ser bem executado graças à inclusão da modalidade da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que seja adotada a coleção *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, em quatro volumes para os alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Em um mesmo volume, são encontrados conteúdos das disciplinas citadas nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, sendo um dos materiais disponibilizados para uso em sala de aula. No caso específico desta pesquisa, esse livro adotado nas duas turmas foi o mote para o trabalho com o gênero reportagem. Válida, portanto, foi a inclusão da modalidade da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que seja adotada a coleção *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, em quatro volumes para os alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. Nele a professora-pesquisadora deu início à apresentação desse gênero aos educandos com a leitura de uma reportagem que consta dessa coleção e que fora publicada na revista *Época*, sendo intitulada *Por que a empregada sumiu*. Foi deveras proveitosa a leitura desse exemplo de reportagem; uma vez que há alunas que exercem essa profissão e que, a partir da leitura desse texto, quiseram relatar aos colegas de turma o quanto sofrem por serem empregadas domésticas, profissão bastante estigmatizada em nossa sociedade.

Usando dados do próprio livro adotado nas duas turmas, expressivo é registrar que a reportagem exige planejamento e preparo, o que já justifica a intervenção com as turmas feita por meio de uma sequência didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Quanto à estrutura desse gênero midiático, sabe-se que há uma constituição fixa, onde há verbos no tempo presente do modo indicativo, havendo referências a fatos concretos e depoimentos das pessoas envolvidas naqueles, o que gera a polifonia, marcada pelas vozes de quem foi entrevistado e pelas opiniões de autoridades usadas para defender o tema abordado. Além disso, há, na reportagem, utilização de outros gêneros, tais como entrevistas, fotografias, gráficos e infográficos (desenho ou imagem que, com o auxílio de um texto, explica ou informa sobre assunto que depende destes recursos para ser compreendido). Pela estrutura ser fixa, qualquer reportagem terá de apresentar

- Título: resume o assunto e tem a finalidade de chamar atenção do leitor;
- Subtítulo: vem logo abaixo do título e apresenta um aspecto importante sobre o assunto;
- Olho: é a frase de efeito, geralmente em destaque, dentro de um pequeno box ou ao meio das colunas em que a reportagem é escrita;
- Lide: geralmente, é o primeiro parágrafo do texto e informa o que é mais importante;
- Boxe: é a caixa de texto com cor diferente, que contém textos, gráficos ou fotografias. (ANDRADE, 2013, p.27).

É importante esclarecer que, apesar de haver citação acerca do olho e do boxe, a professora não exigiu que as duas turmas construíssem as reportagens com esses dois elementos, uma vez que demandaria um trabalho maior para eles. Mas alguns fizeram questão de inserir, na produção final, fotografias.

Indispensável é apresentar os tipos textuais que mais aparecem no gênero reportagem. Inicialmente, por conta das seis perguntas básicas para a formação de um lide, há exigência de uso das sequências textuais narrativas e descritivas para detalhar informações que podem aparecer no corpo da reportagem ou no boxe, em forma de gráfico, de fotografias; são bastante úteis também as sequências dissertativas e argumentativas, já que há depoimentos em que são expostas opiniões sobre o assunto abordado na reportagem a fim de estimular a reflexão. Como há polifonia, fazem-se constantes as sequências dialogais. Dependendo de quem faz a reportagem, pode aparecer a sequência injuntiva, para dar alguma instrução ou ensinamento ao leitor.

1.4 A Importância do Uso de Sinais de Pontuação para a Escrita

Outra questão de tamanha importância e que dialoga com a proposta de aplicação de sequência didática é a visão dos PCN (BRASIL,1998) quanto aos aspectos gramaticais; já que, de acordo com esse documento, ter conhecimento do que sejam as classes gramaticais ou termos da sintaxe não levará o aluno a ser um bom escritor, mas sim quando o educador enfatiza o ato da revisão das produções feitas pelo alunado, visto que esse ato

trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. (BRASIL, 2001, p.90).

Explícito está que esta pesquisa dialoga com as orientações dadas pelos PCN, o que respalda a escolha pelo gênero reportagem e pelo recorte do aspecto gramatical pontuação. Para isso, é válida a transcrição de um dos critérios de avaliação da aprendizagem:

redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual. Espera-se que o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos. (BRASIL, 1998, p.97).

Aprender a pontuar, segundo os PCN, é “aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria”, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo). (BRASIL, 2001, p.89).

Com isso, o professor de língua portuguesa precisa mostrar a seus alunos que a pontuação não é somente mera apreensão de regras, uma vez que a escolha de um sinal de pontuação dependerá dos efeitos estilísticos que se quer apresentar; do sentido que se quer dar a determinado trecho, entre outros usos.

No que diz respeito à pontuação estilística, significativo é que os aprendizes saibam que, por vezes, sinais de pontuação são usados em contextos para explicitar os traços do estilo de determinado produtor de um texto. Mesmo não fazendo parte dos propósitos desta

pesquisa, relevante é ter conhecimento de que é possível encontrar casos estilísticos de pontuação que podem soar como desconhecimento do escritor, como José Saramago, renomado escritor português cuja pontuação foge do tradicional, uma vez que dispensa uso de sinais tais como: dois-pontos, travessões, interrogações, exclamações.

Em um de seus livros, Saramago apenas faz uso de vírgula, do ponto simples ou do ponto-final. Isso em nada altera a importância de os aprendizes terem domínio dessas regras de pontuação, exigidas quando se pretende redigir um texto em que se exija o uso da norma culta, entendida como a usada no cotidiano social pelos usuários com nível superior completo, residentes em áreas urbanas, segundo definição dada por Bagno (2003).

Dessa forma, quando a questão é a aplicação de sinais de pontuação, por ser esta baseada em conhecimentos gramaticais, o alunado terá de dominar as prescrições da gramática normativa com o intuito de não ter, como resultado, um texto com sentido distinto do que se queria comunicar. Daí vem a importância de se dominarem e de se aplicarem adequadamente as regras de pontuação na produção de qualquer gênero textual já que segundo os PCN (2001),

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido. (PCN, 2001, p.88).

Já que a presente pesquisa tem como um dos objetivos específicos aplicar atividades didáticas sobre sinais de pontuação com a intenção de levar o corpo discente a se apropriar das regras desses sinais gráficos, que eram usadas pelos alunos participantes de forma aleatória, nada mais coerente é apresentarem-se essas prescrições, que constam das gramáticas normativas de nossa língua. Baseamo-nos no que há registrado nas gramáticas de Azeredo (2008) e Cunha e Cintra (2001), que colaboram para a compreensão do funcionamento da língua e para todos que buscam aprofundar seus conhecimentos sobre o Português. Nas palavras de Azeredo (2008, p.520), “um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor.”.

Esse gramático inicia o estudo da pontuação explicitando os sinais gráficos existentes e úteis para a construção de um texto na modalidade escrita da língua portuguesa e já define que há variados papéis para eles, que vão desde fins propriamente estéticos, como os espaços e o modelo da letra, à sinalização da entonação da frase, como os pontos de exclamação e de

interrogação, ou de individualização de um segmento, como no caso das aspas, do negrito e do itálico.

Apesar de serem em grande número, quando o aluno compreende o uso de cada sinal gráfico e sabe como e em que passagem do texto irá usá-lo, a fluidez textual chega ao ápice, e o texto é compreendido por qualquer um que a ele tenha acesso. Como são regras de uso limitadas, é viável e essencial serem apresentadas, trabalhadas e expostas no ambiente escolar, com exemplos do cotidiano, se possível com situações relevantes para a turma, a fim de que nada fique artificial e distante da prática social dos aprendizes. Esse olhar para a linguagem efetivamente usada e não para uma apoiada em exemplos de clássicos da literatura é defendido por Bagno (2003) para cuja definição de norma culta é ser “a linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população.” (BAGNO, 2003, p. 51).

Diante disso, é preciso esclarecer que nossa concepção para norma culta coaduna com a segunda definição dada por Bagno (2003), transcrita na introdução desta pesquisa e reforçada na citação supracitada, na medida em que estamos atentas à língua que é empregada no cotidiano dos usuários de nosso idioma, tentando harmonizar seu uso de acordo com o gênero a ser produzido, que, sendo a reportagem, exige o uso da norma culta por parte dos aprendizes que produziram vários exemplares desse gênero jornalístico.

Azeredo (2008), de antemão, sinaliza a diferença entre a modalidade falada e a escrita, de modo que aquela, por ser um processo de comunicação distenso, normalmente apresenta várias pausas, enquanto que esta não teria as pausas sinalizadas por se tratar de uma linguagem formal. Importante é assinalar para os alunos que não há rigidez na distinção entre fala e escrita, quanto ao aspecto de formalidade para esta e de informalidade para aquela, tanto que o próprio gênero reportagem, apresentando-se na modalidade falada ou escrita, faz uso da norma culta. Isso permite ao aprendiz ter noção de que as variedades da língua estão atreladas à estrutura do gênero, ao contexto e ao público-alvo da situação de comunicação e não a serem apresentadas na modalidade escrita ou oral.

No tocante ao uso da vírgula, Azeredo (2008) expõe a utilização desse sinal de pontuação para os seguintes casos:

Quadro 3 – Regras de uso da vírgula, segundo Azeredo (2008)

a) separação de orações ou termos coordenados sem a utilização de conectivo (coordenação assindética). Há, contudo, a seguinte observação: Nas orações introduzidas pela conjunção *e*, pode-se empregar a vírgula: - quando apresentam sujeitos diferentes, principalmente se

temos a intenção de enfatizá-los; - quando os conectivos estiverem repetidos numa sequência enumerativa, caracterizando o polissíndeto, os elementos coordenados devem ser separados por vírgula.

b) aposição explicativa ou circunstancial em geral;

c) separação do vocativo;

d) separação de adjunto adverbial anteposto. Opcional quando o adjunto é um advérbio ou sintagma preposicional, estritamente circunstancial (de tempo, lugar ou modo), a vírgula se torna, porém, necessária se o adjunto tem função modalizadora ou é uma oração, desenvolvida ou reduzida. Para esta letra, há a seguinte observação: Pode-se separar ou isolar por vírgula o adjunto adverbial na sua ordem natural, quando se quer realçá-lo.

e) antecipação (topicalização) de um termo que será retomado por pronome;

f) uso de palavras e locuções que expressam conexões discursivas em geral (adição, explicação, contraste, compensação, retificação, encadeamento, conclusão, ratificação etc);

g) elipse do verbo em estruturas de coordenação;

h) separação de oração coordenada que não seja aditiva;

i) acréscimo de oração justaposta para o registro de algum ato de fala (neste caso, também se usa o travessão);

j) emprego de coordenações por processo correlativo em geral;

k) separação de orações reduzidas que não sejam constituintes imediatos de um termo da oração principal.

Fonte: quadro adaptado a partir das regras apresentada por Azeredo (2008, p. 520-523)

Como complementação a esses casos, Cunha e Cintra (2001) abordam uma situação de uso da vírgula para isolar os mesmos elementos repetidos em um período.

Coerentemente com os intuitos desta pesquisa e, diante da heterogeneidade das duas turmas de EJA, as regras para o uso de vírgula foram apresentadas de outra maneira, a fim de que a linguagem usada não desfocasse o alvo: a compreensão de todas as regras e seu adequado uso. Com isso, ao longo desta pesquisa, a professora-pesquisadora demonstrou que o cuidado com o léxico é essencial para que o corpo discente possa entender as mensagens.

Para isso, fez a seguinte adaptação para seus alunos: primeiramente, deixou claro a eles que, geralmente, o uso da vírgula está relacionado a uma exigência de natureza morfossintática. Significativo é esclarecer que o que permitiu o entendimento dessa nomenclatura a todos é o fato de a morfossintaxe já ter sido trabalhada com as turmas. Foi também enfatizado que o uso da vírgula na escrita não deve ter como base a pausa para respirar, já que alguns alunos citaram essa função.

O próximo sinal de pontuação explorado foi o ponto e vírgula, que marca uma pausa mais longa que a da vírgula, porém menor que a do ponto. De acordo com Azeredo (2008), o ponto e vírgula é normalmente empregado:

- a) para separar partes coordenadas de um período quando pelo menos uma delas apresenta divisão interna indicada por vírgula;
- b) para separar orações coordenadas que tenham certa extensão em um período longo cujas partes constituem um todo significativo. (AZEREDO, 2008, p. 523).

Uma vez mais, será feita alusão às regras que constam da outra gramática normativa, a de Cunha e Cintra (2001), na medida em que há outros casos de uso de ponto e vírgula apresentados nesta obra. Oportuno é reproduzi-los aqui. O ponto e vírgula é usado

para separar os diversos itens de enunciados enumerativos (em leis, decretos, portarias, regulamentos, etc.). Sirva de exemplo o Título I (*Dos Fins da Educação*) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem.[...]. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 653).

O próximo sinal de pontuação estudado pelas turmas foram os dois-pontos. Quanto ao seu uso, Azeredo (2008) declara que

- os dois-pontos marcam uma suspensão do discurso a que se segue:
- a) a reprodução, como discurso direto, da fala de alguém;
 - b) a especificação, comprovação ou detalhamento de uma informação (como aposto enumerativo, ex.);
 - c) a transcrição de discurso alheio, como citação;
 - d) uma informação ou comentário a título de conclusão ou justificativa (neste caso, também se usa ponto e vírgula). (AZEREDO, 2008, p.523-524).

Outro sinal estudado pelos aprendizes e que não foi motivo de dúvidas foi o ponto, que, nas palavras de Azeredo (2008, p.524) “assinala normalmente o fim de uma sequência declarativa de sentido completo sob a forma de período sintático.”. Como complementação a essa regra, a professora apresentou algumas nomenclaturas, presentes na obra de Cintra e Cunha (2001). A primeira diz respeito ao termo “ponto simples”. Segundo esses gramáticos, “quando os períodos (simples ou composto) se encadeiam pelos pensamentos que expressam, sucedem-se uns aos outros na mesma linha. Diz-se, neste caso, que estão separados por um ponto simples.”. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.651).

Quanto ao ponto-parágrafo, é possível se assimilar que “quando se passa de um grupo a outro grupo de ideias, costuma-se marcar a transposição com um maior repouso da voz, o que, na escrita, se representa pelo ponto-parágrafo. Deixa-se, então, em branco o resto da linha em que termina um dado grupo ideológico, e inicia-se o seguinte na linha abaixo, com o recuo de algumas letras.”. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.651).

Ao ponto que termina um enunciado escrito, nenhum aluno teve dúvidas de ser o ponto-final, que apresenta outras utilidades bem interessantes e úteis. Nas palavras de Cunha e Cintra (2001),

Além de servir para marcar uma pausa longa, o ponto tem outra utilidade. É o sinal que se emprega depois de qualquer palavra escrita abreviadamente. Assim: V.S.^a (Vossa Senhoria), dr. (doutor), C.F.C. (Conselho Federal de Cultura), I.N.I.C. (Instituto Nacional de Investigação Científica). Note-se que, se a palavra assim reduzida estiver no fim do período, este encerra-se com o ponto abreviativo, pois não se coloca outro ponto depois dele. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.652).

Quanto às aspas, que certamente são bastante usadas no gênero reportagem, Azeredo (2008) expõe as seguintes funções no texto escrito:

As aspas – especialmente as duplas – têm função de delimitar:

- a) trechos que estejam sendo citados textualmente;
- b) a fala de algum personagem (cumulativamente ou não com o travessão);
- c) expressões que o enunciador, embora incorporando-as ao seu discurso, queira caracterizar como de autoria alheia;
- d) expressões que o enunciador decida destacar por alguma outra razão discursiva. (AZEREDO, 2008, p.526).

A professora, após a exposição dessas funções, destacou que a de letra c é a mais usada na construção do gênero a ser produzido pelas turmas.

Quanto aos parênteses, como o foco era que todos os aprendizes tivessem respaldo teórico das regras de pontuação, a professora destacou a regra usual quando se escreve uma reportagem e nela são inseridos termos que possam ser desconhecidos por algum leitor. Nas palavras de Azeredo (2008, p.525-526): “os parênteses têm emprego específico: a) na indicação de uma fonte bibliográfica; b) nas indicações cênicas (das peças de teatro, por exemplo) e c) para esclarecer algo ou para informar o significado de alguma palavra ou expressão.”.

Quanto ao travessão, são apresentadas três utilizações basilares:

- a) indica a fala do personagem em discurso direto;
- b) indica o ato de fala do narrador (neste caso, também é comum o uso da vírgula);
- c) serve para delimitar um adendo, um comentário, uma ponderação que se intercala no discurso (função opcionalmente expressa com o uso de parênteses). (AZEREDO, 2008, p.525).

Quanto às reticências, Azeredo (2008) declara que elas sinalizam interrupções e hesitações em geral. Já Cunha e Cintra (2001) apresentam casos variados para o uso delas. São eles:

- a) para indicar que o narrador ou personagem interrompe uma ideia que começou a exprimir, e passa a considerações acessórias;

- b) para marcar suspensões provocadas por hesitação, surpresa, dúvida ou timidez de quem fala;
- c) para assinalar certas inflexões de natureza emocional (de alegria, de tristeza, de cólera, de sarcasmo, etc.);
- d) para indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser suprida com a imaginação do leitor. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 659-660).

“Empregam-se também as reticências para reproduzir, nos diálogos, não uma suspensão do tom de voz, mas o corte da frase de um personagem pela interferência da fala de outro.”. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.661).

Quanto aos usos dos pontos de interrogação e de exclamação, não foi preciso se fazer um estudo detalhado, uma vez que todos, teoricamente, sabiam usá-los. Entretanto, a professora-pesquisadora percebeu, nas atividades acerca do uso da pontuação, que alguns alunos usavam uma frase com interrogação direta, mas sem marcarem-na na escrita com o ponto de interrogação.

Após tão vasta exposição de regras dos principais sinais de pontuação, é sabido que somente com a prática os aprendizes ficarão cada vez mais seguros de escrever, já que o não domínio das regras de pontuação é um dos fatores de negativa de muitos estudantes não quererem trabalhar com a modalidade escrita formal de nossa língua.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A decisão de se trabalhar com duas turmas bastante heterogêneas e com diferentes conhecimentos linguísticos requer muita organização e a opção de se aplicar um método - caminho prático da investigação - em que haja atitude colaborativa e intensa participação de todos os envolvidos. Deste modo, este capítulo tem por objetivo apresentar o local e o público-alvo envolvido nesta pesquisa bem como a área e o tipo de pesquisa adotada para a sua condução. Por último, intenta apresentar a proposta da intervenção didática com base na sequência didática de forma a contribuir para um melhor desempenho da habilidade escritora desse alunado.

2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa

O público-alvo desta pesquisa são os alunos da 8ª série / 9º ano do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ciep Leonel de Moura Brizola, pertencente à rede municipal do Rio de Janeiro, inserido no Complexo da Maré, precisamente na Avenida Brasil, nº 8.666, Ramos. As aulas acontecem no horário noturno, das 18h às 22h, de segunda a sexta, sendo ministrada apenas uma disciplina por dia nas turmas 161, que tem aula de Português às quintas-feiras e, 162, que tem aula de Português às quartas. É uma organização que deve ser revista; na medida em que, se um aluno faltar um dia, só terá a aula daquela disciplina que perdeu uma semana depois.

Com o intuito de explicitar questões dessa comunidade onde foi aplicada a intervenção didática, válido é apresentar o que chamamos de Maré. Na verdade, esse nome abarca várias comunidades. Segundo informações do *site* Rio+Social da Prefeitura do Rio de Janeiro, coordenado pelo Instituto Pereira Passos,

toda a região da Maré era ocupada por pântanos e manguezais junto à orla da Baía de Guanabara e vários deles desapareceram com os sucessivos aterros. O termo “Maré”, portanto, tem origem no fenômeno natural que afligia os moradores das palafitas que ocuparam a região. A mais antiga das comunidades que compõe o chamado “Complexo da Maré” é o Morro do Timbau, cuja ocupação se iniciou em 1940. A expansão do Timbau surgiu sobre palafitas no manguezal contínuo ao morro, na localidade conhecida como Baixa do Sapateiro, datada de 1947. Na década de 1950, surgiram as comunidades Parque Maré, uma expansão sobre palafitas da Baixa do Sapateiro, e Parque Roquete Pinto, uma série de aterros sobre um manguezal no final da Rua Ouricuri junto à Baía. Na década de 1960, surgem as comunidades de Parque Rubens Vaz, Parque União, Parque Nova Holanda e Praia de Ramos. Em 1982, é implementado o “Projeto Rio”, grande intervenção pública para reassentar os moradores das palafitas em conjuntos habitacionais. Os prédios residenciais foram erguidos sobre aterros dos manguezais do antigo saco de Inhaúma

e da Ilha do Pinheiro. Os principais conjuntos habitacionais do Complexo da Maré são Vila do João (1982), Conjunto Esperança (1982), Vila do Pinheiro (1983), Conjunto Pinheiro (1989), Conjunto Bento Ribeiro Dantas (1992), Conjunto Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000), oficialmente, denominada Novo Pinheiro. O Bairro da Maré foi criado, delimitado e codificado pela Lei Nº 2119, de 19 de janeiro de 1994, com alterações nos limites de bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso e Manguinhos. (COMPLEXO DA MARÉ, 2010).

O bairro Maré é emoldurado pela Avenida Brasil, pela Linha Vermelha e pela Linha Amarela, principais vias expressas da cidade do Rio de Janeiro. Significativo é definir que o que se chama de Piscinão de Ramos, na verdade, é denominada Roquete Pinto, localidade que foi aterrada pelos próprios moradores. Na época da ocupação, havia antena e transmissores da Rádio Roquette Pinto no local, algo que funcionou até 1995.

A comunidade fica nas proximidades do Piscinão de Ramos, local bastante frequentado aos fins de semana e feriados. A Praia de Ramos tem como principal referência o Piscinão de Ramos, um lago artificial construído em 2001 e que recebe um número significativo de banhistas nos finais de semana e feriados e também uma das poucas áreas de lazer públicas da região. Hoje, a área é administrada pela Prefeitura e foi rebatizada de Parque da Vizinhança de Ramos.

Por ser um local de fácil acesso e por não se ter um histórico de constante violência naquele entorno, é bastante procurado; embora muitos dos matriculados saiam no decorrer do ano letivo. Este Ciep oferece, há dez anos, essa modalidade de ensino a fim de oportunizar aos moradores do Piscinão de Ramos e das comunidades adjacentes o aumento da escolaridade e a conquista do diploma do primeiro e do segundo segmentos do Ensino Fundamental (E.F.).

Essa instituição, como todas as outras que disponibilizam a modalidade de ensino em EJA, apresenta características bem peculiares para esse tipo de ensino não seriado, como ter apenas três conselhos de classe nos meses de maio, setembro e dezembro; permitir a progressão de alunos que demonstrarem aptos a serem matriculados em uma turma mais avançada, o que encurta/acelera a conclusão dos estudos; conceder vagas a alunos no decorrer do ano e não só no início de cada e não participar de avaliações de larga escala, o que dá uma liberdade aos docentes de se trabalhar com as demandas de cada comunidade.

Essa unidade escolar conta com duas turmas do Peja I, sendo uma para alfabetizar os jovens e adultos matriculados e outra para os que já sabem ler e escrever e que pretendem terminar o primeiro segmento do Ensino Fundamental e, dessa forma, continuar como alunos do segundo segmento. Neste segmento, há quatro turmas, divididas em duas correspondentes ao sexto e sétimo anos do E.F. e denominadas turmas 151 e 152 e mais duas, correspondentes ao oitavo e nono anos do E.F, nomeadas turmas 161 e 162.

Isso mostra que a procura é grande, a ponto de se formarem duas turmas de um mesmo Bloco, o que corresponderia, no ensino seriado, a duas séries concomitantemente feitas.

Todo professor que leciona dentro dos moldes dessa modalidade precisa ter noção de que alguns educandos desejam apenas obter o diploma a fim de ter maiores oportunidades no mercado de trabalho onde se encontram ou não inseridos; outros precisam dessa certificação para que consigam finalmente exercer uma determinada função que exija tal certificação; já outra parcela faz da EJA um momento de se construírem novas amizades, uma vez que não têm maiores ambições de continuar seus estudos e/ou são aposentados.

Infelizmente há um crescente grupo que enxerga a ida ao Peja como um castigo dado pelo atraso nas turmas seriadas. E é esta a que mais precisa ser desafiada a mudar sua concepção acerca dessa modalidade de ensino.

Recentemente, houve um movimento que desestabilizou muitos Pejas; visto que alunos, professores e funcionários assistiram a um retorno aos primórdios da EJA no município do Rio, ao se depararem com uma crescente elevação do número de matrículas feitas por adolescentes na faixa etária dos quinze aos dezessete anos; mudança essa que alterou a tranquilidade reinante nas salas, dando lugar à agitação típica dos jovens, com barulhos de celulares e de músicas que costumam atrapalhar as aulas.

Esse novo panorama apresentado com o maior número de adolescentes egressos das turmas seriadas do dia e da tarde é preocupante, na medida em que as turmas de EJA estão sendo rotuladas de depósitos de jovens que apresentavam disparidade série/idade e que vinham tendo histórico de mau comportamento ou que não eram assíduos.

Essas questões vêm preocupando bastante a maioria dos docentes, visto que esses percebem a evasão de muitos alunos adultos e idosos, incomodados com a inadequada postura de grande parte daqueles adolescentes. Interessante é citar a visão de Schneider (2010) acerca dessa gama de matrículas feitas para jovens. Nas palavras da estudiosa,

a redução da idade mínima para a frequência à EJA de 18 para 15 anos de idade, favorecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, é mais um elemento a ser considerado para esse aumento de público jovem, que muitos chamam juvenilização, ao atrair - ou empurrar - para essa modalidade um grande contingente de adolescentes com um histórico escolar não necessariamente descontínuo, mas com marcas de insucesso. (SCHNEIDER, 2010, p.1-2).

Nesta intervenção, as turmas 161 e 162 (quadros 4 e 5) foram selecionadas para serem os sujeitos desta pesquisa, uma vez que sinalizam o término do Ensino Fundamental, visando ao ingresso no Ensino Médio. Portanto, nessa etapa de conclusão, espera-se que o alunado

apresente um desempenho regular em algumas habilidades como escrita e um domínio básico dos principais aspectos gramaticais, dentre eles, o uso adequado dos sinais de pontuação.

Quadro 4 - Quantitativo de alunos por turma

Turmas	Quantidade de alunos em maio de 2015	Quantidade de alunos concluintes em dezembro de 2015	Quantidade de alunos que participaram desta pesquisa		
			Masculino	Feminino	Total
161	28	26	8	7	15
162	27	23	8	6	14

Fonte: acervo da professora

O quantitativo de alunos apresentado por turma nos blocos de aprendizagem correspondentes ao oitavo e nono anos da EJA, nesse quadro 4, é resultado do levantamento realizado no início da aplicação da pesquisa; já que o primeiro conselho de classe ocorre no final de maio, época em que muitos estudantes matriculados desde fevereiro abandonam as aulas tendo, portanto, seus nomes cortados da lista de chamada da turma. A diferença entre o número de alunos presentes até o final do ano letivo e os que quiseram participar desta pesquisa é justificada pelo fato de muitos serem alunos extremamente faltosos, o que os inviabilizou de contribuírem com o trabalho ou pela não autorização dos pais de alguns menores a participarem desta pesquisa.

Válido é relatar que o quantitativo de alunos das turmas que aceitou se envolver nesta pesquisa sentiu enorme dificuldade nas avaliações em que foram aferidos os conteúdos trabalhados na sequência didática. Outro dado extremamente relevante é o quantitativo de participantes nas etapas da pesquisa. Por diversas razões, explicitadas em seguida, muitos dos aprendizes que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa não puderam dar sua contribuição, o que oscila a quantidade de aprendizes exposta em muitos dos quadros.

Dos participantes, pode-se dizer que há um equilíbrio entre os gêneros, apesar de haver uma procura maior de homens. Esse levantamento corrobora com os dados do último Inaf Brasil 2011-2012, que declaram ter 25% dos homens com ensino fundamental completo contra 23% das mulheres nestas mesmas condições.

Quadro 5 - Faixa etária e condição trabalhista de alunos por turma

TURMAS	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS	
	menores de dezoito anos	maiores de dezoito anos
161	6	9
Dos 15 aos 56 anos	Nenhum trabalha	Cinco trabalham
162	4	10
Dos 16 aos 50 anos	Nenhum trabalha	Todos trabalham

Fonte: acervo da professora

A oscilação de presença de muitos alunos também decorre de uma série de questões tais como: de uma necessidade de conseguirem novo emprego por conta de uma demissão ao longo do ano⁴; de o empregador ter mudado a escala de trabalho, inviabilizando a conciliação entre emprego e estudo; de conflitos entre facções criminosas, já que há duas: Comando Vermelho (CV) e Terceiro Comando Puro (TCP) e mais duas milícias.

Algumas vezes, essas milícias declaram “toque de recolher” em um horário que impossibilita de o aluno retornar à sua residência após o término das aulas⁵; de questões de saúde com algum parente ou com o próprio aluno; de ficarem exaustos por virem do trabalho e dormirem em sala; de ter havido mudança de moradia; de ter tido um bebê; de haver problemas familiares que prejudicam a atenção do estudante; de terem assumido um compromisso com a Igreja que frequentam no mesmo horário das aulas; de não conseguirem acompanhar as aulas de algumas disciplinas pela falta de domínio de conhecimentos que já deveriam estar consolidados, caso bastante recorrente com a matéria de Matemática.

Apesar de muitas serem situações de cunho pessoal, os adultos matriculados nas turmas de EJA parecem ser os mais afetados por esses entraves, que elevam os índices de evasão em diversas escolas, gerando o fechamento de muitas que ofertam esse tipo de modalidade de ensino.

⁴ A parte do alunado adulto que trabalha não se enquadra nessa situação de desemprego.

⁵ Para que não haja conflito de informações, o local onde fica o Ciep é normalmente tranquilo. O problema está no trajeto que muitos precisam fazer para chegar às suas casas ou para delas sair, já que ficou nítido que a Maré abarca um número elevado de comunidades, o que a faz ser denominada de Complexo. Com isso, apesar de o espaço onde o Ciep fora construído ser tranquilo, os lugares de onde vêm e para onde vão diversos estudantes podem ser locais de extrema violência

Quadro 6 – Perfil das duas turmas sem identificação de nomes e de gênero⁶

Idade	Naturalidade	Bairro onde mora	Profissão	Religião
16	RJ	Ramos	Estudante	Sem religião
16	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
16	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
16	SP	Ramos	Trabalha na praia	Sem religião
17	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
17	Belém do Pará	Nova Holanda	Vendedor de loja de roupa	Sem religião
17	RJ	Ramos	Ajudante em loja de informática	Evangélica
17	RJ	Ramos	Estudante	Sem religião
17	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
18	Rio Tinto – PB	Ramos	Estudante	Evangélica
18	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
18	RJ	Ramos	Estudante	Não declarou
18	<u>Sergipe</u>	Ramos	Estudante	Não declarou
18	RJ	Ramos	Estudante	Católica
18	Brasília	Ramos	Estudante	Não declarou
22	Engenheiro Paulo de Frontin	Ramos	Alegorista	Candomblé
32	Santa Quitéria – Ceará	Ramos	Operadora de caixa de mercado	Sem religião
34	Ceará	Ramos	Doméstica	Sem religião
35	Piauí	Ramos	Diarista	Evangélica
41	Santa Cruz da Serra – Duque de Caxias - RJ	Ramos	Auxiliar de serviços gerais	Evangélica
43	RJ	Ramos	Faxineira/vendedora	Evangélica
45	RJ	Ramos	Estudante	Evangélica
50	Pernambuco	Ramos	Faxineiro em prédio	Evangélica
56	Campina Grande – PB	Roquete Pinto	Operador de equipamento	Evangélica

Fonte: acervo da professora

⁶ Esse quadro só pôde ser elaborado com o sigilo quanto ao nome do aluno, já que muitos não se sentem à vontade para declarar sua profissão, naturalidade e religião. Conhecer o perfil do alunado é importante para conduzir com mais consciência o trabalho pedagógico. A participação efetiva do aluno em determinadas religiões, por exemplo, é importante para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, porque a Igreja é um dos locais onde há incentivo à leitura e à fala de textos da modalidade culta formal de nossa língua, além de servir de estímulo a muitos que ainda não sabem ler e escrever. São ofertados estudos bíblicos, que instigam o desejo pelo domínio da norma culta para o entendimento do que está escrito nas sagradas escrituras.

Dos vinte e nove alunos que aceitaram participar da pesquisa, vinte e quatro preencheram o primeiro questionário aplicado (Apêndice A), levando à seguinte análise:

Quanto à faixa etária, notável é o fato de haver dos nove menores, três que já trabalham. Entre os quinze que têm mais de dezoito anos, oito trabalham. Relevante é o fato de todos os seis participantes que têm dezoito anos ainda não trabalharem, havendo apenas um, com quarenta e cinco anos que também não desempenha alguma função remunerada. Isso ratifica o processo de juvenilização pelo qual a EJA vem passando.

Quanto à naturalidade, vultoso é que oito dos vinte e quatro presentes são oriundos do Nordeste. A relevância disso está demarcada em muitas das produções de texto elaboradas por esses nordestinos, onde há alusão a preconceitos sofridos pela naturalidade deles. Uma produção que exemplifica bem esse problema de preconceito linguístico é esta:

Quando por motivos de necessidade, larguei meu sertão ‘obrigatoriamente’ vim para a cidade grande à procura de uma vida melhor, ao chegar me deparei com um bando de cariocas preconceitoozos, que me corrigiam o tempo todo, corrigiam não era porque eram bomzinhos e queriam me ensinar a falar corretamente, e sim para servir de piada. Me chamavam de Paraíba e eu me perguntava – por que Paraíba? ‘eu sou cearense. mas depois entendi, o que eles queriam dizer, estavam me chamando de ingnorante, pois Paraíba é um estado nordestino, e todos que vem do norte e nordeste ‘é paraíba ou seja ingnorante’.(sic). (aluna da turma 162, de 32 anos, de Santa Quitéria)

Sem contar com comentários feitos em momentos de atividade em que se trabalha a oralidade com as turmas. É um momento crucial para se colocarem em ação as teorias e os pressupostos dos PCN (1998) e dos Documentos Norteadores do Peja (2015), onde se aborda que as aulas de língua portuguesa precisam combater “a estigmatização, descriminalização e preconceitos relativos ao uso da língua.”. (BRASIL, 1998, p.59).

Quanto ao acesso à unidade escolar, as obras do BRT TransBrasil - um corredor expresso, que ligará Deodoro ao Caju, sendo o BRT com a maior demanda entre todos os já projetados e implantados no mundo – prejudicaram a rotina tanto dos alunos quanto dos docentes, já que deslocamentos que antes eram rápidos e fáceis, passaram a consumir horas de espera. Isso foi um grande tormento para que as aulas começassem no horário estabelecido pela direção escolar. Com isso, os participantes, moradores de locais adjacentes ao Ciep, tiveram muitos atrasos ou faltas em todas as disciplinas.

Para potencializar essa situação estressante, infelizmente, a direção vigente estipulou que o aluno que não chegasse até as 18h e 15min só teria a possibilidade de entrar na escola às 19h. Fica a pergunta: até que ponto essa ordem não afastou muitos dos nossos alunos, que não

aceitavam ter de esperar 44 minutos para poder entrar, caso chegasse às 18h e 16min, por exemplo, já que o portão era rigorosamente fechado no horário estabelecido?

Quanto à inserção no mercado de trabalho, dos presentes, treze alunos não trabalham; enquanto onze trabalham, exercendo alguma atividade remunerada nos seguintes ramos: prestadores de serviços, comércio, entretenimento.

Quanto à religião, treze frequentam igrejas protestantes, que são denominadas por esses alunos de evangélicas; seis declararam não ter religião; um pertence ao candomblé; um é católico; três não declararam a religião. Uma vez mais, é crucial se marcar a contribuição que a instituição Igreja tem para a apreensão ou para a manutenção do vínculo com as modalidades falada e escrita de nosso idioma, já que vários alunos relatam que o retorno aos bancos escolares sofreu forte influência da necessidade ou do desejo de aprenderem a ler a Bíblia.

Isso reforça a ideia já exposta de que eventos de letramento não são exclusividade da escola. Pelo contrário, a artificialidade de muitos dos textos lidos no universo escolar contribui para o afastamento de alunos, que não veem sentido em muitas das tarefas e das atividades propostas.

É, portanto, uma boa maneira de levar professores a uma autorreflexão acerca de sua prática docente. Enquanto isso, a Igreja conquista adeptos da leitura e outros mais para mostrarem textos por meio da modalidade falada de nossa língua. Mas parece ainda caber à escola a prática da escrita. Logo, todos os setores da sociedade podem e devem ser agentes do contínuo processo de letramento que amplia as competências de todos que por ele passam.

Quadro 7 - Perfil escolar dos alunos, hábitos de leitura/escrita e de uso da internet.

Idade	Idade com que se alfabetizou	Tempo fora da escola	Motivo de ter ficado fora da escola	Hábito de leitura Lê o quê?	Hábito de escrita Escreve o quê?	Uso de comunicação mediada pela internet Quais?
16	Aos 7 anos	0	Veio de turma seriada do dia	Sim. Não declarou.	Sim, texto.	Facebook e WhatsApp
16	Aos 7 anos	0	Saiu da manhã porque estava atrasado.	Sim. Livros e Bíblia	Não	Facebook e WhatsApp
16	Aos 7 anos	0	Veio de turma seriada do dia	Sim. Livros	Não	Facebook e WhatsApp
16	Aos 7 anos	0	-	Não.	Sim, Narrativas pessoais	Facebook e WhatsApp
17	Aos 7 anos	0	-	Sim. Livros e a Bíblia.	Frases	Facebook e WhatsApp
17	Aos 6 anos	0	-	Não. Nada.	Mensagem.	Sim, mas não

								especificou.
17	Aos 7 anos	0	-	Sim. Não declarou.	Não	Não.		Todas.
17	Não lembra	1 ano	Porque teve que ajudar os pais.	Não		Não		Facebook
17	Aos 7 anos	0	-	Sim. Livros.		Sim. Mensagens.		Facebook e WhatsApp
18	Aos 5 anos	2 anos	Problemas psicológicos	Sim. Livros e Bíblia.		Não		Todas
18	Aos 10 anos	30 anos	Não declarou	Sim. Nomes de lugares		Não		Facebook e e-mail.
18	Aos 7 anos	1 ano	Estava trabalhando	Sim. Jornal		Versos		WhatsApp
18	Aos 7 anos	0	-	Não.		Não		Facebook e WhatsApp
18	Aos 6 anos	0	-	Não.		Sim. As matérias para lembrar.		Facebook e WhatsApp
18	Não lembra	0	-	Não.		Não		Facebook e WhatsApp
22	Aos 7 anos	2 anos	Dar prioridade ao trabalho	Sim. Não declarou.		Músicas, poemas, histórias e ideias.		Todas
32	Aos 7 anos	18 anos	Dificuldade de ter escola na roça.	Sim, poemas.		Sim. Músicas.		Facebook e WhatsApp
34	Aos 7 anos	6 anos	Porque não aceitava “não” na escola	Sim. Textos na escola.		Não		Sim. Não declarou.
35	Aos 7 anos	15 anos	Porque tinha de trabalhar e tomar conta dos filhos.	Sim. Bíblia.	A	Não.		Sim. Não declarou.
41	Aos 7 anos	15 anos	Desinteresse	Sim. Livros e Bíblia.		Pensamentos e críticas		Não
43	Não lembra	Mais de um ano	Precisava trabalhar	Sim. Bíblia.		Não		Não
45	Aos 10 anos	30 anos	Não declarou	Sim. Nomes de lugares		Não		Não
50	Aos 30 anos	10 anos	Porque se casou	Não		Não. escrevo no colégio.	Só no	Não sei usar.
56	Aos 7 anos	30 anos	Porque não sentia vontade e tinha muita insegurança.	Sim. Bíblia.	A	Não		WhatsApp

Fonte: acervo da professora

A partir das informações apresentadas no quadro 7, que ainda são sobre o primeiro questionário aplicado nas duas turmas (Apêndice A), podemos constatar que, embora a maioria tenha dado início à educação formal na idade esperada, diversas questões levaram

parte da turma a uma defasagem, que agora está sendo superada por meio da modalidade da EJA. Com tais análises, há uma indagação a ser feita: Qual a concepção de escrita para esses alunos? Cremos que uma possível resposta seja que, para eles, escrever é fazer uso da modalidade formal da língua.

É produzir um texto onde não haja desvios dessa norma, que não é dominada em vários aspectos por esses jovens e adultos. Como cometem muitos “erros”, muitos preferem não escrever nada, deixando de praticar uma das formas de comunicação usada na sociedade letrada. O que eles não percebem é o recorrente uso da modalidade escrita que fazem na internet, espaço onde participam de grupos, postam mensagens e opiniões sem receio da desobediência à norma culta. Se, no mundo digital, a escrita é diariamente produzida, os jovens e adultos participantes dessa pesquisa precisam alterar a concepção que fazem dessa prática.

Como outra justificativa da visão de que esses jovens e adultos não sabem de suas potencialidades e de suas práticas de leitura e de escrita, temos o seguinte panorama:

[...] Desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006, p. 28-29).

Dentre outras questões, observamos também que o fato de seis alunos dessa turma lerem a Bíblia coaduna com o que diz Rojo (2009): “o fato de pessoas declararem possuir livros didáticos, mas lerem a Bíblia e livros religiosos, mostra que a esfera religiosa, em termos de letramentos, ganha ‘de goleada’ da esfera educacional.”. (ROJO 2009, p.51). É recorrente observar alunos que aprenderam a ler com parentes, vizinhos ou em uma instituição religiosa. Isso ficou comprovado por meio de questionário (Apêndice A) aplicado aos participantes dessa pesquisa, em que foi perguntado quais os hábitos de leitura que esses jovens e adultos já teriam. As perguntas específicas sobre esse assunto eram as seguintes: Lê a Bíblia? Somente na Igreja ou sozinho (a)?

Nas duas turmas, dos 23 alunos presentes, 17 responderam que têm o hábito de ler a Bíblia. Com esse resultado, constata-se a respeitável contribuição da instituição Igreja para a garantia da competência leitora de muitos dos alunos da EJA. Fica também o alerta de que outras instituições, como a religiosa, por vezes, proporcionam eventos de letramento que

fazem sentido para os alunos, o que acaba por estimular a leitura e a escrita desses, fato que, infelizmente, não é recorrente no espaço escolar.

Seria uma forma de levar os profissionais da educação à reflexão do que estão deixando de fazer em suas práticas escolares: atividades que façam sentido, que estimulem o desejo tanto de ler quanto de escrever. Afinal o que se espera é que, por meio do processo de letramento, haja a formação de “um indivíduo consciente, crítico e transformador, que participe do poder da língua escrita na sociedade letrada.”. (DURANTE, 1998, p.28).

Podemos perceber que toda essa problemática que excluiu, por um tempo, jovens e adultos dessas duas turmas da vida escolar fez com que esse alunado fizesse uso de outras maneiras de construir conhecimentos. Isso dialoga com a visão de Schneider (2010, p.8-9), que declara “na escola de EJA, jovens e adultos explicitam e constituem seus modos de relação com o conhecimento, com o projeto de educação que a sociedade tem para eles e que eles têm para si mesmos e com seus projetos de futuro.”.

Todas essas questões fazem com que o professor perceba a relevância de ser feito um trabalho voltado ao despertar dos potenciais de seus discentes de forma a elevar a autoestima perdida e o interesse em prosseguir com seus estudos.

2.2 Área e Tipo de Pesquisa

Com a exposição do que foi feito, evidente está que, sem um método de pesquisa-ação, em que a professora-pesquisadora tenha de detectar algum problema de ensino e, a partir dele, elaborar um projeto que seja capaz de minimizar os entraves iniciais que prejudicavam a aprendizagem da turma, nada mudará. É uma tarefa hercúlea, que exige aplicação de questionários, conhecimento detalhado dos componentes de cada turma e uma habilidade que permita a exposição de cada jovem e adulto sem melindrá-los ou colocá-los em uma situação embaraçosa. Não obstante, em meio a tantos obstáculos, a percepção de que avanços foram conseguidos traz a certeza de que foi a melhor opção a fazer.

É, portanto, uma pesquisa qualitativa de abordagem sociointeracionista do ensino da língua, aliada à metodologia de pesquisa-ação, que nos levou a examinar as relações sociais e a obter transformações em atitudes e comportamentos dos alunos envolvidos na proposta de intervenção didática.

Esta pesquisa foca na Linguística Textual ou Teoria do Texto, na medida em que se baseia num trabalho didático de ensino de pontuação aliado à investigação da constituição, do

funcionamento, da produção e da compreensão de textos, com enfoque nos gêneros textuais da esfera midiática. E a escolha pelo trabalho com os gêneros textuais é essencial para se ofertar uma aprendizagem que faça sentido ao nosso alunado, que, em suas diversas atividades extraescolares, faz intenso uso dos mais diferentes tipos de gênero existentes. A escola, portanto, deve ao corpo discente a abordagem dos usos de gêneros textuais, contribuindo, assim, para formação de um usuário competente e habilidoso em sua língua.

Com isso, este trabalho fará uso de uma pesquisa-ação, também denominada intervenção, pautada nos estudos de Michel Thiollent (2011), que declara ser pesquisa-ação

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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Compreensível fica a importância de haver uma interação entre o professor e seus alunos, a fim de que se obtenha o resultado esperado: a aplicação de uma sequência didática que facilite a aprendizagem das regras de pontuação a partir da produção do gênero midiático reportagem por meio de uma intervenção. O que impulsionou esta pesquisa foi a percepção de que a maioria que chegou até o final do segundo segmento do ensino fundamental apresenta um domínio muito precário do uso dos sinais de pontuação e, além disso, não preenche os pré-requisitos para um bom produtor de textos, uma vez que lhe falta a apreensão de competências gramaticais e comunicativas, que, a esta altura, já deveriam estar consolidadas, demarcando uma grave falha no ensino ofertado a esse público.

No que diz respeito a esta pergunta, feita na introdução desta pesquisa: de quais recursos o docente poderá fazer uso para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais e de produção textual?, podemos definir como resposta, fazer uso do método de pesquisa-ação, uma vez que esse, por ser uma estratégia de pesquisa, apresenta objetivos práticos. Quanto a esses, podemos citar que a intervenção didática aplicada nas duas turmas intenta diminuir a enorme dificuldade que o maior número de alunos tem de fazer uso das principais regras de uso de sinais de pontuação, que eram, se não totalmente, pouco aplicadas da forma adequada à que se espera de quem está em um momento de transição do ensino fundamental para o médio.

Além disso, também tenta diminuir a tamanha dificuldade de escrita apresentada pelos alunos, que se negam a escrever ou temem esse ato, se tiverem de seguir os moldes prescritos pela norma culta da língua portuguesa.

Seguindo os pressupostos de Thiollent (2011, p.56) acerca da fase exploratória da pesquisa-ação, percebe-se que um dos pontos de partida desse método “consiste na disponibilidade de pesquisadores e na sua efetiva capacidade de trabalhar de acordo com o espírito da pesquisa-ação.”. Quanto a isso, a professora-pesquisadora apresentou-se disponível e preparada para quaisquer críticas e interferências que pudessem tentar prejudicar a execução dessa intervenção. Precisou também de astúcia para conceber a ideia da pesquisa e obter a necessária aceitação dos alunos das duas turmas concluintes do ensino fundamental.

Contou também com o apoio da professora de Matemática, Hérica Miranda (Apêndice B, onde há registro fotográfico dessa profissional), que se mostrou solícita para aplicar questionários, quando lhe fosse solicitado, e para ceder seus tempos de aula e, assim, permitir a participação conjunta das turmas no dia em que os dois repórteres foram ofertar a oficina sobre jornal comunitário no Ciep localizado no Piscinão de Ramos, RJ⁷.

A respeito das etapas por que passam os envolvidos no método de pesquisa-ação, podemos explicitar as seguintes:

Aplicação de questionários por escrito (examinados na seção anterior), onde se quis fazer um diagnóstico detalhado de cada participante. Nos dois questionários, procurava-se traçar um perfil de cada um em relação às dificuldades, por meio de uma série de perguntas. O primeiro focava na delimitação de quem é o participante, o tempo que ficou longe dos bancos escolares, os hábitos de leitura e de escrita. Já o segundo tentava traçar as opiniões sobre o ensino formal que cada componente das duas turmas já havia recebido. A reprodução das perguntas encontra-se nos Apêndices A e C, para possível consulta. Pela aplicação dos questionários, depreende-se que há uso de uma pesquisa qualitativa, cujos propósitos são os seguintes: explicar o porquê de se terem alunos com competência discursiva para muitos eventos de letramento (é preciso destacar que há alunos que compõem letras de música e poemas, que têm bom domínio da oralidade) e com pouca para a escrita; entender o grupo com o qual se está trabalhando e apresentar uma solução para acabar ou minimizar esse problema linguístico.

Respondidos os dois questionários, foram aplicadas produções de texto cuja temática era um caso de preconceito pelo qual o aluno havia passado e que o marcou muito. A escolha dessa temática tinha como propósito mexer com a emoção de cada aprendiz, que, dessa forma,

⁷ Não podem ficar sem alusão o aceite do convite feito aos dois repórteres que prontamente dispuseram um dia em suas agendas para se deslocarem à noite para o Ciep no Piscinão de Ramos. A professora-pesquisadora tem certeza de que muitos não se arriscariam por um projeto deste. Outrossim, sempre há certa resistência por parte da direção, que teme em ter de ficar mais tempo no ambiente escolar até todos se organizarem, todavia tudo foi resolvido sem grandes problemas.

faria um texto fluido, sem se preocupar com questões de convenção da escrita e de desvios gramaticais. Certamente essa estratégia surtiu o efeito esperado e, além de textos com bastante conteúdo, com o preenchimento de muitas linhas, havia produções que demonstravam o total desrespeito às regras de pontuação, um dado alarmante, que precisava ser suplantado.

Seguindo as etapas do método de pesquisa-ação, houve a análise das produções textuais de todos os alunos, o que definiu a problemática do inadequado uso dos mais recorrentes sinais de pontuação e a pouca habilidade de uso da modalidade escrita formal. São entraves que não podem continuar presentes nas práticas comunicativas desses falantes, que, em breve, estarão no ensino médio, sendo exigidos em sua competência discursiva em muitas disciplinas. Essas constatações podem fornecer algumas respostas à pergunta feita na introdução acerca dos fatores que dificultam a produção de textos escritos e o uso de convenções da escrita dos alunos do bloco de aprendizagem, correspondente ao oitavo e nono anos da EJA.

Fora isso, o próprio ambiente de trabalho ou a procura por uma vaga forçosamente os exporá à produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, que será uma tarefa intransponível sem a mudança no panorama atual dos componentes das duas turmas pesquisadas.

Tendo sido analisados tanto os dois questionários quanto as produções do tipo narrativo-descritivo ou dissertativo-argumentativo em prosa, o planejamento da intervenção começou pela apresentação às duas turmas participantes do esquema da sequência didática, que de acordo com os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são estes: apresentação da situação; produção inicial; módulos (oficinas) e produção final.

Sabedora de que a pesquisa-ação é organizada em torno da busca por soluções, e com o intuito de responder à seguinte pergunta, feita na introdução: “como a aplicação de uma sequência didática pode contribuir para o ensino nos gêneros midiáticos e para a apropriação de regras gramaticais, em especial sobre os sinais de pontuação, exigidas pelo registro culto?”, a professora-pesquisadora concluiu que o procedimento de sequência didática seria o mais indicado por acreditar ser o que atenderá à heterogeneidade das duas turmas com a possibilidade de elaboração de módulos específicos para superar as diversas dificuldades de uso de sinais de pontuação e de elaboração de textos da modalidade escrita encontradas nas produções dos aprendizes.

Lícito é esclarecer que, além de se analisarem as produções com predominância dos tipos narrativo e dissertativo feitas, as respostas dos dois questionários também foram

avaliadas por demonstrarem o real comportamento linguístico do alunado em situações que ele crê não estar sendo avaliado.

2.3 Proposta da Intervenção Didática com Base na Sequência Didática

Como o objetivo desta pesquisa é contribuir para um melhor desempenho da habilidade escritora dos jovens e adultos que compõem as duas turmas de EJA para o esperado emprego dos sinais de pontuação a partir do gênero reportagem, coerente é que se aplique o procedimento da sequência didática, formulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Indispensável é saber que a ajuda dada ao corpo discente, que se torna competente na produção oral ou escrita de um gênero selecionado, é a finalidade de uma sequência didática. Logo não há por que não fazer uso desse procedimento que também é aludido nos PCN (1998), com a nomenclatura de módulos didáticos definidos como

sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1998, p.88).

Outra correspondência frutífera é a existente entre o procedimento das sequências didáticas e os PCN (1998) quanto à relevância de se elaborar um projeto para trabalhar o uso dos sinais de pontuação na produção de um gênero, que, no caso específico desta pesquisa, é a reportagem, tendo em vista que, de acordo com os PCN (1998),

a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p.87).

Oportuno é saber que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) creem ser possível ensinar a escrever e a falar em diversas situações públicas, escolares ou não. E isso se torna viável de ser executado quando são elaborados contextos de produções precisos e atividades múltiplas e variadas, visto que cada um alcança a aprendizagem por diferentes meios. De fora, precisam

estar exercícios estanques e artificiais, capazes apenas de testar a capacidade de memorização do alunado. Essa exigência enquadra-se perfeitamente à situação encontrada na EJA.

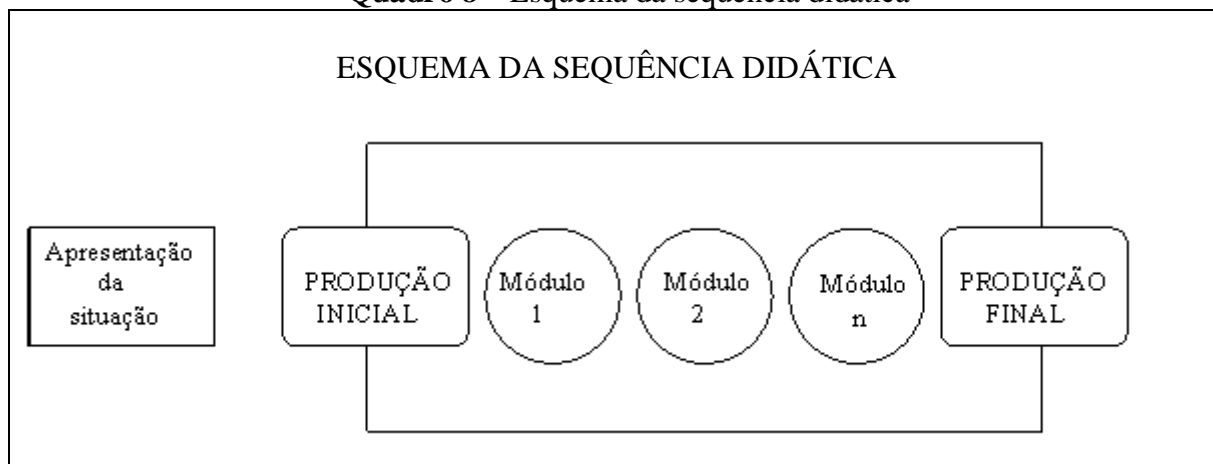
Mas, para que a aprendizagem efetivamente ocorra, há alguns pontos cardiais. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), são estes: “ os princípios subjacentes ao procedimento; seu caráter modular e as possibilidades de diferenciação de ensino dele decorrentes; a relação com as outras dimensões de ensino de língua.”.

O trabalho com gêneros conduz os aprendizes à reflexão de que, ao se comunicarem, as condições em que se encontram os levam a optar por uma ou outra forma de construção de um texto. Entra em cena, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática, que

tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 p.83).

Os autores propõem o seguinte esquema para a sequência didática:

Quadro 8 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.83).

Esse esquema funciona da seguinte maneira e foi assim aplicado com as duas turmas de EJA: primeiramente, o professor conversa com a turma com a qual irá trabalhar e apresenta a situação - que será o fio-condutor de todos os componentes dessa sequência - definindo qual gênero será produzido pelos aprendizes. Ressalta-se que essa escolha é gerada pela observação do que o corpo discente ainda não dominava, oportunizando aos alunos uma prática de linguagem nova em que sejam desenvolvidas as capacidades de linguagem desses educandos. É o momento em que entram em ação os conhecimentos prévios em relação ao

gênero trabalhado, a observação aguçada do contexto e das atividades dos participantes para que o educador tenha a certeza de que o gênero selecionado foi o mais adequado para a aplicação desse procedimento.

Em nossa pesquisa, houve conversas, debates, leituras e questionários aplicados em dias diferentes, já que nem sempre todos os alunos estavam presentes às aulas. E isso tudo conduziu ao estudo do gênero reportagem para sua posterior produção. É, portanto, muito importante que o educador dê voz aos componentes da turma para, em conjunto, definirem o gênero a ser trabalhado. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) Apresentar um problema de comunicação bem definido; b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 p.84).

Ainda acerca desse momento essencial de apresentação da situação, pertinente é dizer que essa fase exploratória deve ser capaz de fornecer respostas às seguintes questões, específicas da primeira dimensão da apresentação da situação:

1) que gênero escolher? Para ajudar as turmas nessa escolha, a professora-pesquisadora forneceu reportagens retiradas de jornais, apresentou-as às duas turmas participantes desta pesquisa, lendo alguns exemplos para que o alunado observasse a estrutura e a finalidade desse gênero jornalístico;

2) qual o destinatário da produção final? Para que as produções não sejam destinadas à avaliação escolar, mas à de prática social do gênero, foi acordado que haveria, pelo menos, dois destinatários: o Jornal Mural escolar (Apêndice D) e a publicação no jornal comunitário Maré de Notícias, estando esta subordinada às condições dadas pelos repórteres desse veículo de comunicação;

3) qual o formato será dado à produção final? Os alunos decidiram com a professora-pesquisadora que o formato seria semelhante ao que é publicado nos jornais, exceto pelo fato de não terem, no Jornal Mural, condições de reproduzir os formatos usados trivialmente, nem as fotos de excelente qualidade feitas por profissionais, já que estas seriam feitas com o próprio celular de cada participante;

4) quem participará da produção das reportagens? Ficou decidido que todos que quisessem e dessem autorização por escrito à professora-pesquisadora participariam. E, para a produção, preferiram que pudesse ser feita individualmente, em duplas ou trios, no máximo.

Tudo isso demonstra que esta pesquisa seguiu as orientações postuladas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para os quatro componentes da sequência didática.

Quanto à segunda dimensão da apresentação da situação, a dos conteúdos, pertinente é que todos os aprendizes saibam quais serão esses conteúdos e que deem a devida importância para cada um desses a serem trabalhados.

Como o gênero escolhido foi a reportagem e o foco era trabalhá-la em prol do domínio das principais regras de pontuação, todos os participantes das duas turmas devem saber a estrutura de uma reportagem e seus elementos constitutivos; a formatação desse gênero; a aplicação de linguagem não verbal, com exposição de fotos, de gráficos; a importância do adequado emprego da pontuação em todo o texto; a escolha da norma culta da modalidade escrita do Português. Isso permitiu a todos os estudantes a garantia de uma aprendizagem significativa em relação à pontuação e à compreensão da tarefa da qual fizeram parte.

Acerca da apresentação da situação, pode-se explicitar que os objetivos foram os seguintes: levar o aluno a refletir sobre a importância de saber se expressar por meio da modalidade escrita; instigar o alunado a se apropriar de técnicas que estimulem sua capacidade de produção de um gênero ainda não dominado por ele; debater sobre a escolha de um gênero midiático, amplamente usado para denunciar, já que é do jornalismo informativo; analisar a polifonia presente na reportagem, principalmente no discurso direto; diferenciar os dois gêneros do universo jornalístico: notícia e reportagem; apresentar o gênero reportagem e suas características.

Para isso, a professora-pesquisadora fez uso das seguintes estratégias: discussão oral sobre a importância de saber produzir textos midiáticos e posterior leitura de um jornal que circula pela comunidade com distribuição gratuita, intitulado Maré de Notícias, ano VI, nº 63, junho de 2015 – Maré, Rio de Janeiro; análise dos textos publicados nesse jornal comunitário; leitura de um texto sobre como surgiram os sinais de pontuação; apresentação em *PowerPoint* de informações específicas sobre o gênero reportagem; exposição de suportes (jornais, revistas e mídia digital) onde circulam reportagens; apresentação, no *Datashow*, de uma reportagem retirada de um *site*; entrega, por meio de xérox, de várias reportagens retiradas de um jornal; seleção de temas para produção das reportagens ligados à realidade dos alunos participantes; análise de uma reportagem que consta do livro didático adotado pela SME/RJ;

escolha do suporte onde circularão as produções dos alunos participantes desta pesquisa; análise dos sinais de pontuação que mais aparecem nas reportagens lidas; exposição, em local visível e de fácil consulta, das regras de pontuação necessárias para a produção de reportagens.

Seguindo a ordem dos componentes do esquema, há a produção inicial - o primeiro lugar da aprendizagem da sequência - crucial para a aprendizagem dos alunos, já que, a partir dessa, serão tomadas soluções para os problemas que emergirem dos textos produzidos. É o momento de conscientização do educador, que terá de buscar estratégias variadas para superar problemas de aprendizagem de seu corpo discente, e de exposição do alunado, que mostrará suas deficiências, capacidades e potencialidades. O professor perceberá o que cada um já sabe e o que ainda não fora apreendido, devendo dialogar com sua turma no caminho rumo à superação das dificuldades que vierem à tona. No caso específico desta intervenção, delimitamos que observaríamos o uso dos diversos sinais de pontuação, exigidos na construção do gênero reportagem.

Como a produção inicial deve ser entendida como a primeira escrita do gênero selecionado para verificar até que ponto as informações foram assimiladas pela turma, relevante é explicitar os objetivos desse componente da sequência didática: leitura e análise de uma reportagem sobre o racismo cuja temática estava sendo bastante explorada pelas mídias existentes; estímulo à produção de uma reportagem, feita em duplas, para serem detectadas questões a serem trabalhadas nos módulos; resgate dos conhecimentos prévios da turma acerca do uso adequado de sinais de pontuação; demonstração da importância de uma manchete para atrair a atenção dos possíveis leitores da reportagem; construção, a partir de observações, das regras de uso dos sinais de pontuação; estímulo do uso do discurso direto, fazendo uso dos devidos sinais de pontuação.

Todo esse processo de produção inicial motiva os alunos a desejarem dominar o novo e abre portas para o trabalho com os módulos, outro componente da sequência didática. A quantidade de módulos e a temática de cada um são bem particulares, variando de cada grupo em que serão aplicados esses módulos, visto que esses são produto do que fora percebido em cada produção inicial. No tocante a esse componente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que

o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais

diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 p.89).

As afirmações desses três estudiosos dialogam perfeitamente com a modalidade de educação de jovens e adultos; posto que, como são turmas formadas por cidadãos com diferentes idades e participantes de distintos eventos de letramento extraescolares, é sabido que cada um deles aprende de uma forma distinta. E esse diferencial precisa ser respeitado e explorado em sua potencialidade. Sobre essa modularidade e sua intrínseca relação com as turmas de educação de jovens e adultos, válido é reproduzir o que foi dito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

A modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 p.93).

Para que todos progridam com esse caráter modular das atividades, cabe ao professor adaptar as sequências didáticas às exigências do corpo discente, sendo aquele capaz de fazer uma análise das produções deste em função dos propósitos e das características do gênero escolhido; de selecionar o que seja indispensável para dar prosseguimento à sequência; de prever e de criar estratégias diferenciadas aos que não obtiveram o êxito esperado. Com isso, todos os envolvidos terão, com os módulos, oportunidade de alcançar a aprendizagem do gênero estudado. Sem isso, a aplicação dos módulos será ineficaz.

Quanto ao módulo 1, pode-se dizer que foi aquele onde se ministrou uma oficina com dois repórteres para que os alunos das duas turmas pudessem conhecer outros jornais que circulam em várias comunidades, locais e instituições distintos, não estando à venda em bancas, por terem um caráter social.

Sendo ministrada pela editora do jornal Maré Notícias Sílvia Noronha e por Hélio Euclides, repórter dessa mesma instituição, a oficina oferecida às duas turmas proporcionou a todos a escuta do que está por trás da elaboração de uma reportagem, como por exemplo, a necessária escolha do que se escreverá para não haver problemas dos mais variados tipos.

Com esses dois profissionais, o corpo discente pôde apreender o maior número possível de informações necessárias à execução de uma produção de reportagem, além de ter

o privilégio de conhecer duas pessoas atuantes na construção de um jornal que circula na Maré e que aborda questões dessa extensa comunidade. Válido é declarar que tanto Sílvia quanto Hélio dispuseram de um tempo fora do horário de trabalho deles para irem, no período noturno, ao Ciep sem cobrança de qualquer serviço prestado e com a criação de *slides* destinados especificamente para este momento com o alunado do Peja, ações louváveis que demonstram a importância e a valorização que deram à pesquisa desenvolvida.

Outrossim, no módulo 1, foram elaboradas as pautas com distintos temas e abordagens, atividade pensada e organizada pela editora Sílvia. Foram gerados oito temas (Cultura e qualidade de vida; saneamento básico na Praia de Ramos; racismo; violência contra a mulher; melhorias para a Praia de Ramos; celeiro de talentos no Piscinão de Ramos; profissão; sonho da casa própria) e oito equipes, responsáveis pela produção de reportagens acerca do acordado na reunião de pauta, feita após a oficina ministrada.

Quanto ao módulo 2, pode-se definir que fora no qual se trabalhou, por meio de atividades, a criação de lides a partir dos seguintes títulos: “Em pleno Piscinão de Ramos, Ciep é reconhecido como celeiro de talentos” e “Piscinão de Ramos e apenas espaço de lazer?” e dos respectivos títulos auxiliares “Ciep Leonel de Moura Brizola estimula a produção de textos variados” e “Muitos frequentadores do Piscinão de Ramos buscam algo a mais do que comer e beber com seus amigos”.

Quanto ao módulo 3, onde se fez um estudo pormenorizado dos sinais de pontuação, as turmas tiveram, para introduzir o assunto, contato com um texto que tratava da origem dos principais sinais de pontuação. Em seguida, foram detalhadas e exemplificadas as regras para a aplicação da vírgula, começando pelas proibições de seu emprego, fato que levou muitos alunos a questionamentos, explicitando o desconhecimento dessas proibições.

Relevante é relatar que exercícios para a aplicação e para a apreensão das regras de uso de vírgula, de ponto de interrogação, de ponto de exclamação, de ponto simples, de ponto-final, de ponto e vírgula, de aspas, de travessão e de parênteses foram deveras proveitosos para a posterior produção da reportagem, meta alcançada por todos no término dessa sequência didática.

Para demonstrar a importância do domínio dessas regras, foram apresentadas capturas de textos da internet, onde inadequações quanto à pontuação estavam presentes. Mensagens trocadas pelo *WhatsApp* também foram citadas a fim de que a pontuação se fizesse presente em diferentes situações de comunicação. Nesse módulo, também foram trabalhados os

empregos da vírgula em períodos compostos por coordenação e por subordinação, já que seriam amplamente construídos na criação das reportagens.

A construção de exercícios com legendas, que serviam para justificar a escolha de cada sinal de pontuação empregado, foi fecunda para a consolidação das regras trabalhadas.

Quanto ao módulo 4, cujo propósito foi o estudo das concordâncias verbal e nominal, as regras gerais e alguns casos específicos foram explorados, com a apresentação de usos e de exemplos retirados de postagens da internet, onde se verificou a desobediência às regras básicas tanto para a concordância verbal quanto para a nominal.

Para esclarecer dúvidas, houve a alusão às classes gramaticais verbo e substantivo, com o objetivo de se trabalhar a concordância verbal. Também foram exploradas as classes que concordam com o substantivo, funcionando como determinantes deste e que são cruciais para a adequada concordância nominal, por vezes esquecida pelo alunado.

Quanto ao módulo 5, correspondente à coesão e à coerência textuais, foram explorados os mecanismos responsáveis pela manutenção da mesma ideia e pelo respeito ao sentido global do texto, permitindo que este não seja um aglomerado de palavras desconexas.

Textos com a repetição de uma mesma palavra foram distribuídos a cada aprendiz cuja tarefa era a reescrita daqueles, valendo-se de recursos coesivos, com a cuidado para que a coerência não fosse afetada.

Quanto ao módulo 6, destinado ao estudo da acentuação gráfica, pode-se dizer que foi um reforço das regras para a utilização dos acentos gráficos - já trabalhadas no início do ano letivo - mas que não foram vistas ou apreendidas por parte da turma cujo ingresso fora no meado desse ano.

O último componente de uma sequência didática, a produção final, fornece à turma a possibilidade de praticar tudo que fora explorado nos módulos. Nesta última fase da sequência didática, foram explicitados os resultados obtidos com as atividades executadas em cada módulo criado. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90), “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.”.

Quanto à produção final, último componente da sequência didática, pode-se declarar que, mesmo com todas as dificuldades e com as distintas potencialidades, todos os alunos participantes desta pesquisa construíram o gênero proposto: a reportagem. Isso demonstra que a intransponível barreira da escrita fora derrubada dando lugar à produção de um gênero textual cuja elaboração costuma não ser feita por alunos da modalidade de EJA.

Quanto aos títulos dessas reportagens, temos para a turma 161 os seguintes: 1) A discriminação das empregadas domésticas; 2) Falta de exercícios, prática prejudicial à saúde; 3) Doméstica: uma profissão que não é valorizada; 4) Uma casa uma vida; 5) Conseguindo minha casa.

Já a turma 162 elaborou reportagens cujos títulos são estes: 1) Saneamento básico: ontem, hoje e amanhã; 2) Piscinão de Ramos, lugar de lazer e cuidados com a saúde; 3) Há muitos talentos no Ciep Leonel de Moura Brizola; 4) Muitas jovens engravidam na adolescência; 5) Piscinão: espaço cultural.

Em virtude da diversidade existente em uma mesma turma de EJA, não se podem esperar resultados idênticos; muito menos serem feitas comparações entre componentes de uma mesma turma. A adequada forma de avaliar na EJA é perceber o progresso de cada aluno no decorrer dos procedimentos e das atividades de que participou. Sendo constatado o avanço em seus conhecimentos linguísticos e gramaticais, o professor constatará que a compreensão do gênero trabalhado foi alcançada.

Certamente, nenhum dos jovens e adultos terá a mesma visão do que seja uma reportagem após ter participado desta sequência didática, e isso já é um ganho. Entretanto, nosso objetivo é verificar se houve progresso na assimilação do emprego dos mais variados sinais de pontuação, que se fazem presentes em uma reportagem.

3 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA PROPOSTA DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Inúmeras são as estratégias ao dispor dos docentes que queiram trabalhar com o ensino-aprendizagem de algum gênero. Entretanto, não se atinge um resultado exitoso sem que haja organização e planejamento do que se quer que o aluno apreenda para usar nos mais diversos atos comunicativos.

Para isso, foi aplicada uma intervenção didática baseada em um procedimento denominado sequência didática e postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conforme já apresentado no capítulo anterior. Faremos agora a análise de cada um dos quatro componentes que formam essa sequência didática, apresentando os resultados obtidos.

Entretanto, antes que a apresentação da situação fosse de fato executada, é significativo explicitar que uma atividade de produção escrita feita pelos alunos deu o sinal de alerta para que houvesse um trabalho focado no domínio de regras gramaticais, principalmente na aplicação de adequado emprego dos sinais gráficos de pontuação, essenciais para a utilização da norma culta em textos da modalidade escrita.

3.1 Diagnóstico da Escrita dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa

Em produções, aplicadas em fase anterior à apresentação da situação, ficou visível a problemática da dificuldade de se redigir um texto na modalidade escrita formal e da inadequada aplicação dos mais diversos sinais de pontuação. São impedimentos que não podem continuar presentes nas práticas sociais desses jovens e adultos que, possivelmente, ingressarão em turmas do ensino médio. De forma sintética, podemos relatar que essa produção feita pelas duas turmas solicitava que os aprendizes narrassem ou dissertassem sobre uma situação de preconceito que tivesse marcado cada um deles. Os resultados obtidos exigiram que alguma estratégia fosse aplicada para minimizar essa relevante dificuldade.

Quanto à turma 161, houve onze produções, sendo que somente em uma foi usado o tipo narrativo-descritivo em prosa, sendo as outras redigidas pelo tipo dissertativo-argumentativo, estrutura já trabalhada com as duas turmas em fase anterior à pesquisa. De todas, os seis casos que mais chamaram atenção foram estes: somente uma produção apresentou uso do ponto-final ao término do texto; em três produções de texto, não havia paragrafação; uma produção usava vírgulas e ponto simples ao longo de todo o texto.

Entretanto, ao usar o ponto simples, houve o uso de letra minúscula no início da palavra seguinte; uma produção usou “fim...” ao final do texto.; o que demonstra resquícios de gêneros que usam sequências narrativas apreendidos pelo aluno, que faz uso dessa expressão de maneira automática, independentemente do tipo textual a ele solicitado. (Apêndice I, onde há registro fotográfico de elementos da turma em ação).

Quanto à turma 162, foram feitas dez produções de texto, sendo que oito usaram o tipo narrativo-descritivo em prosa.

O que foi observado de relevante entre todas as produções acerca do uso da pontuação foi o seguinte: uma produção não apresentou qualquer sinal de pontuação; uma produção não apresentou uso de ponto de interrogação em um contexto que o exigia; uma produção apresentou, por duas vezes, uso de ponto simples, seguido de letra minúscula; uma produção usou um ponto-final, sem qualquer justificativa; uma produção, apesar de ser bem longa, fez uso de apenas uma vírgula; em sete produções de texto, não havia paragrafação; uma produção empregava adequadamente vírgulas e ponto simples. Entretanto, ao usá-lo, houve o emprego de letra minúscula no início da palavra posterior a esse ponto; três produções fizeram uso do discurso direto, obedecendo às regras para o uso de dois-pontos e de travessão; uma produção apresentou um discurso direto com uso de aspas no lugar de dois-pontos e de travessão. Essas constatações urgem por um módulo, na sequência didática, que ofereça uma aprendizagem efetiva e capaz de superar tantas inadequações.

3.2 Análise da Sequência Didática

Partindo da concepção de que é viável e adequado ensinar aos alunos gêneros textuais de forma ordenada e planejada, esta pesquisa optou em colocar em prática as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto à aplicação do procedimento de uma sequência didática e, assim, proporcionar um ensino de um gênero da esfera jornalística, não para transformar jovens e adultos que não concluíram sequer o ensino fundamental em repórteres, mas para conduzi-los a uma melhor assimilação e emprego dos sinais gráficos de pontuação com a produção de uma reportagem.

Como já se definiu, ao longo deste trabalho, que a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82), é basilar que sejam expostos seus quatro componentes: apresentação da situação; produção inicial; módulos

(sendo criados seis para superar os problemas que apareceram na primeira produção) e produção final. A respeito desses seis módulos, relevante é explicitar que houve dois módulos referentes à produção do gênero reportagem, nomeados módulo 1, cuja temática é a oficina de Comunicação Comunitária ministrada pelos repórteres Sílvia Noronha e Hélio Euclides e módulo 2, específico para aprendizagem da produção do lide, ou seja, do primeiro parágrafo de uma reportagem (Anexo A).

Acrescentem-se ainda quatro módulos direcionados aos aspectos gramaticais e textuais cuja organização foi a seguinte: módulos 3, abordando as regras dos principais sinais gráficos de pontuação que se fazem presentes no gênero reportagem; módulos 4 e 5, tratando das regras de concordâncias verbal e nominal, reforçadas por meio de observação de textos da esfera jornalística, e da coesão e coerência textuais, cruciais de serem dominadas para a fluidez e a compreensão de um texto redigido de acordo com a norma culta e módulo 6, aludindo às regras de acentuação gráfica, que são importantes para o adequado entendimento de um texto da modalidade escrita.

Conveniente é destacar que, dos quatro módulos que tratam dos aspectos gramaticais e textuais, o que obteve maior relevância para essa sequência didática foi o de número 3, já que ampliar a pouca habilidade no uso dos sinais de pontuação é um dos objetivos específicos desta intervenção didática.

3.2.1 Produção inicial

Seguindo a ordem dos componentes do esquema, deu-se início à produção inicial, primeira escrita do gênero selecionado, para verificar até que ponto as informações foram assimiladas pelos aprendizes das turmas.

Quanto aos dados referentes à primeira produção de reportagem, as duas turmas redigiram, ao todo, dez produções iniciais, visto que essa primeira produção foi feita em dupla ou em trio. Da turma 161, doze alunos participaram, já a quantidade de alunos participantes na turma 162 foi menor: nove produtores.

Essa flutuação de aprendizes presentes nas atividades da sequência é gerada por uma série de fatores já citados nesta pesquisa, sendo uma das características e desafios da EJA: ter estudantes que entram e que saem no decorrer do ano letivo. Compreender essa dinâmica tão atípica é crucial para inferir o porquê de muitos resultados insatisfatórios nas produções das turmas 161 e 162.

Quanto à estrutura de produção inicial, foi solicitada a elaboração dos seguintes itens que compõem o gênero reportagem: título, subtítulo, lide, corpo da reportagem e uma anotação para a colocação de uma imagem no boxe com uma legenda. A seguir, segue a análise inicial de cada produção⁸:

Produção 1 (em dupla - turma 161): a dupla abordou a questão do elevado número de cesáreas feitas no Brasil. E conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero solicitado. Construiu adequadamente tanto o título quanto o subtítulo, destacando a opinião acerca da opção pela cesariana no Brasil. No lide, a dupla explorou as seis perguntas básicas para servirem de produção de um lide clássico. O resultado foi o melhor possível. No corpo da reportagem, soube conduzir a situação, trazendo para a produção um depoimento de uma mulher que tinha passado por essa cirurgia. A dupla sinalizou o desejo de exibir uma foto de uma mulher, tendo hemorragia após o parto cesariana no boxe deixado para a inserção de uma fotografia.

Quanto ao emprego dos sinais de pontuação, a dupla usou adequadamente vírgulas para marcar adjunto adverbial antecipado e o ponto-final para terminar um parágrafo. Houve também adequado uso de ponto simples entre orações. Entretanto, faltou vírgula para marcar conjunção *e*, ligando orações com sujeitos diferentes. Ausente esteve o ponto de interrogação em uma interrogativa direta. Foi feito uso da polifonia, típica da reportagem, dando voz a uma pessoa entrevistada e, para isso, fez uso adequado das aspas.

Figura 1 – Produção inicial de alunas da turma 161 sobre partos

Título: Por que há tantos partos cesarios no país
Subtítulo: Muitas gestantes optam por partos cesários para não sofrerem
Lide: Há alguns anos, muitas mulheres no Brasil tenhe optado por partos cesários com medo das dores do parto normal e medicos para ganharem dinheiro não aconselham as mulheres a fazer o normal.
Corpo da reportagem: No Brasil, o índice de cesaria é muito grande mais isso tenhe ocasionado em muitas mortes e prejudica o bebê e as mães. Há até casos de mulheres que ficaram com tesouras e outras coisas na barriga
Mas uma campanha do governo tem tentado mudar essa realidade tem incentivados as

⁸ As produções foram apresentação sem nenhuma intervenção

gestantes a fazer o parto normal.

“Eu fiz parto cesario por medo das dores do normal por que alguns mulheres mim diziam que sofreram muitas dores”.

Produção 2 (em dupla - turma 161): a dupla abordou a questão do primeiro pagamento de FGTS via eSocial - ferramenta disponível desde 01/10/2015, que possibilita o recolhimento unificado dos tributos e do FGTS para os empregadores domésticos. Esta dupla conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido. O título foi bastante resumido, mas o subtítulo ficou bem elaborado, visto que chamou a atenção do leitor para o assunto a ser abordado.

Quanto ao lide, houve um detalhamento das seis perguntas básicas que servem para a construção desse componente da reportagem, o que surpreendeu a professora-pesquisadora, já que era a primeira produção da dupla. No corpo da reportagem, surgiram colocações que sinalizaram para uma visão consciente e crítica das leis que regem nosso país. Foi feita exaltação à profissão de empregada doméstica e um questionamento do porquê de ser uma profissão desvalorizada pela sociedade.

Quanto ao uso dos sinais de pontuação, a dupla sinalizou o desejo de explicitar, no box destinado à colocação de uma imagem, uma foto de uma empregada doméstica exercendo sua profissão. No geral, usou adequadamente os sinais de pontuação, tais como: 1) vírgula para marcar adjunto adverbial antecipado; para marcar duas orações com sujeitos diferentes unidas pela conjunção *e* (em duas ocasiões, demonstrando que usou com propriedade essa regra); para marcar enumeração de termos; marcar oração iniciada por conjunção coordenativa explicativa (em duas ocasiões, demonstrando ter dominado dessa regra). 2) ponto simples para marcar término de período. Entretanto, houve uso de letra minúscula após aquele ponto em um caso em duas ocasiões; mas, no outro, a letra usada foi a maiúscula.

Figura 2 – Produção inicial de alunos da turma 161 sobre empregadas domésticas

Título: Confusão doméstica

Subtítulo: A poucos dias do 1º pagamento de FGTS via e social, site fica lento, e guia da caixa cria

Lide: As empregadas domésticas que trabalham nas casas de família sofrem muitos preconceitos porque elas são humilhadas, praticamente por todos da casa, ela tem que

fazer todos os afazeres da casa e ainda sobrar tempo para cuidar dos filhos dos patrões igual como se fosse seu muitas não sabem dos direitos que tem são discriminadas e não procuram uma delegacia para fazer uma ocorrência sobre o fato acontecido. Apesar de estarmos num ano a qual todo trabalhador tem seus direitos a doméstica, ainda é um caso que deixa a desejar.

Corpo da reportagem: A uma semana do vencimento do primeiro recolhimento obrigatório do FGTS para os trabalhadores domésticos, junto com outras contribuições – INSS, seguro acidente de trabalho e salário família, os empregadores enfrentam problemas para cadastrar o funcionário no portal e social prerequisite para fazer o pagamento. Isso prova como são lenta as leis que dão direito ao empregado doméstico. tudo levam um certo tempo para ser aprovado, e as leis demoram para serem consumadas. Nossas domésticas merecem mais atenção afinal são elas que cuidam das casas, como se fossem sua, o emprego doméstico é honesto como outro qual quer eu não consigo entender o porque de tanta burocracia? O porque não fazer dele com um outro emprego de mercado, pois seria muito ruim se essa profissão não existisse, pois são as domésticas que nos ajudam no nosso dia-a-dia.

Produção 3 (em dupla - turma 161): a dupla abordou a questão da dengue no Complexo da Maré (Apêndice E, onde há registro fotográfico de alguns alunos que compuseram o texto que está transcrito na Figura 3). O título cumpriu com a finalidade de chamar atenção do leitor para o assunto a ser abordado ao longo do texto. O subtítulo reforça que a situação da dengue não é recente na região da Maré.

A montagem do lide sinalizou uma inusitada situação: a dupla escrevia cada uma das seis perguntas e, em seguida, respondia com um período composto. Esse procedimento chamou a atenção pelo fato de a dupla ter usado literalmente as perguntas na composição do lide. O resultado desse amontoado de perguntas (sem o uso do ponto de interrogação) e suas respectivas respostas só poderia ser um texto caótico em que a dupla se dirigia ao possível leitor como se quisesse o conscientizar sobre o assunto abordado. Claro ficou que a intenção foi de mostrar que as seis perguntas do lide clássico estariam, no texto, trabalhadas. O problema foi a apresentação elaborada para isso.

No corpo da reportagem, ao final do texto redigido, a dupla ratificou que era uma opinião dela, já que escreveu em caixa alta: “Isso foi minha opinião!!!” A dupla demonstrou o

desejo de, no espaço do boxe, apresentar uma imagem de jarros, pneus, caixa de água aberta e várias outras situações que causam águas paradas.

Quanto à pontuação, os sinais eram poucos e/ou inadequadamente usados, não havendo nenhuma passagem de discurso direto. Houve, ao longo do texto, ajustado uso de ponto simples, seguido, às vezes, por letra minúscula e em outras por letra maiúscula. Emprego adequado de vírgula, separando a oração iniciada por conjunção coordenativa da anterior. E uso de aspas para destacar o título.

Figura 3 – Produção inicial de alunos da turma 161 sobre dengue na Maré

Título: “Dengue no Conplexo da Maré está cada vez precaria para os moradores da região.”

Subtítulo: Isso vem acontecendo a muito e muito tempo em nossa região do complexo da maré na praia de Ramos.

Lide: Por quê As pessoas não cuidão deixão objetos largados, não tão nem aí para as águas paradas e isso só bota centenas de inseto em nossa comunidade do complexo. Como prevenir disso, só todos os moradores colaborarem em ajudar acabar com essa bacteria. onde permanecem águas paradas. quando nós moradores decidirmos a se prevenir desses tipos de inseto que se você se descuidar poderar morer com um mini picada desse inseto. quem os morado falam na sua renião não ajuda á combate á dengue vai sé prejudica na doença.

Corpo da reportagem: Mais nois cuidado de sua casa vai ter mais doença pricinpameter quem não cudar de sua proia casa vai ser comta mina mais de outras pessoa que tenha á dengue e varias doença as pessoa devam fazer um mutirão para ajuda á população acombate á dengue as pessoa áajuda as outras. Nos cuidamos da dengue para não transmitia para outras pessoa, mas para isso poder acaba teriamos que um ajudar o outro. porque que não vai adianta muito um grupo de pessoas combatendo a dengue e milhares de pessoas acha que isso é um inseto comum mas não é dengue mata.

Isso foi minha opinião!!!

I  proff.

Produção 4 (em dupla - turma 161): a dupla abordou a questão do sonho da casa própria na Maré (Apêndice F, onde há o registro fotográfico de alguns alunos que

compuseram o texto que está transcrito na Figura 4). Elaborou um título em que ficou explícita a dificuldade de se conseguir uma casa própria na Maré. No subtítulo, a dupla apresentou o motivo de pessoas não obterem sua moradia, portanto conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido até o lide, que foi composto pelas seis perguntas básicas de forma a mostrar a razão para a dificuldade: o governo ser omissivo. Mas, no corpo da reportagem, passou a fazer uso do tipo narrativo, contando como o casal que forma a dupla conseguiu comprar sua casa própria na comunidade da Maré.

No espaço destinado à imagem, a dupla desenhou e pintou uma casa no estilo de um desenho infantil, com duas carinhas, representando o casal ao lado dessa casa. Quanto à pontuação, houve uso adequado de ponto-final, marcando término de parágrafo. Mas, em outros trechos, a vírgula se fez ausente. Houve esperado uso de vírgula em oração adverbial anteposta à principal. E também de vírgula antes de conjunção coordenativa adversativa. Todavia, foi detectado emprego inadequado de vírgula no lugar de ponto simples.

Figura 4 – Produção inicial de alunos da turma 161 sobre casa própria

Título: hoje para coseguir uma casa própria aqui na maré é algo muito difícil

Subtítulo: muitas pessoas não consegui compra a sua moradia porque as casas estão muito caro

Lide: nem todas as pessoas tem condições de compra a sua propria casa na comunidade da maré. Se o governo tivesse mais respeito pelo povo, seria mais facil as pessoas conseguirem sua moradia, mas imfelismente os governadores só pensa neles proprio, quando eles resolverem a pensa no povo, aí vai melhorar para todos nós brasileiro.

Corpo da reportagem: Nós dois somos um exemplo que compramos nossa casa propria na comunidade da maré com muito esforço se todas as pessoa trabalharem também conseguirá sua moradia

Produção 5 (em dupla - turma 161): a dupla abordou a questão do sedentarismo. Conseguiu, em parte, aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido, até o lide; já que, no título, “A população, (*sic*) está morrendo mais cedo” não ficou claro que o assunto era sedentarismo. No subtítulo, não foi feita alusão à Maré, falando que o motivo dessa falta de exercícios é do governo. Na construção do lide, faltaram alguns componentes, tais como:

Onde? Como?. E, no corpo da reportagem, houve uma digressão, visto que a questão passou a ser falar da orientação de um professor para se fazerem exercícios físicos. O texto ficou incompleto. A dupla nada fez relacionado à parte da imagem.

Quanto à pontuação, houve inadequação de vírgula, separando o sujeito do verbo e separando também o nome de seu adjunto adnominal por duas vezes. Mas, adequado emprego de vírgula quando separou duas orações coordenadas assindéticas. Também foram adequados todos os pontos-finais usados na produção.

Figura 5 – Produção inicial de alunos da turma 161 sobre sedentarismo

Título: A população, está morrendo mais cedo.

Subtítulo: O povo fala que falta atenção, dos governantes para ter mais saúde por falta de exercícios.

Lide: O povo relata que não há espaço, suficiente para fazer exercício nem quem oriente corretamente em fazer exercício físico. Melhorando a sua saúde, de todos que praticam corretamente os exercícios, orientado através de um professor.

Corpo da reportagem: Com o professor, orientando os exercícios físicos passam a ter melhor desenvolvimento físico mental e corporal e melhora a sua saúde pressão arterial volta a normalizar também normaliza.

Produção 6 (em dupla - turma 161): abordou a questão da saúde social na Maré. Conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido, produzindo título, em que delimitou bem o assunto a ser abordado na reportagem, e subtítulo, em que direcionou a falta de exercícios às pessoas que residem na comunidade da Maré. Deixou, em branco, o lide, o corpo da reportagem e o boxe, o que tornou o texto insuficiente.

Quanto à pontuação, fez adequado uso de ponto-final e de vírgula, marcando adjunto adverbial antecipado. Mas falhou no uso de uma vírgula, onde deveria ter sido usado um ponto simples.

Figura 6 – Produção inicial de alunos da turma 161 sobre saúde social na Maré

Título: Falta de exercícios é prática prejudicial a saúde.

Subtítulo: Chega o fim de semana e na comunidade da Maré, não muito diferente de

outros lugares, é hora de reunir os amigos para aquela pelada semanal.

Lide: em branco

Corpo da reportagem: em branco

Produção 7 (individual - turma 162): fez individualmente a reportagem. Abordou a questão da violência contra a mulher. Não conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido, já que tanto o título quanto o subtítulo estavam fora dos moldes de uma reportagem. O título trazia o termo “ A violência” e o subtítulo “Violência em casa”. O lide e o corpo da reportagem foram construídos com uso do tipo narrativo-descritivo em primeira pessoa do singular, o que está em desacordo com as orientações dadas.

Nessa produção, a aluna relatou fatos de sua vida sem perceber que não era essa a proposta textual a ser feita. A pontuação da produção também estava em desacordo com as regras, mostrando-se ausente na maior parte do texto, exceto no uso, por duas vezes, de ponto simples, usado adequadamente e o uso de duas vírgulas, empregadas para marcar orações coordenadas assindéticas. O uso do ponto-final em períodos que terminam o parágrafo esteve ausente, inclusive no término do texto. No espaço destinado à imagem escolhida, lia-se um bilhete direcionado à professora.

Figura 7 – Produção inicial de aluna da turma 162 sobre violência

Título: A violincia

Subtítulo: Violincia em casa

Lide: Aos 15 anos conheci meu ex marido a principio era uma pessoa maravilhosa aos 16 anos em grevidi do meu filho ai tive que sair da casa dos meus pais pra morar com ele

Corpo da reportagem: tive meu filho até ai ia tudo bem.

Mas com o passar dos tempos comeceou as agressoes. No começo era verbal até que um certo dia ele chegou em casa bebado e do nada começou a me bater dai as agressoes eram costantes, ele me trancava em casa, eu não podia conversar com ninguem moria de medo dele, ele falava se eu contasse para meus pais ele desmentia tudo

Até que um certo dia tomei coragem e fui embora de casa tive que toma algumas atitudes para que ele não chegasse mas perto de mim

Hoje estou feliz e nunca mas ele me perturbou

Produção 8 (em trio - turma 162): abordou a questão da dengue no Complexo da Maré. Conseguiu aplicar as orientações para a produção do gênero escolhido. No título, resumiu o assunto a ser tratado ao longo do texto e, no subtítulo, trouxe um aspecto específico da situação de dengue no Piscinão de Ramos. No lide, não houve uso das seis perguntas básicas para a sua composição, já que só havia quem; onde; quem; o quê; para quê.

No corpo da reportagem, houve um questionamento sobre o porquê de tantas pessoas doentes serem moradores da Maré, se compararmos às que moram no Leblon. Entretanto, a elaboração da interrogativa direta não estava pontuada. O trio fez uso da polifonia, transcrevendo a fala de um epidemiologista e pesquisador, o que demonstra que fizeram uso da reportagem que a professora-pesquisadora forneceu para ser uma base da produção deles. O trio sinalizou o desejo de inserir uma foto de um morador da Maré, entrevistado na reportagem.

No geral, usaram-se adequadamente os sinais de pontuação e se fez uso da polifonia, típica da reportagem, dando voz a duas pessoas entrevistadas. Para isso, fez uso das aspas e de dois-pontos. Usou adequadamente o ponto-final ao longo do texto e o ponto de interrogação em oração interrogativa direta.

Quanto à vírgula, usou-a adequadamente para marcar aposto explicativo, para marcar oração intercalada; para marcar oração coordenada adversativa iniciada por conjunção.

Figura 8 – Produção inicial de alunos da turma 162 sobre dengue na Maré

Título: A dengue na Maré

Subtítulo: Moradores da comunidade Maré sofrem com a dengue no ano de 2015

Lide: No piscinão de ramos os moradores acabam se descuidando com as águas paradas e a dengue se aproveita para se reproduzir.

Corpo da reportagem: Por que na maré mais pessoas adoecem com dengue em manguinhos e no leblon?

O epidemiologista e pesquisador Paulo Sabroza da ENSP, nos diz que “a dengue, antes de ser uma doença do individuo, é principalmente um problema coletivo” e que “só quando reduzirmos a vulnerabilidade sócio-anbiental e a Justiça Social na ocupação do espaço urbano começaremos a resolver o problema da dengue.” um morador da maré Jilson Galego diz: “alguns anos atrás havia fiscalização de água

parada na maré frequentemente para combater a dengue, mas não há mais fiscalização e com isso o número de mosquitos da dengue aumento muito.

Produção 9 (em dupla - turma 162): abordou a questão do primeiro pagamento de FGTS via eSocial. (Anexo B, onde há o texto original). Conseguiu aplicar, de forma exitosa, as orientações para a produção do gênero escolhido. Entretanto, o título ficou muito lacônico, sem relacionar o assunto aos direitos das domésticas. Estava assim escrito: “Cadastramento e guia”. No subtítulo, houve a apresentação do aspecto importante sobre esse assunto: “A nova legislação que revela o despreço do governo com o contribuinte.”.

O lide trouxe um depoimento que demonstra a situação de indignação de quem quer cadastrar um empregado, mas não consegue, tendo de contratar um escritório de advocacia para cumprir a nova obrigação do governo: cadastrar os empregados domésticos no eSocial. Notório fica que a produção se destacou pela criatividade em elaborar o lide.

No corpo da reportagem, há relatos de situações que levam à conclusão, onde estão presentes impressões pessoais que questionam a situação atual. É um texto que estimula a reflexão do leitor, como deve ser feito por uma reportagem. A dupla recortou do jornal entregue o aviso da Previdência Social que dizia: “Não foi possível efetuar a operação. Por favor, tente novamente mais tarde”, ilustrando de maneira satisfatória a reportagem na parte destinada a isso.

Quanto à pontuação, usou adequadamente os sinais de pontuação e fez emprego da polifonia, típica da reportagem, dando voz à pessoa entrevistada. Para isso, aspas foram empregadas. Soube fazer uso da vírgula para marcar adjuntos adverbiais antecipados; oração subordinada adverbial anteposta à principal; oração intercalada e para separar oração coordenada sindética adversativa da outra. Foi feito uso adequado de ponto simples e de ponto-final ao longo de todo o texto. E utilização adequada de ponto de interrogação em interrogativas diretas.

Figura 9 – Produção inicial de alunos da turma 162 sobre eSocial

Título: Cadastramento e guia.

Subtítulo: A nova legislação, que revela o despreço do governo com o contribuinte.

Lide: “Vou ter que me ausentar por cerca de um mês, em viagem, e após tentar inúmeras vezes cadastrar meu caseiro, desistir. Para não prejudicá-lo nem à mim em

face da inoperância do sistema, só me restou contratar um escritório de advocacia trabalhista para cumprir esta nova obrigação. Ou seja, além das despesas inerentes ao cadastramento e pagamento dos encargos sociais, fui levado a pagar honorários. É uma operação criativa para aumentar o ônus sobre os contribuintes?”, diz Domingos de Saboya Barbosa Filho do Rio de Janeiro.

Corpo da reportagem: Vários problemas ocorrem no ESocial impedindo a conclusão do cadastramento. Ao clicar concluir no final do processo vem o aviso “Já existe evento no grupo com a mesma identificação”, mas o sistema não esclarece do que se trata nem o que se deve fazer. Ou ainda: Ao informar a quantidade média de horas na semana, 44, vem o aviso de que “O valor deve ser numérico”. Isso impede a conclusão a contento do cadastramento. O sistema foi posto no ar sem os devidos testes para desespero de quem é obrigado a acessá-lo. Pouco caso com o cidadão? Pobres patrões e infelizes empregadas.

Produção 10 (em trio - turma 162): abordou a questão do elevado número de cesáreas feitas no Brasil. No título, foi feito um resumo do assunto a ser abordado. No subtítulo, houve referência a um aspecto relevante que ocorre na Maré. Entretanto, a professora percebeu o uso de um dado da reportagem sobre cesarianas no Brasil ser exposto, aleatoriamente, sem respaldo que o confirmasse ser real.

O lide foi construído sem o uso das seis perguntas de montagem de um lide clássico. No corpo da reportagem, o trio relatou que fez entrevistas com mães adolescentes da Maré, para ouvirem o que estas pensam sobre a cesárea e sobre o dinheiro que alguns médicos da rede pública exigem para fazer esse tipo de parto. Para o box, o trio sinalizou o desejo de apresentar uma foto dos cirurgiões recebendo dinheiro.

Quanto à pontuação, houve inadequação no uso da vírgula, ao separar um nome da oração subordinada adjetiva restritiva. E ausência de vírgula para marcar adjunto adverbial no início de oração. Em contrapartida, houve uso adequado de ponto de interrogação e de ponto-final em todos os casos.

Figura 10 – Produção inicial de alunas da turma 162 sobre parto por cesariana

Título: A lutar para não ser cobrado parto cesariano

Subtítulo: Dose meses 77% das mulheres da comunidade da maré enfrenta parto

cesariana

Lide: A Comunidade da maré tem diversas mulheres, Que enfrenta cirurgia de cesariana sem precisar, Muitas das vezes são manipuladas pelos cirurgiões.

Corpo da reportagem: Vemos em frequências Adolescentes. Entre catorze é endiante sofre dores pós parto entramos em um acordo para entrevista meninas da nossa idade Que moram na mesma comunidade aonde moramos chamada Maré, e elas se expressarão dizendo muitas das vezes se arrependeu., Acredito Que os medicos não ganhã? Uma prima de uma amiga nossa se expresso dizendo Que partou foi cesariano é dizer que pagou a cerca de R\$700,00 Em uma maternidade publica, tentamos se comunica Juntos em grupos e achamos um absurdo a pessoa paga seu proprio parto.

3.2.2 Módulos para a produção de reportagem

Diante de tantas informações de aspectos gramaticais e de domínio do gênero reportagem, foram elaborados módulos específicos para a produção desse gênero jornalístico e módulos voltados para o trabalho gramatical com enfoque para o ensino de pontuação. Dessa forma, os objetivos geral e específico desta pesquisa foram alcançados com o trabalho desses módulos, que forneceram aos aprendizes os instrumentos cruciais para superar os entraves encontrados na produção inicial.

Para esta etapa, foram desenvolvidos dois módulos: o módulo 1, concernente à oficina e o módulo 2, referente à produção do lide. Quanto ao módulo 1, podemos defini-lo como o da oficina em que os repórteres Sílvia Noronha, editora do Maré de Notícias e Hélio Euclides, repórter dessa mesma instituição civil (Apêndices G e H), abordaram questões fulcrais e fizeram uma exposição dos jornais que circulam em vários bairros e em comunidades.

A oficina Comunicação Comunitária estava dividida em duas partes: na primeira, eram expostos os conceitos sobre o que é comunicação comunitária (Anexo C e D), o cuidado com as fontes das informações veiculadas pelas mídias, o papel das mídias sociais (Anexo E); na segunda parte, havia questões sobre a técnica de reportagem e de elaboração desse gênero textual, dados sobre diagramação e edição.

Ao final, a repórter Sílvia conversou com os grupos e fez uma reunião de pauta com cada um destes, a fim de organizar as reportagens que seriam produzidas por essas duas turmas presentes, que participaram em conjunto dessa oficina, graças à colaboração da professora de Matemática que, percebendo a importância dessa pesquisa, aceitou abrir mão de

seus tempos e, assim, possibilitar que a turma 161, que teria aulas de Matemática, pudesse estar presente juntamente com a turma 162 no mesmo dia.

Percebe-se que os educadores que lecionam em turmas da EJA precisam ter a mesma compreensão que essa profissional para que a garantia de uma aprendizagem significativa seja alcançada.

Ficou nítido o interesse dos dois repórteres em valorizar a potencialidade de cada um dos alunos participantes desta pesquisa. A simulação transformou a sala de aula em lugar de experimentações nunca antes executadas. Após essas reuniões de pautas com a presença de alunos da turma 161 e 162, que estiveram juntos nesta situação, surgiram as seguintes equipes e seus respectivos temas e abordagens:

Quadro 9 – Pautas elaboradas com a supervisão dos repórteres do jornal Maré de Notícias

Equipe	Tema	Abordagem/ sugestão
1 Formada por 3 alunos da turma 162	Cultura e qualidade de vida	Mapeamento das atividades culturais e esportivas gratuitas existentes na Praia de Ramos, divididas em infantis, terceira idade, jovens e adultos. O objetivo é incentivar pessoas a buscarem essas atividades. Um professor será entrevistado para explicar a importância de fazerem-se atividades para o corpo e a mente.
2 Formada por 1 aluno da turma 162	Saneamento básico na Praia de Ramos	Foco: esgoto sanitário ontem hoje e amanhã.
3 Formada por 3 alunos da turma 162	Racismo	Histórias reais de racismo vividas por moradores da Praia de Ramos, em vídeos de até três minutos ou um texto de abertura mais as aspas de cada morador ouvido (neste caso, a equipe deve gravar os depoimentos e depois publicá-los na íntegra ou um resumo, caso sejam grandes demais).
4 Formada por 2 alunas da turma 161	Violência contra a mulher	Histórias reais vividas por moradores (que não serão identificadas, caso não queiram, para evitar exposição na comunidade).
5 Formada por 4 alunos da turma 161	Melhorias para a Praia de Ramos	Ensaio fotográfico evidenciando situações que devem ser melhoradas

6	Celeiro de talentos no Piscinão de Ramos	Série de reportagens apresentando moradores cheios de talento (famosos ou não).
Formada por 3 alunos da turma 162		
7	Profissão	Série de reportagens apresentando relatos de moradores contando sobre suas profissões.
Formada por 2 alunas da turma 161		
8	Sonho da casa própria	Exposição de casos em que moradores buscaram acessar o Minha Casa, Minha Vida e não conseguiram
Formada por 3 alunos da turma 161		

Fonte: pauta construída pela repórter Sílvia Noronha.

Valoroso é saber que tudo isso foram anotações feitas pela repórter, conseguidas com a interação entre as duas turmas presentes na oficina e essa profissional, que os tratou com atenção e respeito. Essa postura de acreditar na capacidade dos jovens e adultos presentes deu-lhes uma sensação de que são competentes em construir opiniões a partir do que observam à sua volta.

Significativo é registrar que não houve interferência da professora-pesquisadora. Portanto, todas as anotações que constam do quadro anterior foram passadas a essa professora-pesquisadora, posteriormente, por *e-mail*.

Quanto ao que de fato foi trabalhado, relevante é declarar que as produções de reportagens acordadas, que corresponderiam à produção final, não se concretizaram em sua totalidade; visto que o tema do racismo não foi feito, o ensaio fotográfico sobre as melhorias para a Praia de Ramos também não aconteceu, e, em lugar de uma série de reportagens acerca do celeiro de talentos no Piscinão de Ramos, apenas uma produção foi entregue à professora-pesquisadora.

Isso pode ser fruto de uma dificuldade em realizar a produção ou de uma falta de responsabilidade em cumprir com uma programação, já que muitas turmas dessa modalidade não têm hábito de ter tarefas para fazer fora do ambiente escolar pelo fato de os aprendizes que trabalham alegarem ter outras funções a cumprir. Diante dessa realidade, muitos docentes não exigem trabalhos a serem feitos em horários extraescolares. É, portanto, mais um desafio a superar, já que estudar exige participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Analisando o módulo 2, que teve os mesmos lides solicitados para as duas turmas, é significativo relatar que, no que diz respeito ao título “Em pleno Piscinão de Ramos, Ciep é reconhecido como celeiro de talentos”. E ao título auxiliar “Ciep Leonel de Moura Brizola estimula a produção de textos variados”, houve o seguinte resultado:

Na turma 161, foram criados quinze lides, entretanto somente em uma das produções ficou claro o propósito dessa construção: aludir às aulas que permitem que alunos possam escrever textos de vários gêneros, tais como: letra de música, poemas, artigos de opinião e reportagens. Poderiam ter dito que, através do ensino ofertado e da oficina que frequentaram, tiveram as orientações necessárias para escrever o lide, sem se aterem ao fato de que há estudantes que não conseguem registrar suas ideias por meio da modalidade escrita.

Todos os aprendizes falaram dos talentos que havia no Ciep, apesar de não mencionarem os alunos que escrevem bem, que criam poemas, desenhos, letras de música; o que reflete uma falta de atenção para a riqueza existente no próprio corpo discente. Talvez seja resultado de uma série de negativas, de críticas e de correções que acabam por levar o alunado a desistir de produzir textos, usando a modalidade culta escrita. Apenas um aluno escreveu acerca do incentivo dado aos estudantes para desenvolver seus talentos por meio de oficinas, o que leva a crer que ele percebera a importância da intervenção didática aplicada nas duas turmas. Foi o único que captou a essência da produção.

Ao solicitar esse lide, a professora-pesquisadora pensou que seriam citados alunos expoentes que gostam de escrever e que veem, na escola, uma fonte de ideias e de aprendizagens para suas produções. Contudo, a maioria se ateve ao título e escreveu sobre professores que se destacam pelas aulas, ou por outra profissão, como a de cantor e sobre colegas que exercem muitas profissões.

Dentre os quinze lides produzidos, foram julgados bons quatro lides; como regulares, seis e como insuficientes, cinco. Após a exposição dos critérios, no quadro 10, haverá apresentação de alguns dos lides produzidos pelos componentes das duas turmas.

Quadro 10 – Critérios usados para avaliação dos lides produzidos

Critérios para considerar a produção de um lide
Demonstra que assimilou os conteúdos trabalhados no Módulo 2; Aborda, com propriedade, o objetivo de um lide; Atende a maioria das seis perguntas de um lide clássico; Cita exemplos no decorrer da argumentação; Faz uma reflexão consistente das questões acerca do assunto;

Boa	<p>Faz uso de mecanismos de coesão; Há construção coerente e coesa de períodos compostos; Usa adequadamente a maioria dos sinais de pontuação exigidos ao longo do texto; Há poucos desvios de ortografia, de acentuação e de outros aspectos gramaticais.</p>
Regular	<p>Atende parcialmente as seis perguntas de um lide clássico; Não ousa se aprofundar na situação a ser apresentada no lide, fazendo uso de exemplos que se enquadram ao assunto abordado; Resume-se a descrever fatos sem fazer uso de argumentos; Há muita inadequação de uso de sinais de pontuação; Faz pouco uso de mecanismos de coesão entre as orações e períodos; Há um número considerável de desvios de ortografia, de acentuação e de outros aspectos gramaticais.</p>
Insuficiente	<p>Não atende a maioria das seis perguntas de um lide clássico ou faz inserção das seis perguntas do lide clássico ao longo do texto, destacando cada uma com uma letra e uma cor distinta do restante do texto; Texto circular, não havendo desenvolvimento do lide; Apresenta lide em forma de gênero questionário, iniciando o texto com “Sim”; Não avança no assunto, fazendo mera cópia do que fora apresentado; Normalmente, são construídas frases isoladas; O texto é de pequena extensão; Poucas informações adequadas ao tema da reportagem; Construção de orações absolutas, uma em cada linha; Os mecanismos de coesão são poucos ou inadequados; Em muitos casos, o texto faz uso de tipos textuais destoantes, tais como narrações ou descrições; Há enorme inadequação ou ausência de uso de sinais de pontuação; Há um grande número desvios de ortografia, de acentuação e de outros aspectos gramaticais, fato que, por vezes, impede de se ler o texto produzido; Texto em branco.</p>

Fonte: acervo da professora

Segue abaixo o lide que mais se destacou como uma boa produção, por abordar com propriedade o objetivo de um lide; por atender a maioria das seis perguntas de um lide clássico; por citar exemplos no decorrer da argumentação e por fazer uso de sinais de

pontuação com propriedade na maioria dos trechos, mesmo não atendendo às seis perguntas básicas de um lide clássico, já que não houve resposta à pergunta “por quê?”⁹:

Nos dias atuais encontramos no Piscinão de Ramos um verdadeiro celeiro de talentos. Alunos e professores que desenvolvem seus dons no Ciep, onde os professores incentivam os alunos a defenderem seus talentos através (*sic.*) de oficinas, eventos e atividades que proporcionam alegria e coragem a descoberta de novos horizontes. (aluno da turma 161).

Outro lide classificado de bom, por abordar um talento do corpo docente com uso de argumentos para a defesa dessa ideia e com pouca inadequação da pontuação, foi este:

Em pleno Piscinão de Ramos, encontramos uma professora que é muito talentosa seu nome é Helena. Essa professora é uma ótima historiadora, suas aulas são muito interessante, pois nos dá o conhecimento do que já foi vivido, aqui no nosso Brasil. So encontrarmos esses talentos mara vilhosos aqui em Ramos, cada uma dessas pessoas tem um talento diferente que é nos ensinar um pouco de cada coisa. (*sic.*) (aluna da turma 161).

Um lide classificado de regular, já que não aprofundou a situação a ser abordada no lide, fazendo uso de exemplos que se enquadram ao assunto abordado e faltou competência no uso da modalidade culta da escrita e de uso adequado de sinais de pontuação, foi este:

No Ciep Leonel de Moura Brizola, a varios talento escondido como o que cantora é conpozitora pedeiro, fereiro e mais outra coisa escondida á onde Ciep Leonel Moura Brizola alguns aluno tambem tem á profissão de confeitoiro cabeleiro e a rumador de festa são algum talento dois aluno no Ciep Leonel Moura Brizola ele seis esfora cada dia mais mais profissão. (*sic.*) (aluno da turma 161).

Um lide classificado de insuficiente, pelo fato de ser apresentado em forma de períodos que estão um abaixo do outro, sem formarem um todo e com o uso de apenas um sinal de pontuação: o ponto-final, é este:

Tem a cantora Antônia.
Que canta.
E o seu marido também canta.
Onde chamar eles derem irem. (*sic.*) (aluna da turma 161)

No mais, dois lides, considerados insuficientes, não respeitaram o assunto a ser abordado, sendo um sobre o que percebeu ao chegar ao Ciep, em forma de narrativa em primeira pessoa do singular (Anexo G) e outro em forma de uma narrativa sobre a mãe da aluna (Anexo H). O outro lide, considerado regular, fez a mesma abordagem: descreveu alguns professores que lecionam no Ciep e o talento de alunos (Anexo I).

⁹ No Anexo F, está a digitalização da folha entregue pela professora-pesquisadora, onde se leem as instruções acerca do modo clássico de um lide e há o texto escrito pelos próprios alunos.

Já na turma 162, foram criados treze lides sobre este mesmo título: “Em pleno Piscinão de Ramos, Ciep é reconhecido como celeiro de talentos” e subtítulo “Ciep Leonel de Moura Brizola estimula a produção de textos variados”. Nesta turma, o que mais chamou atenção da professora-pesquisadora foi o fato de uma aluna ter sido capaz de abordar o objetivo do lide. Contudo, fez isso com a escrita insuficiente de duas linhas: “Tem como objetivo, estimular a leitura e a escrita de seus alunos.”.

Além disso, duas propostas foram entregues em branco. Uma produção citou um jogador de futebol do Vasco, nascido e criado no Piscinão de Ramos, o que se desviou do assunto direcionado aos talentos existentes no Ciep e não na comunidade. Outra produção narrou um problema interno entre professores e direção, o que marca uma digressão.

Em outro lide, o aluno citou que, no Piscinão de Ramos, existem moradores talentosos, dizendo ser essa a razão de o Piscinão ser um celeiro de talentos. Explícito está que esse aprendiz mudou o enfoque a ser trabalhado. Em outra produção, o aluno fez em forma de pergunta e resposta, declarando que o Piscinão é área de lazer, o que também foge da situação. Outra produção era circular, pois falava dos talentos do Ciep e dizia que isso era devido ao talento de todos. Em um, a escrita da aluna impedia o entendimento do texto. Em outra produção, o lide abordava talentos do Piscinão e não do Ciep. Por isso, o número de lides considerados bons foi menor do que o da outra turma.

Dentre os treze lides produzidos, três lides foram considerados bons; quatro, regulares e, seis, insuficientes. Será apresentado posteriormente um exemplo de cada, a fim de que se possam avaliar essas criações.

Um lide que procurou abordar a carreira de alunos, demonstrando que alguns já se destacam na produção, por exemplo, do gênero poema, sendo assim classificado como bom foi o seguinte:

Ciep Leonel Moura Brizola tem se tornado um celeiro talentos por já haver alguns alunos que se destacam como cantores poetas jogadores. e tentam maximo possivel para crescer na sua carreira profissional (sic.) (aluna da turma 162)

Como regular, já que, no lide, há argumentos que não condizem com as afirmativas feitas, quebrando a expectativa de se falarem características que fazem os colegas citados um destaque, além de um uso adequado dos sinais de pontuação em poucos trechos, temos o seguinte:

Ciep é reconhecido como celeiro de talentos. Vemos colegas que fazem musicas e entrevistas Quem são? Elenilda e Alexandre se destacam como artistas. Quando eles falam nos percebemos que por onde eles passam eles chamam atenção por que

Elenilda tem os cabelão bonito e Alexandre parece um executivo na escola. (sic.)
(aluna da turma 162)

Como insuficiente, por não avançar no assunto a ser abordado e apresentá-lo em forma de resposta, um hábito que sinaliza para o fato de ser costume o aluno responder questionários, um gênero escolar bastante trabalhado em diversas disciplinas, temos o lide a seguir:

Sim, o Ciep é um celeiro de talentos. Não podemos dizer que não é, porém para aqueles que querem ser um talento.

O segundo lide cujo título era “Piscinão de Ramos é apenas espaço de lazer?” e do título auxiliar “Muitos frequentadores do Piscinão de Ramos buscam algo a mais do que comer e beber com seus amigos”, e que esperava haver construções que falassem de outras atividades, ilícitas ou não, que são feitas nesse espaço de lazer, não resultou em casos em que os estudantes tivessem se desviado do assunto a ser abordado. Todos compreenderam, portanto, sobre o que iriam redigir.

Na turma 161, foram construídos quinze lides. Desse total, um falava de práticas que sujaram as águas que ficam impróprias para o banho, já que há presença de animais e de fezes nas águas. Há denúncia de que o prefeito não contrata ninguém para executar a limpeza do local.

Em três lides, é dito que pessoas frequentam o Piscinão em busca de sexo e de uso de drogas. E que há homens à procura de mulheres mais novas para relacionamentos. E, em outros dois, o Piscinão é mostrado como espaço para se ganhar dinheiro com a venda de bebidas, de água e de aperitivos. É também citado, em quatro lides, como um espaço para se curtir com a família.

Dentre os quinze lides redigidos, sete foram julgados bons; quatro, como regulares e quatro, como insuficientes. Algumas das produções foram reproduzidas a seguir:

Como bom, sendo assim classificado dentro do *corpus* avaliado das produções, por demonstrar que assimilou os conhecimentos passados na Oficina do módulo 2; por haver construção coerente e coesa dos períodos compostos e por ter usos de sinais de pontuação, em sua maioria, adequados, temos este:

Muitas pessoas frequentadoras do Piscinão de Ramos vao até o local para não so puro lazer, mas também para a produção de oficinas e eventos, os quais favorecem a localidade. Elevando a educação e a informação aos moradores. Como por exemplo a equipe do Jornal da Maré, que realizou oficina de teatro e palestra sobre jornalismo com os alunos. (sic.) (aluna da turma 161).

Outro lide considerado bom, por ter uma abordagem que englobava diferentes atividades a serem praticadas no Piscinão e por atender a maioria das seis perguntas de um lide, citando exemplos no decorrer da argumentação, mesmo tendo um uso inadequado de vírgulas entre orações que compõem o período composto, é este:

Muitas pessoas, que freqüentam o Piscinão, vem para cá não só para se divertirem e sim para praticarem os seus exercícios, estudar em fim ficar em paz com o seu espírito, pois a calma, que esse lugar maravilhoso nos oferece é muito boa. Aqui nós podemos relaxar sem medo, por que é um lugar seguro e atrativo. (*sic.*) (aluna da turma 161).

Como regular, visto que não ousa se aprofundar mais na questão que cita; resume-se a descrever fatos sem fazer uso de argumentos, apresentando pontuação com inadequações, temos este lide:

O Piscinão de Ramos, é um bom lugar para o lazer um ótimo lugar para conversar com a família. Mas homens e mulheres buscam sexo e muita bebidas e muitos jovens a noite aproveitam o escuro para usar drogas. (*sic.*) (aluna da turma 161).

Como insuficiente, por não fazer um texto com a coesão esperada e sem muitas informações que figurariam como adequadas e que exigiram o uso do ponto-final, já que as orações foram construídas uma em cada linha, temos este lide:

O Piscinão serve para passear.
Para caminhar.
Para brincar.
Para fazer um culto evangélico.
Para tomar banho. (aluna da turma 161).

A aplicação desse segundo lide cujo título era “Piscinão de Ramos é apenas espaço de lazer ?” e do título auxiliar “Muitos frequentadores do Piscinão de Ramos buscam algo a mais do que comer e beber com seus amigos”, na turma 162, ocasionou a elaboração de treze lides, sendo que tivemos uma proposta entregue em branco. Dois, com apenas uma frase criada. Outro com uma mera informação de que turistas vão ao local com muitos outros objetivos, que não foram explicitados, já que acaba, assim, a produção. Outro cita que não há espaço para as crianças brincarem, que é um lugar sujo. Outro foge do assunto, dizendo que muitos moradores procuram o local para moradia. Dois lides relatam a sujeira feita nas águas do Piscinão e a ida de pessoas em busca de lazer com tranquilidade e longe dos arrastões, fugindo também do propósito da produção.

Como exemplo de lide bom (Anexo J, onde há o texto original), por fazer uma reflexão consistente das questões que ocorrem no Piscinão e por usar adequadamente muitos sinais de pontuação ao longo do texto, temos este:

O quê nos leva a pensar no Piscinão como lazer? talvez seja a beleza que cerca o lugar. Pessoas passeando e outras, que aproveitam para beberem e divertirem sem serem incomodadas. Mas ao observar-mo com um olhar mais clínico, notaremos que toda beleza se resume hoje em uma palavra “prostituição”. Pois a beleza se tornou algo sem nenhum valor, diante daquilo que muitos buscam sem nenhuma reserva ou pudor. Destruíram e privatizaram uma realidade em ilusão momentânea. O lazer foi substituído por uma verdadeira Epopéia da devassidão moral, regado pela bebedice que resultou na degradação e abandono deste lugar chamado Piscinão de Ramos. (*sic.*) (aluno da turma 162).

Outro lide a ser considerado bom, já que explicita os motivos para muitos buscarem no Piscinão outras questões que não seja lazer e por usar com certa propriedade vários sinais de pontuação, temos este:

Muitos frequentadores, ultimamente, estão buscando moradias. Mas por quê? Muitos dizem que o porquê está na calma do local, pois não há tráfico de drogas e nem pessoas com armas expostas ao público. Para muitas isso é maravilhoso. (aluno da turma 162).

Como um caso de lide regular, por abordar a questão de que a tranquilidade está presente no Piscinão e por usar sinais de pontuação para separar orações com algumas inadequações, temos este:

Os frequentadores buscam o que? Passar bem divertindo com quem ama, família como frequentadores do piscinão se sentem protegidas, os casais quando estão passeando se nota a tranquilidade, onde em outros lugares não tem por que se vai na praia acabou o sucego por que tem muitos arrastões. (*sic.*) (aluna da turma 162).

Como lide insuficiente, visto que faz uso de tipos textuais destoantes, tais como narrações ou descrições e não avança no assunto, fazendo mera cópia do que fora apresentado. Claro está que o produtor deste lide não leva à frente a ideia de argumentar o que turistas procuram a mais do que simples lazer e que faz uso inadequado de sinais de pontuação utilizados, como se vê neste exemplo:

O Piscinão é espaço de lazer, trabalho. muitos turistas vem ao piscinão com muitos outros objetivos. (*sic.*) (aluno da turma 162).

Ofertados às duas turmas a oficina de aprendizagem do que é Comunicação Comunitária e o estudo de montagem de uma reportagem e analisados os dois lides, o que corresponde aos módulos 1 e 2, respectivamente; chegou o momento de se debruçar sobre os

aspectos gramaticais e textuais, com os quais esta pesquisa está mais preocupada em virtude de um mau resultado observado em todas as produções feitas pelas duas turmas, englobando os dois lides redigidos no módulo 2, onde foram produzidos os dois lides já expostos.

3.2.3 Módulos direcionados aos aspectos gramaticais e textuais

Nesta etapa da sequência didática, foram trabalhados quatro módulos: o módulo 3, que tratou do estudo dos sinais de pontuação, cruciais para a escrita; o módulo 4, que explorou as regras de concordância verbal e nominal de acordo com a norma culta; o módulo 5, que incidiu sobre estratégias de coesão e a reflexão sobre a coerência textual e o módulo 6, que reforçou as regras de acentuação gráfica, próprias da modalidade escrita. Vale ressaltar que o módulo 3 recebeu maior ênfase devido à identificação dos problemas apresentados na escrita dos discentes envolvidos na pesquisa.

No módulo 3, foram apresentados um texto que tratava da origem dos sinais de pontuação (Anexo K) e as regras dos principais sinais e adaptações destas (Apêndices J e K) para melhor entendimento e aplicação nas produções. Também houve uma bateria de exercícios (Apêndices L, M e N) para a verificação de que as regras foram assimiladas com uso de legenda que justificava a escolha de cada sinal utilizado. Outrossim, foram explicitadas as regras de utilização de letras maiúsculas e minúsculas; já que, ao se pontuar, há de se dominar esses usos e pelo fato de terem sido constatados recorrentes empregos inadequados de letra minúscula, após ponto simples. A fonte de fornecimento dessas regras foi o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP).

A partir disso, a educadora começou o módulo específico para o estudo da pontuação, aplicado nas duas turmas, expondo uma oração na ordem canônica dos termos da frase e identificando que os termos, nesta ordem direta, apresentam a seguinte disposição: *conjunção* (já sinalizando para os casos onde há uma oração anterior, típica do período composto) - *sujeito – verbo – complementos do verbo – adjunto adverbial*.

Após essa disposição dos termos, foi dado um exemplo para ilustrar a teoria: “Saí antes, mas meu namorado pagou a conta ao garçom no bar.”. O foco aqui eram dois: demonstrar a existência de uma oração anterior à conjunção “mas” e servir como exemplo onde todos os termos se encaixariam na ordem em que apareceram na teoria.

Em seguida, foi reforçada a nomenclatura do que seja ordem direta, lógica ou canônica, por meio do exemplo a seguir, que tinha a ver com uma situação ocorrida com

muitos dos alunos presentes: “Muitos alunos (sujeito) estudaram (verbo) a matéria da prova (complemento do verbo) na véspera (adjunto adverbial de tempo).”. Para cada termo, foi dada sua função, ficando evidente a importância de um trabalho planejado e que não trate os estudantes da EJA como incapazes de terem noções de morfossintaxe.

Para que começasse a ser introduzido o primeiro uso da vírgula, a oração anterior foi alterada, havendo uma antecipação do adjunto adverbial de tempo para o início, gerando isto: “Na véspera muitos alunos estudaram a matéria da prova.”. A oração não foi pontuada para dar margem aos próximos passos elaborados pela educadora.

Na sequência, foram expostos os três casos de proibição da vírgula, sendo dito que “quando a oração se dispõe na ordem direta, não se separam seus termos imediatos por vírgula (s) (cf. Apêndice K). Essa assertiva foi refeita de uma maneira mais fácil e assim ficou: Não use uma vírgula entre o sujeito e o verbo; entre o verbo e seu (s) complemento (s); entre o nome e seu complemento ou adjunto.

Nota-se, uma vez mais, a relevância de um trabalho com a sintaxe para que o alunado pudesse chegar a esse entendimento. Isso reforça a ideia de que a opção do educador por um projeto resultará em aprendizagem consolidada e capaz de permitir a continuidade dos estudos desses jovens e adultos, que terão como acompanhar as aulas de Português ministradas no ensino médio.

Para exemplificar cada caso de proibição de uso da vírgula, foi criada esta oração: “O último aluno da turma do oitavo e nono anos, deverá apagar as luzes da sala.”. Nela foi pedido que se sinalizassem o sujeito e o verbo e que fosse concluído que, embora o sujeito seja extenso, na escrita, não haverá justificativa de uso de vírgula entre ele e o verbo da oração.

Sendo assim, a turma percebeu que havia um erro e pediu que a vírgula fosse retirada. Significativo também é relatar que são trabalhadas outras questões além da pontuação, pois a professora sempre enfatiza a concordância verbal existente entre o sujeito e o verbo, em uma tentativa de reforçar outras questões para melhorar a escrita desse alunado.

Para o segundo caso, em que se proíbe uma vírgula entre o verbo e seu complemento, foram dadas as seguintes orações: 1) O rapaz alugou, uma casa naquela rua. 2) O rapaz gostou, da casa alugada. Em ambas, aplicando a análise dos termos, os alunos sinalizaram dois erros para o uso da vírgula, que separava, na oração 1, o verbo “alugou” do complemento verbal “uma casa” e na 2, o verbo “gostou” do complemento “da casa alugada”.

Para ilustrar o terceiro caso de proibição, há a oração “O aluguel, da quitinete aumentou muito.”. Nesta não caberia uma vírgula separando o nome “aluguel” de seu adjunto

“da quitinete”. Também é bom reforçar, mesmo sem muito detalhamento, a diferença entre adjunto e complemento nominal, estudada anteriormente à aplicação dessa sequência didática.

Após concluída a etapa que pretendia ensinar aos alunos quando não se deve usar vírgula, levando em consideração um período simples, com oração absoluta, foram dadas várias orações com o intuito de reforçar essas questões, sendo um momento enriquecedor e de consolidação da aprendizagem.

A educadora também fez captura de imagens da internet (cf. Anexos L, M, N) para reforçar que, em nosso dia a dia, são inúmeros os casos de desvios de pontuação.

Dando prosseguimento ao estudo do uso da vírgula, foram apresentadas as principais regras da vírgula no interior da oração.

A regra 1 tratava do “aposto explicativo intercalado, que foi dito ser “explicação de algo já dito”, para que todos pudessem entendê-lo. A oração usada foi “Neymar, jogador do futebol, é reconhecido internacionalmente.”. Oportuno é sinalizar para a possibilidade de escolha entre usar as duas vírgulas ou o duplo travessão para marcar o aposto intercalado, gerando “Neymar - jogador do futebol - é reconhecido internacionalmente.”. Além de ter sido reforçado que nem todo aposto é pontuado. Como exemplo, há a oração “O rio Amazonas corta vários estados”, onde “Amazonas”, é aposto especificativo.

A regra 2 tratava das expressões de caráter explicativo ou corretivo, tendo como exemplos as orações “A sua atitude, *isto é*, o seu comportamento na aula merece elogios.” e “Não haverá aula amanhã, *ou melhor*, depois de amanhã.”, estando as duas expressões de explicação e de retificação destacadas em itálico. Já a regra 3 abordava a vírgula diante de conjunções intercaladas.

Vê-se como fora essencial já ter sido sinalizado, no início desse estudo, o lugar da conjunção na ordem canônica da oração, facilitando o entendimento das duas turmas. Para isso, foram construídas duas orações: “A sua atitude, no entanto, causou sérios desentendimentos.” e “No entanto a sua atitude causou problemas.”. O interessante deste último exemplo é o fato de dialogar com o que fora dito por Azeredo (2009) em sua gramática.

Seguindo a aula da professora-pesquisadora, chegamos à regra 4, que é a mais importante, uma vez que seu uso é recorrente nos textos escritos. Essa regra aborda o uso da vírgula com os adjuntos adverbiais intercalados, se formados por mais de uma palavra. Para isso, é bom que os alunos saibam que, se esse adjunto for formado por uma única palavra, não há obrigatoriedade de uso da vírgula, somente se quiser se dar destaque a esse termo.

Chegou o momento de resgatar aquela oração, que ficou sem análise: “Na véspera muitos alunos estudaram a matéria da prova.”. Para essa, há uso de vírgula, justificado pelo deslocamento do adjunto adverbial para o início da oração. Essa explicação foi mais simples de as turmas entenderem, do que falar em “separação do adjunto adverbial anteposto”, que consta em Azeredo (2008).

As próximas orações apresentadas foram estas: “Os candidatos, naquele dia, receberam a imprensa.”, “Os candidatos sempre receberam a imprensa.” e “Ontem eu comprei uma calça preta.”, ilustrando bem o deslocamento do adjunto adverbial pela oração e o uso ou não da vírgula.

Depois foi exposta a regra 5, que trata do uso da vírgula na indicação de datas. Uma regra de que felizmente todos já faziam uso. O exemplo foi “Rio de Janeiro, 14 de maio de 2015.”, data em que estávamos fazendo esse estudo.

Já a regra 6 trata da omissão de uma palavra, ou seja, a elipse, que foi explicada com o uso da palavra omissão, apagamento, para ser melhor assimilada. Foi dado um trecho de uma música que trata da diversidade do povo brasileiro: “O meu pai *era* paulista/ Meu avô, pernambucano/ O meu bisavô, mineiro/ Meu tataravô, baiano.” Chico Buarque – CD Paratodos, lançado em 1993.

A regra 7 fala do vocativo, explicado da seguinte forma: “quando se dirige a alguém ou a uma coisa personificada, usa-se esse termo de natureza exclamativa.”, sendo sempre separado do restante da oração por vírgula(s). Os exemplos são estes: “Meus amigos, gostaram desse assunto?”, “Gostaram, meus amigos, desse assunto?”, “Gostaram desse assunto, meus amigos?”. A educadora aproveitou para citar que é um caso muito trivial nas mensagens de *WhatsApp*, em que a pessoa se dirige a alguém; devendo, portanto, fazer uso dessa regra.

A última regra que aborda o uso da vírgula no interior da oração absoluta é a que trata dos termos coordenados assindéticos, que são os elementos de mesma função sintática que participam de uma enumeração. O exemplo é este: “Comprei sapatos, bolsas, roupas, acessórios.”. A explicação sinalizou para o fato de que é possível se crer que outros objetos foram comprados, como perfumes, óculos; já que não houve o uso da conjunção “e” antes do último termo da enumeração. Os alunos gostaram bastante de ter conhecimento dessa regra, alegando que é muito útil quando não se quer falar algo, sem ter de mentir, mas apenas omitir.

O segundo bloco de regras trata da vírgula em períodos compostos. Para facilitar o entendimento de todos da turma, a professora elaborou o seguinte método, que consistia em ser um passo a passo para usar ou não a vírgula no período composto. Foi, assim, apresentado:

1) primeiramente, conte os verbos;

2) depois corte as orações antes das seguintes palavras: que/quando/como/se/já que/embora (conjunções da subordinação);

3) se conseguir ler a oração que não começou com os termos acima (conjunções) sem precisar de mais nada, use vírgula, separando as duas orações. Mas, se a leitura da oração que não começou com a conjunção não estiver completa, não use vírgula. Os alunos ficaram intrigados e, é claro que, de imediato, nem todos compreenderam. Para isso, muitos exemplos foram dados e aqui serão reproduzidos.

Ex.1: “Quando cheguei ao Ciep recebi a pasta com os textos.”. A primeira tarefa dos aprendizes era a de sublinhar os verbos para comprovar que era um caso de período composto. Em seguida, acharam a conjunção “quando” e descartaram a oração que com ela começava. Leram, portanto, a outra com o objetivo de verificar se esta teria um sentido completo “recebi a pasta com os textos.” e concluíram que essa oração tinha sentido completo. Com isso, decidiram usar a vírgula entre as orações. Isso demonstra que, se a linguagem usada para explicar uma regra aparentemente difícil for usada de uma forma mais fácil, permitirá que os alunos usufruam de mais um conhecimento, útil para quem escreve.

Ex.2: “Se ele for a passeata de hoje todos irão.”. Passo 1: sublinhar os verbos: “Se ele for a passeata de hoje todos irão.”; Passo 2: achar a conjunção, no caso, “Se”; Passo 3: Ler a oração que não tem a conjunção encontrada: “todos irão.”; Passo 4, dependente do 3: conseguir ler a oração “todos irão.” e verificar se está completa. Como está com sentido completo, usará vírgula para separar as duas orações. O resultado desse passo a passo é este: “Se ele for a passeata de hoje, todos irão.”.

Ex.3: “Assim que aquele rapaz sair a diretora fará a reunião.”. Passo 1: sublinhar os verbos: “Assim que aquele rapaz sair a diretora fará a reunião.”; Passo 2: achar a conjunção, no caso, a locução conjuntiva “Assim que”; Passo 3: Ler a oração que não tem a locução conjuntiva encontrada: “a diretora fará a reunião.”; Passo 4, dependente do 3: conseguir ler a oração “a diretora fará a reunião.” e verificar se está completa. Como foi possível essa leitura sem precisar de algum termo da outra oração, usar-se-á vírgula. O resultado desse passo a passo é este: “Assim que aquele rapaz sair, a diretora fará a reunião.”.

Ex.4: “Se ele irá à passeata não sabemos.”. Passo 1: sublinhar os verbos: “Se ele irá à passeata não sabemos.”; Passo 2: achar a conjunção, no caso, “Se”; Passo 3: Ler a oração que não tem a conjunção encontrada: “não sabemos.”; Passo 4, dependente do 3: conseguir ler a oração “não sabemos.” e verificar se está completa. Como não foi possível essa leitura sem precisar de algum termo da outra oração, não se usará vírgula: “Se ele irá à passeata não sabemos.”.

E, como a meta era a de que todos os sinais fossem adequadamente assimilados, aplicaram-se vários exercícios em que cada aluno deveria pontuar pequenos textos e, com o auxílio de uma legenda, justificar a opção por cada sinal usado. Essa estratégia foi bem aceita e reforçou as regras de uso de cada sinal estudado. Da legenda constavam estas justificativas:

Quadro 11 – Legenda para uso dos sinais de pontuação

- (1) adjunto adverbial (de tempo, de modo, de lugar, de opinião) formado por mais de uma palavra deslocado para o início da oração;
- (2) adjunto adverbial (de tempo, de modo, de lugar, de opinião) formado por mais de uma palavra deslocado para o meio da oração;
- (3) vocativo, ou seja, termo que você usa para falar com alguém/algo na escrita;
- (4) final de oração declarativa;
- (5) Fala de alguém dentro do seu texto;
- (6) Duas orações, onde uma (a sem conjunção) está com sentido completo.

(Passo a passo: em caso de duas orações (período composto), isole a oração que não começa por uma conjunção (que/ se/ quando/ porque/ como entre outras). Se a oração que não começa por uma dessas orações com conjunção estiver com sentido completo, use vírgula entre as orações.);
- (7) aposto, ou seja, expressão ou oração que serve para explicar ou esclarecer um termo da oração que veio antes;
- (8) Final de oração exclamativa;
- (9) Final de frase interrogativa;
- (10) conjunção deslocada do início da oração para o meio ou final.

Fonte: acervo da professora

Outro exercício aplicado nas duas turmas foi o de transcrição de textos selecionados de um jornal bem conhecido e lidos em voz alta para que os estudantes tentassem usar adequadamente os sinais de pontuação estudados. Acerca dessa atividade de transcrição, significativo é explicitar sua definição, dada por Marcuschi (2010):

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. (MARCUSCHI, 2010, p.49).

Também fez parte das estratégias de assimilação dos sinais de pontuação o fornecimento de uma reportagem (Anexo O) retirada de um *site* para que, depois de terem sido trabalhados os usos da pontuação em pequenos textos, os jovens e adultos fossem desafiados a pontuarem todo esse gênero textual, foco desta pesquisa.

Para isso, retiraram-se todos os sinais de pontuação dessa reportagem, embora fossem mantidos os pontos-parágrafos, e as letras maiúsculas, que já sinalizavam que, em determinados trechos, teriam de ser usados alguns dos sinais; uma vez que a palavra seguinte àquela minúscula era maiúscula, sem ser, é claro, nome de lugar ou de pessoa.

A escolha dessa reportagem cumpriu plenamente um duplo papel: apresentar um vasto número de sinais de pontuação, tais como: uso de parênteses para esclarecer uma sigla, uso de aspas para marcar a polifonia dentro do texto; uso de travessão, indicando o discurso direto; uso de dois-pontos, sinalizando o detalhamento de uma informação; uso de ponto de interrogação, indicando interrogação direta; uso de ponto de exclamação, marcando indignação; uso de vírgulas, marcando enumeração de termos, adjunto adverbial antecipado, aposto explicativo, deslocamento de conjunção, elipse de verbo, oração coordenada sindética adversativa, oração adverbial anteposta à principal.

Quadro 12 - Reportagem sobre racismo sofrido pela atriz Taís Araújo

Polícia vai investigar crime de racismo contra Taís Araújo
Perfil da atriz em rede social recebeu comentários de cunho racista na noite de sábado

RIO - A Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI) anunciou neste domingo que vai investigar as denúncias de crime de racismo contra Taís Araújo. A atriz escreveu, em sua página no *Facebook*, que recebeu diversos ataques racistas, como "cabelo de esfregão", "já voltou da senzala?" e "pensava que o Facebook fosse para humanos, não para macacos", na noite de sábado.

De acordo com o delegado Ronaldo Oliveira, diretor geral de Polícia especializada, o inquérito para investigar os acusados de ofender a atriz será aberto imediatamente. Segundo informações da polícia, a DRCI vai rastrear os verdadeiros autores das ofensas, que se esconderam atrás de perfis falsos para fugir da responsabilização criminal. Quando encontrados, os ofensores poderão responder

pelos crimes de injúria e racismo.

– A polícia civil está atenta a essas ações. Determinei à DRCI instauração de inquérito policial para que apure todas as circunstâncias e também ouça a vítima – afirmou o diretor das especializadas.

Muitos comentários foram deletados pelos autores, mas as imagens já circulam na internet. O texto escrito pela atriz nesse domingo foi compartilhado mais de sete mil vezes, e recebeu cerca de seis mil comentários, a maioria de apoio pela atitude de Taís. O post também teve cerca de 60 mil curtidas de internautas. No texto ela lamentou o fato de ainda falar em racismo em pelo 2015, e afirma que vai enviar as cópias dos comentários à Polícia Federal para que uma investigação seja aberta.

“Absolutamente tudo está registrado e será enviado à polícia federal. E eu não vou apagar nenhum desses comentários. Faço questão que todos sintam o mesmo que senti: a vergonha de ainda ter gente covarde e pequena nesse país, além do sentimento de pena dessa gente tão pobre de espírito. Não vou me intimidar, tampouco abaixar a cabeça. Sigo o que sei fazer de melhor: trabalhar. Se a minha imagem ou a imagem da minha família te incomoda, o problema é exclusivamente seu!”, escreveu a atriz.

Logo após os comentários, alguns perfis que fizeram comentários racistas foram deletados. Outros, no entanto, chegaram a reproduzir a imagem das ofensas em suas páginas antes de finalmente apagar a perfil. Um deles chegou a postar um a imagem da atriz com a frase: 'Vem Polícia Federal'. A página, no entanto, foi deletada na tarde deste domingo.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/policia-vai-investigar-crime-de-racismo-contra-tais-araujo-17941189>

Ainda sobre essa reportagem fornecida a cada estudante, é relevante apresentar esses resultados:

Na turma 161, foram quatorze alunos que pontuaram a reportagem dada. Quatro alunos fizeram uso inadequado de sinais de pontuação tanto no título quanto no lide. Onze alunos não fizeram, em toda a reportagem, uso de qualquer sinal de pontuação, e dois usaram vírgulas, mas de forma inadequada ao longo dessa reportagem.

De todos os sinais que deveriam ser usados, destacaram-se os seguintes sinais, respectivamente:

- 1) parênteses para indicar uma sigla, que consta do primeiro parágrafo. Nenhum aluno fez uso desse sinal de pontuação, já que é provável que o corpo discente ainda não tivesse tido contato com a regra que explique a finalidade dos parênteses;
- 2) vírgulas, já que há dois adjuntos adverbiais (neste domingo/ em sua página no *Facebook*) de tempo e de lugar, respectivamente, intercalados. Nenhum discente usou as duas vírgulas, apesar de três terem empregado a segunda vírgula com essa função;
- 3) ponto-final. Somente quatro alunos fizeram uso adequado do ponto-final, mesmo havendo uma letra maiúscula após esse ponto;

- 4) aspas para sinalizar expressões de cunho racista escritas pelos internautas que ofenderam Taís Araújo - atriz negra que trabalha em uma grande emissora de tevê. Seu emprego não foi feito por nenhum educando, embora já tivesse sido apresentado em leituras anteriores ao longo deste ano letivo, inclusive no módulo referente à produção inicial, quando os aprendizes tiveram contato com diversas reportagens para leitura e posterior construção da produção inicial;
- 5) ponto de interrogação que, no primeiro parágrafo, foi feito por somente um componente dessa turma, mesmo se tratando de um sinal bastante trivial de quaisquer textos;
- 6) vírgulas para sinalizar o aposto, que consta do início do segundo parágrafo. A utilização desse sinal de pontuação ou de duplo travessão, que também estaria adequada, não esteve presente em qualquer texto dos componentes das turmas;
- 7) travessão. Somente um aprendiz fez uso de travessão para sinalizar fala do diretor das especializadas, que consta do terceiro parágrafo. Mas, mesmo assim, o segundo travessão não fora posto no texto;
- 8) aspas. Somente um estudante fez uso de duas aspas, no início do quinto parágrafo, para indicar a fala da atriz ofendida. Esse mesmo discente usou uma vírgula para separar essa fala do restante do texto;
- 9) vírgula para marcar o deslocamento do adjunto adverbial de tempo para o início do último parágrafo. Somente um discente utilizou a vírgula com esse fim;
- 10) dois-pontos. Nenhum participante dessa turma sinalizou, no sexto parágrafo, a fala de alguns internautas com uso de dois-pontos e aspas.

Quanto à turma 162, foram oito alunos que pontuaram a reportagem dada. Nenhum aluno fez uso de sinais de pontuação tanto no título quanto no lide, o que está correto.

Como já citado anteriormente, foi feito o seguinte apanhado dos sinais que deveriam ser usados:

- 1) parênteses para indicar uma sigla, que consta do primeiro parágrafo. Nenhum aluno fez uso desse sinal de pontuação, por ser improvável que o corpo discente já tivesse conhecimento das regras para o uso de parênteses;
- 2) vírgulas, já que há, no primeiro parágrafo, dois adjuntos adverbiais (neste domingo/ em sua página no *Facebook*) de tempo e de lugar, intercalados. Nenhum discente sinalizou o de tempo com vírgulas, todavia um aluno fez uso de um ponto-final após esse adjunto adverbial. Já, em relação ao adjunto adverbial de lugar, dois alunos usaram uma vírgula após esse adjunto;

- 3) ponto-final. Somente cinco membros do corpo discente fizeram adequado desse sinal, mesmo havendo uma letra maiúscula após esse ponto, o que facilitaria seu uso;
- 4) aspas para sinalizar, no primeiro parágrafo, expressões de cunho racista escritas pelos internautas que ofenderam Taís Araújo. Nenhum aluno as empregou;
- 5) ponto de interrogação, no primeiro parágrafo, que não foi aplicado no texto por nenhum aluno;
- 6) vírgulas para sinalizar o aposto, que consta do início do segundo parágrafo. Isso não foi feito por nenhum colega; entretanto um estudante usou a vírgula no início desse aposto, e outro aprendiz usou também uma vírgula depois do aposto;
- 7) travessão. Nenhum aluno fez uso de travessão para sinalizar fala do “diretor das especializadas”, presente no início do terceiro parágrafo;
- 8) aspas. Nenhum estudante fez uso de duas aspas para indicar a fala de Taís Araújo, no quinto parágrafo, e somente um usou uma vírgula para separar essa fala do restante do texto;
- 9) vírgula. Dois componentes dessa turma fizeram uso de vírgula para marcar, no início do sexto parágrafo, o deslocamento do adjunto adverbial de tempo para o início do período;
- 10) dois-pontos. Nenhum educando sinalizou, com uso de dois-pontos e aspas, a fala de alguns internautas, no último parágrafo.

Obviamente, assim como os outros, o resultado desse módulo será aferido no momento da análise da produção final.

Como o objetivo principal desta pesquisa é a aprendizagem dos sinais de pontuação e seu uso adequado, outra atividade fez parte desse módulo: a transcrição da modalidade falada para a escrita (Anexo P).

A análise feita com esse módulo resultou na transcrição para a modalidade escrita de onze períodos retirados de um jornal de grande circulação. São eles:

- 1) AGO HB20 20126 comprou, levou.
- 2) No meio do caminho, uma casa sem vizinhos.
- 3) “Eu vos saúdo, Maria”. Dogma, polêmica e censura.
- 4) “Não temo ser preso”, diz Lula sobre investigações.
- 5) Paciente morre após gravar, em celular, denúncia contra médico.
- 6) Ligado ao PDT, médico comandará os Correios.
- 7) Orla será aberta em janeiro, e restaurantes no mês que seguinte.
- 8) Em dez meses, governo do Estado do Rio só arrecadou 60% do previsto para este ano.
- 9) Uma pesquisa americana indicou que a amamentação não protege contra alergias.

- 10) “Se o planalto prefere meu nome, não tenho o que fazer”, diz líder.
- 11) Com novo reajuste, luz sobe 56% no Rio no ano.

Na turma 161, foram onze transcrições, sendo que

- 1) quanto ao primeiro período, ninguém pontuou corretamente com uma vírgula, apesar de ser uma enumeração de ações, sendo que nove pontuaram adequadamente o final do período com o uso de um ponto-final;
- 2) quanto ao segundo, quatro alunos usaram corretamente a vírgula, indicando o deslocamento do adjunto adverbial de lugar e nove usaram adequadamente o ponto-final;
- 3) quanto ao terceiro, quatro aprendizes fizeram uso de aspas, marcando a fala da personagem; um acertou o uso da vírgula para marcar vocativo; quatro fizeram uso de exclamação, apesar de não ter sido feito no texto original essa marcação, e três acertaram o uso da vírgula para sinalizar enumeração de sintagmas nominais coordenados;
- 4) quanto ao quarto, no tocante à pontuação da fala com uso de aspas, sinalizando o discurso direto, houve dois acertos; já quanto à separação entre a fala do personagem e o narrador com uso de travessão, houve um acerto; quanto ao uso do ponto-final, oito acertos;
- 5) quanto ao quinto, o uso de duas vírgulas para sinalizar o deslocamento do adjunto adverbial para o meio da oração não gerou nenhum acerto. Houve, apenas, uso de uma das vírgulas em três transcrições, e nove acertaram o uso do ponto-final;
- 6) quanto ao sexto período, quatro discentes usaram adequadamente a vírgula, e oito acertaram o uso do ponto-final;
- 7) quanto ao sétimo período, três educandos usaram a primeira vírgula, que separa sujeitos diferentes unidos pela conjunção *e*; e oito usaram adequadamente o ponto-final;
- 8) quanto ao oitavo, cinco alunos usaram adequadamente a vírgula, marcando o adjunto adverbial de tempo no início da oração. Nove pontuaram adequadamente com ponto-final o término do período;
- 9) quanto ao nono, dez componentes dessa turma fizeram uso do ponto-final, único sinal a ser empregado no texto, acertando-o;
- 10) quanto ao décimo, uma aluna usou adequadamente as aspas, marcando o discurso direto; outra usou uma das aspas em lugar inadequado, mas acertou a segunda; três alunos acertaram o uso da primeira vírgula, separando uma oração subordinada adverbial condicional anteposta

à principal; dois fizeram uso de travessão antes do verbo ¹⁰*discendi*, que indica início da fala do narrador; oito usaram adequadamente o ponto-final;

11) quanto ao décimo primeiro, quatro estudantes usaram adequadamente a vírgula para marcar o adjunto adverbial de causa, deslocado para o início do período, e oito usaram adequadamente o ponto-final.

Na turma 162, foram dez transcrições, sendo que

1) quanto ao primeiro período, nenhum aluno usou a vírgula, separando as ações indicadas pelos verbos. E sete usaram adequadamente o ponto-final;

2) quanto ao segundo, três educandos usaram adequadamente a vírgula, indicando o deslocamento do adjunto adverbial de lugar. E sete usaram adequadamente o ponto-final;

3) quanto ao terceiro, nenhum estudante fez uso de aspas ou travessão, marcando a fala de alguém; quanto ao uso da vírgula para sinalizar vocativo, nenhum aluno a utilizou; três marcaram o final da fala com o ponto de exclamação; cinco usaram a vírgula para indicar a enumeração de termos coordenados E sete usaram adequadamente o ponto-final;

4) quanto ao quarto, três aprendizes usaram aspas para sinalizar o discurso direto, e um usou travessão; um usou somente a primeira das aspas; já quanto à separação entre a fala de Lula e a do narrador, com uso de travessão, houve três acertos; quanto ao uso do ponto-final, quatro acertos;

5) quanto ao quinto, o uso de duas vírgulas, sinalizando o deslocamento do adjunto adverbial para o meio da oração, não levou a nenhum acerto. Houve apenas uso de uma das vírgulas em duas transcrições. E seis usaram adequadamente o ponto-final;

6) quanto ao sexto, um aluno usou adequadamente a vírgula, e sete usaram adequadamente o ponto-final;

7) quanto ao sétimo, quatro colegas usaram a primeira vírgula, que separa sujeitos diferentes unidos pela conjunção *e*. E seis usaram adequadamente o ponto-final;

8) quanto ao oitavo, um aluno usou adequadamente a vírgula, marcando o adjunto adverbial de tempo no início da oração. Oito pontuaram com ponto-final o término do período;

9) quanto ao nono, cinco alunos fizeram o uso do ponto-final, acertando-o, mas cinco erraram;

10) quanto ao décimo, três aprendizes usaram adequadamente as aspas, marcando o discurso direto; outra usou uma das aspas em lugar inadequado, mas acertou a primeira; dois alunos

¹⁰ Os verbos *discendi* ou “de dizer” são aqueles que usamos para introduzir um diálogo. Geralmente é utilizado em entrevistas jornalísticas, contos de ficção, como romances e prosas. Alguns exemplos de verbos *dicendi*: afirmar, falar, gritar, declarar, ordenar, perguntar, exclamar, pedir, concordar.

acertaram o uso da primeira vírgula, separando uma oração subordinada adverbial condicional anteposta à principal; um aluno fez uso de travessão antes do verbo *discendi*, indicando início da fala do narrador. E três usaram adequadamente o ponto-final;

11) quanto ao décimo primeiro, um educando usou adequadamente a vírgula para marcar o adjunto adverbial de causa, deslocado para o início do período, e cinco usaram adequadamente o ponto-final.

Esses exercícios serviam de reforço e de assimilação de regras que, por ventura, não tenham ainda sido dominadas. Foi, portanto, um trabalho hercúleo que visava à apreensão dos diversos sinais não só para a produção da reportagem, mas para um emprego mais consciente nos mais diversos eventos de letramentos pelos quais passam nosso alunado. Afinal, o inadequado uso de um desses sinais de pontuação causa profundos problemas de compreensão de texto por parte de quem o lê. Como a coerência é essencial em qualquer texto, ser competente no uso da modalidade escrita é estar capacitado para qualquer tipo de situação sociocomunicativa.

O próximo módulo de número 4 abordou as concordâncias verbal e nominal. Para ilustrar às duas turmas casos do dia a dia em que há desrespeito às regras de concordância, a professora apresentou dois exemplos, retirados do *Google*. (cf. Anexos Q e R). Significativo é saber que a apreensão da regra geral e de alguns casos específicos serão verificados também na produção final. Obviamente, exercícios em que os alunos tinham de achar o verbo e verificar a existência de concordância verbal com o sujeito foram feitos com reportagens já lidas e com períodos simples, todos fornecidos pela professora.

Quanto ao desempenho dos alunos da turma 161, na maioria das produções analisadas, os principais problemas surgem quando o sujeito fica posposto ao verbo e quando há uso dos verbos que exigem acentuação no plural, com uso de acento circunflexo, e, no singular, com uso de acento agudo. O mais problemático é a ausência de concordância nominal, que fica restrita ao uso de “-s” nos determinantes (artigos e pronomes, no caso específico) e ausente nos substantivos.

Já a turma 162 apresenta uma maior dificuldade no tocante à concordância verbal e, principalmente, à nominal; uma vez que há alunos que têm uma escrita bem rudimentar, alguns chegando a inadequações que dificultam a leitura do que está escrito. São questões que tentamos superar, mas que precisam ser revistas; visto que muitos desses casos são consequência de sucessivas aprovações automáticas, que respaldam esses jovens e adultos a

se matricularem em turmas de séries para as quais lhes falta o básico. Certo é que, com a reescrita, que foi exaustivamente feita pelas duas turmas, a atenção dada às concordâncias verbal e nominal aumentou, levando a um melhor desempenho de todos os participantes.

Já o módulo 5 tratou da coesão e coerência textuais, sendo feitos vários exercícios em que uma mesma palavra se repetia ao longo de um texto e cabia ao alunado substituir a palavra que se repetia por pronomes, por sinônimos, pelo uso de elipse e por outras formas de coesão sequencial e referencial. As duas turmas gostaram bastante de serem desafiadas e perceberam que há como não ficar repetindo um mesmo vocábulo ao longo de um texto. Os períodos criados pela professora-pesquisadora, a partir de notícias veiculadas em jornais e em revistas e adaptadas para esse módulo, foram estes:

Quadro 13 – Textos para aplicar coesão textual, aplicados nas duas turmas

- 1) Taís Araújo foi xingada na internet, porque Taís Araújo é negra e Taís Araújo está fazendo sucesso na tevê. Infelizmente, Taís Araújo demonstra que muito ainda precisa ser feito neste país para que Taís Araújo não seja uma das muitas pessoas que sofrem preconceito racial;
- 2) Ivete Sangalo conseguiu ser mãe depois de muito tentar. Felizmente, o desejo de Ivete Sangalo foi concretizado e Ivete Sangalo é mãe de um lindo menino. Com isso, muitas mulheres que têm dificuldade de ser mãe, com a história de Ivete Sangalo, acabam tendo esperança de ser mãe um dia;
- 3) O Brasil é um país de diferentes culturas; já que, no Brasil, moram pessoas que vieram de outros países. Isso transforma o Brasil em um imenso caldeirão cultural;
- 4) Ana e Cíntia são irmãs, mas Ana é professora e Cíntia é auditora-fiscal. Por conta dessa diferença, Ana e Cíntia vivem brigando pelos díspares ganhos salariais;
- 5) Alfredo é um excelente médico, entretanto Alfredo tem problemas por ser médico, já que médico é uma profissão que exige muita dedicação;
- 6) Pegue uma maçã e corte uma maçã em pequenos pedaços. Coloque uma maçã em um refratário e polvilhe uma maçã com açúcar e canela. Leve ao forno convencional uma maçã por dez minutos e sirva uma maçã com sorvete de creme;
- 7) A menina ganhou um gatinho. Um gatinho é muito fofinho. Um gatinho mia toda hora, já que um gatinho ainda é filhote e um gatinho sente falta da mãe.
- 8) O cantor Michael Jackson veio ao Brasil. No Brasil, Michael Jackson foi muito bem tratado e certamente os fãs de Michael Jackson no Brasil sentirão a falta de Michael

Jackson sempre;

9) Comprei um doce. Um doce minha mãe gosta. Por isso, deixarei um pedaço de um doce para minha mãe;

10) Por muitas batalhas passam muitos brasileiros. Muitos brasileiros são verdadeiros heróis.

Fonte: textos elaborados pela professora-pesquisadora

O desempenho da turma 161, onde se destacam quatro alunos, foi bom nessas construções, na medida em que bastantes alunos fizeram uso de pronomes, de sinônimos e de hiperônimos, que foram trabalhados com todos. Com o uso de hiperônimos, que apresentam um termo mais genérico do que outro termo, o emprego de pronomes pessoais do caso reto ficou em segundo plano. Logo, em construções do tipo: “ Taís Araújo foi xingada na internet, porque Taís Araújo é negra ...” ou “ Taís Araújo foi xingada na internet, porque ela é negra ...”, houve a ocorrência de vários hiperônimos, tais como: essa atriz global; um exemplo de beleza negra. Já para “Ivete Sangalo conseguiu ser mãe depois de muito tentar. Felizmente, o desejo de Ivete Sangalo...”, obtivemos construções do tipo: “essa cantora baiana; essa musa do axé; essa atriz e cantora; essa excelente compositora e intérprete.

Quanto ao desempenho da turma 162, três alunos se destacam por já fazerem uso adequado desses recursos coesivos. Por isso, foi bem divertida essa atividade, entretanto a maioria tem muita dificuldade nesses usos, gerando textos com pouca articulação entre as partes que os compõem. Há muito a ser trabalhado com esses jovens e adultos, pois.

Quanto ao último módulo, o sexto, que reforçou as principais regras de acentuação gráfica (Apêndice O), pode-se dizer que foi proveitoso às duas turmas, que puderam enfatizar as regras já trabalhadas no início do ano letivo e pelo fato de oportunizar aos que ingressaram posteriormente uma chance de rever esse conteúdo, trabalhado em blocos de aprendizagem anteriores. Sua apreensão também será verificada na produção final de cada aluno.

No que diz respeito ao desempenho das turmas, observou-se, na turma 161, quando foi aplicada a atividade de transcrição de textos de jornal, que, das dez transcrições, duas tinham o adequado e esperado uso dos acentos gráficos. Em contrapartida, quatro não continham qualquer acento gráfico, embora fossem exigidos vários.

Na turma 162, nessas mesmas transcrições, das nove feitas, quatro tinham uso na maioria dos casos levando em conta as regras de acentuação, mas três não tinham emprego de qualquer acento. É também importante este reforço em forma de módulo, já que são turmas

concluintes do ensino fundamental, etapa em que se espera que várias questões gramaticais e de convenção de escrita já estejam consolidadas.

3.2.4 Produção final

Antes de apresentarmos as produções finais, é relevante comentar os resultados da reunião de pauta elaborada pela repórter Sílvia e enviada à professora-pesquisadora. Primeiramente, é crucial aclarar que nem tudo foi seguido à risca, na medida em que muitas modificações ocorreram até se chegar às produções finais. Isso pode ser analisado por meio dos seguintes temas e respectivos resultados:

Quanto ao tema “Cultura e qualidade de vida”, os componentes - trio da turma 162 - fizeram de forma a respeitar a estrutura de uma reportagem. Não houve uso de pontuação específica para a entrevistada, uma vez que a fala de cada uma não foi escrita com o uso do discurso indireto e usando aspas. O trio desistiu de entregar a reportagem. Posteriormente, uma aluna desse trio fez outra reportagem sozinha, onde se vê um texto mais caprichado e que foi mais fundo no tema abordado. Na entrevista, houve o uso de aspas, marcando a fala de uma das duas entrevistadas, e a tentativa de produzir-se um texto nos moldes de uma reportagem. (cf. no Anexo X).

Quanto ao tema “Saneamento básico na Praia de Ramos, com foco no esgotamento sanitário ontem, hoje e amanhã”, o aluno da turma 162 fez um texto de forma exemplar, mostrando que assimilou os conteúdos trabalhados ao longo dos módulos da sequência didática. Fez uso de título, subtítulo, identificou o local, como se fosse um repórter, abusou do uso de polifonia; utilizando, no discurso direto, as aspas. Pode ser julgado, portanto, um texto bem elaborado. (cf. na Figura 19).

No que diz respeito ao tema “Racismo: histórias reais de racismo vividas por moradores da Praia de Ramos”, a princípio, fora combinado na reunião de pauta que seria executado em formato de vídeos de até 3 minutos. O trio da turma 162 estaria incumbido de gravar os depoimentos e depois de publicá-los na íntegra ou em formato de um resumo, caso ficassem grandes demais. Contudo, não executaram essa ação, produzindo uma reportagem sobre gravidez de adolescentes. (cf. na Figura 23).

Quanto ao tema “Violência contra a mulher”, a dupla da turma 161 deveria escrever sobre histórias reais vividas por moradoras, que não seriam identificadas, caso queiram, para

evitar exposição na comunidade. Não houve, contudo, produção sobre esse tema e nenhum outro tipo de texto foi entregue à professora.

No tocante ao tema “Melhorias para a Praia de Ramos”, o planejado ensaio fotográfico evidenciando situações da localidade da Maré que devem ser melhoradas não fora posto em prática pelo trio da turma 161. O texto entregue, substituindo o ensaio, por dois dos três alunos é um texto narrativo-descritivo com um único parágrafo elaborado sobre o Piscinão. (cf. no Anexo U).

Quanto ao tema “Celeiro de Talentos” que seria feito por trio da turma 162, a professora obteve sucesso, já que os três alunos fizeram de forma adequada, com todos os elementos de uma reportagem, incluindo entrevista com duas pessoas do Ciep: a professora de Matemática e um aluno que participa desta pesquisa. Houve também fotografia dos dois entrevistados nas dependências dessa instituição escolar. (cf. na Figura 22).

Quanto ao tema “Profissão” da dupla da turma 161, o que seria uma série acerca das profissões passou a ser apenas sobre a empregada doméstica, feita da seguinte maneira: título, subtítulo, lide, corpo do texto e fotografia dela mesma, que faz um relato e expõe sua opinião sobre o tema. Além disso, a dupla foi desfeita, cada um produzindo seu próprio texto. (cf. na Figura 12).

Sobre o tema “Sonho da casa própria”, que deveria ser tratado por um trio da turma 161, após desentendimentos, houve um desmembramento desse trio, resultando em duas produções: uma feita por dois alunos e outra feita por um separadamente. Este fez uma cópia de um *site* que fala sobre a política habitacional, sendo uma mera reprodução, sem valor para o ensino-aprendizagem desta pesquisa. Já os dois primeiros fizeram um texto inicialmente narrativo e depois de cunho dissertativo, estando fora dos moldes do gênero reportagem pela abordagem que deram ao assunto (cf. Figura 17). Claro está que, como conquistaram a casa própria, resolveram relatar essa vitória.

Posteriormente, ao saber que se tratava de uma mera cópia, o primeiro aluno refez seu texto, onde a alusão ao Piscinão de Ramos acontece no início, mas se perde em meio a informações de que há um programa o “Minha Casa, minha Vida,” que oportuniza a todos terem sua casa própria. Além disso, tanto o título quanto o subtítulo nada fazem referência específica aos moradores do Piscinão. Não houve entrevista ou fotografia para serem partes dessa produção. (cf. Anexo S).

Após a exposição do resultado e considerando o que de fato foi feito, apresentaremos um panorama do que cada turma produziu. Significativo é declarar que a professora-

pesquisadora, em cada versão da produção final da sequência didática, fez intervenções, a fim de encaminhar ao melhor resultado possível. Para isso, usou a estratégia de fornecer uma folha de papel almaço para cada um, onde haveria espaço suficiente para muitas versões, podendo ser observadas as mudanças de forma mais fácil e com o acesso a um único papel. Em contrapartida, percebeu que os alunos tinham chegado ao limite deles, não sendo possível progredir mais.

Por isso, a versão final de cada produção ainda carece de uma série de características, que vão desde um melhor domínio da elaboração do gênero até ao emprego adequado dos sinais de pontuação, que foram ajustados pela educadora junto ao aluno para que fossem revisadas as regras de emprego de determinado sinal no decorrer do texto e expostos seus adequados usos.

Outra razão de não serem expostas as versões anteriores à penúltima e à última foi acatar um pedido feito por todos os envolvidos nesta pesquisa de que a professora-pesquisadora não faria a exposição das versões anteriores repletas de desvios de diversas naturezas, pois eles se sentiam envergonhados dos múltiplos problemas.

Como se trata de jovens e adultos e como o intuito desta pesquisa é ampliar as competências desses, essa é a razão de outras versões ficarem de fora desta pesquisa. Certamente devemos dar um enorme crédito a esse público tão desacreditado pela própria política educacional brasileira ao longo das décadas e analisar o que fora produzido pelo lado positivo: jovens e adultos, que viram na escola um lugar onde podem depositar seus sonhos de um futuro mais promissor, tentando dar o seu melhor - visão baseada em Bagno (2003) - depois de participar de uma intervenção didática cuja função é ampliar os conhecimentos gramaticais e textuais de cada educando que aceitou participar desta intervenção.

Para que houvesse essa visão, pesou o olhar da professora, que conseguiu ver como favoráveis as produções de todos os aprendizes das duas turmas, envolvidos nesta pesquisa. Caso fosse usada a apreciação da pesquisadora, o resultado das produções seria negativo, visto que a maioria necessita de mais tempo para a consolidação dos conteúdos estudados nos seis módulos da sequência didática.

Com isso, quanto às produções finais feitas pela turma 161, é importante contabilizar que, a princípio, sete foi a quantidade total de reportagens entregues, visto que três foram feitas em dupla e três individualmente. Infelizmente, esse quantitativo de produções sofreu alteração, caindo para seis, após a professora-pesquisadora constatar que um texto feito individualmente era cópia de reportagem publicada em um *site* de notícias de janeiro de 2015.

O caminho que sinalizou a primeira desconfiança até a constatação final foi dado por uma falha do aluno, que em dado trecho repetiu um trecho seguidamente. A professora decidiu levar a produção para verificar no *Google*, descobrindo a estratégia desse jovem.

Todavia, como o propósito era que esse aprendiz ampliasse seus conhecimentos, a educadora lamentou a maneira por ele usada para obter um bom texto e descartou a cópia. Esperamos que esse aluno reflita sobre o que de fato a intervenção desejava para cada participante dessa pesquisa e que tente se esforçar para eliminar resquícios de uma escola tradicional, que, por vezes, prima pelo êxito sem, de fato, ter certeza do que fora apreendido. Por tudo isso, essa reportagem não foi usada para efeito de análise. Essa situação demonstra a utilização de celulares em sala de aula de uma forma indevida.

Com o intuito de explicitar os critérios que levaram a professora-educadora a classificar cada produção, fulcral é consultar este quadro:

Quadro 14 – Critérios usados para avaliação das reportagens produzidas O (continua)

Critérios para considerar a produção de uma reportagem	
Excelente	<p>É similar à construção de reportagens veiculadas em contextos midiáticos;</p> <p>inicia o texto com a citação do local onde foi feita a reportagem;</p> <p>Escolhe adequadamente um título para resumir o assunto abordado na reportagem;</p> <p>cumpre bem o papel de apresentar o assunto sobre o qual fará uma análise;</p> <p>faz, no subtítulo, um recorte do aspecto mais importante do texto;</p> <p>constrói um lide bem estruturado e com respeito à maioria das perguntas específicas de um lide clássico;</p> <p>apresenta informações que estimulam a reflexão dos leitores;</p> <p>há originalidade no assunto abordado;</p> <p>usa mecanismos de coesão adequados na maioria da reportagem;</p> <p>há construção coerente e coesa de períodos compostos;</p> <p>faz vinculação a assunto de interesse público;</p> <p>usa adequadamente a maioria dos sinais de pontuação exigidos ao longo do texto;</p> <p>há poucos desvios de ortografia, de acentuação e de outros aspectos gramaticais.</p> <p>faz uso de polifonia;</p> <p>faz uso de linguagem figurada.</p>
	<p>Elabora o título e o subtítulo de forma criativa e capaz de levar o leitor a compreender o propósito da reportagem;</p> <p>constrói um título capaz de chamar atenção para o assunto a ser tratado;</p> <p>atende parcialmente as seis perguntas de um lide clássico, já que não</p>

Boa	<p>há a exposição das seis perguntas para a composição desse primeiro parágrafo;</p> <p>não ousa se aprofundar na situação a ser abordada no lide, fazendo uso de exemplos que se enquadram ao assunto abordado;</p> <p>houve desorganização na apresentação de certas informações, que ficaram estanques, ou desagrupadas;</p> <p>emprega a variedade informal da língua em poucos trechos;</p> <p>resume-se a descrever fatos sem fazer uso de argumentos;</p> <p>apresenta entrevistas, marcando polifonia;</p> <p>há uso de ponto parágrafo na maioria do texto;</p> <p>há alguma inadequação de uso de sinais de pontuação;</p> <p>faz pouco uso de mecanismos de coesão entre as orações e períodos;</p> <p>há um número considerável de desvios de ortografia, de acentuação e de outros aspectos gramaticais.</p>
Regular	<p>Não aborda um assunto de caráter investigativo;</p> <p>constrói ou não um subtítulo;</p> <p>não há exposição das seis perguntas para a composição do lide;</p> <p>não faz indicação do lugar onde foi feita a reportagem;</p> <p>há semelhança do texto com uma narrativa de um fato ou a um desabafo de uma situação por que passou o aluno;</p> <p>pode haver ou não marcação de parágrafos;</p> <p>elabora um subtítulo com informações já citadas no título;</p> <p>não apresenta informações que estimulam a reflexão dos leitores;</p> <p>falta originalidade no assunto abordado;</p> <p>não faz vinculação a assunto de interesse público;</p> <p>faz uso de polifonia;</p>
Insuficiente	<p>Fuga ao gênero reportagem;</p> <p>produz um texto narrativo-descritivo em primeira pessoa;</p> <p>constrói um texto embrionário;</p> <p>há esparsas sequências dissertativas;</p> <p>elabora o título como se fosse uma narrativa em primeira pessoa;</p> <p>há ausência de subtítulo;</p> <p>constrói um único parágrafo;</p> <p>texto circular, não havendo desenvolvimento do lide;</p> <p>constrói um único parágrafo;</p> <p>não avança no assunto, fazendo mera cópia do que fora apresentado;</p> <p>normalmente, são construídas frases isoladas;</p> <p>é de pequena extensão o texto construído;</p> <p>poucas informações adequadas ao tema da reportagem;</p> <p>construção de orações absolutas, uma em cada linha;</p> <p>os mecanismos de coesão são poucos ou inadequados;</p> <p>faz inadequação na maioria dos usos de sinais de pontuação;</p> <p>há um grande número desvios de ortografia, de acentuação e de outros</p>

aspectos gramaticais, fato que, por vezes, impede de se ler o texto produzido;
texto com letra ilegível.

Fonte: acervo da professora

É necessário esclarecer que da versão inicial à final, a intervenção da professora-pesquisadora se fez presente em vários momentos em ambas as turmas. Por isso mesmo, a educadora preferiu revelar apenas a penúltima e última escritas, pelo fato de as anteriores apresentarem, tanto nesta turma 161 quanto na 162, muitas impropriedades, tais como: frases isoladas; construções truncadas; um único e extenso parágrafo; termos próprios da variedade informal da língua portuguesa; direcionamentos feitos aos leitores com uso indevido do termo “você”; desvios de convenção da escrita bem superiores aos que foram explicitados na penúltima versão; dificuldades de expressar o assunto abordado, com poucos recursos de coesão textual.

Outrossim, da penúltima para a última versão, os alunos aceitaram que fossem feitas poucas intervenções, pois não queriam mais fazer acréscimos mediante todo exaustivo trabalho feito até se chegar àquela penúltima versão. Era algo que a educadora não podia a eles negar; visto que muitos se mostravam nervosos, com suor nas mãos e com outros sintomas de quem estava à beira de desistir de escrever de novo. Era preciso que a professora-pesquisadora cessasse com suas intervenções e convencesse os participantes apenas a fazer algumas alterações para melhorar a versão final da produção.

Para começar a exposição de tais produções das turmas componentes desta pesquisa, traremos a penúltima versão da reportagem 1, classificada como excelente, sendo uma produção que expõe um caso de preconceito contra moradores de comunidades; abordando, assim, uma questão de interesse público. Com a leitura desse gênero, o leitor é levado a refletir sobre situações por que passam muitas empregadas domésticas que, ao tentarem um emprego, esbarram em discriminações que as levam a se sentirem desrespeitadas e desacreditadas por residirem no Piscinão de Ramos.

Figura 11 - Penúltima versão da reportagem 1 – turma 161

A DESCRIMINAÇÃO DAS EMPREGADAS DOMÉSTICA

CRESCE O NÚMERO DE DESCRIMINAÇÃO CONTRA AS EMPREGADAS
DOMÉSTICAS, QUE RESIDEM NA MARÉ.

Ramos Rio de Janeiro reside Helena 37 anos estudante do Ciep Leonel de Moura Brizola e moradora do complexo da Maré, foi fazer uma entrevista no Leblon, bairro de classe alta para uma oportunidade de emprego. Quando em meio a entrevista foi lhe perguntada onde ela residia. Ao dizer que morava na Maré, ficou surpresa com a indagação acerca do local onde morava. Ela viu essa oportunidade não se concretizar pelo simples fato de morar na Maré. Lugar onde nasceu e foi criada e viveu sua infância, e formou família.

Isso é uma prova concreta de discriminação contra moradores da Maré. Esse fato é um dentre milhares de casos, que diariamente, sofrem esses moradores que residem no complexo da Maré. Porque eles acham que pessoas, que residem, em comunidades, não são pessoas de bem, nós que somos moradores dessa área; ou seja do complexo da Maré, somos pessoa de bem, somos empregadas vivemos, em comunidades, porém, somos pessoas honestas, diferente do pensamento daqueles que nos descriminalizam. Nós usei o pronome “nós” já que também sou aluna do Ciep Leonel de Moura Brizola, e tenho como profissão empregada doméstica, comprovada em carteira; E por ter sofrido esse tipo de discriminação, sem limites à qual somos o alvo principal. Precisamos trabalhar e por isso nos sujeitamos a esse tipo de discriminação. E um tipo de assunto que temos que debater muito sobre o caso final tudo tem um porque? Essa discriminação precisa acabar tanto com as domésticas e com as moradoras do complexo da Maré.

Fonte: produção de reportagem de aluna

Análise dessa penúltima versão quanto à estrutura do gênero reportagem: Os motivos de defini-la como excelente encontram respaldo nas seguintes observações: primeiramente, a escolha do título cumpriu bem seu papel de apresentar o assunto sobre o qual se fará uma análise. A montagem do subtítulo também é louvável, visto que fez o recorte do aspecto mais importante do texto: a discriminação por que sofrem as empregadas domésticas que moram na Maré.

O lide, depois de muitos ajustes a serem apresentados na versão final, foi bem estruturado; apresentando uma estrutura análoga à vista em reportagens publicadas e explicitou uma situação específica, base para a reflexão sobre o preconceito sofrido por quem nasceu e vive em comunidades cariocas. Há apelo e impressões pessoais que demonstram que a produtora do gênero também sofre esse tipo de preconceito. Todavia, não foi explorado o recurso de inserirem-se outras vozes ao texto, por meio de entrevistas ou de depoimentos.

A coesão e coerência, em alguns trechos, foram de encontro à ideia a ser passada. Há um desabafo e um pedido a toda população para acabar com essa visão que engloba todos os moradores de comunidades em um grupo a ser desacreditado e temido por membros da sociedade que creem ser um cidadão apto a praticar atos ilícitos. Existe também uma busca pela causa dessa discriminação, fato que demarca bem o caráter investigativo do gênero reportagem.

Quanto à pontuação, nessa produção, podemos observar que houve o emprego de trinta e oito sinais. A primeira inadequação de um desses sinais foi vista no subtítulo com o uso de uma vírgula que não deveria se fazer presente.

No primeiro parágrafo, onde esteve ausente o ponto-parágrafo, há de relevante o seguinte: na linha 1, houve ausência de travessão, já que a produtora do gênero quis reproduzir reportagens lidas em jornais. Também houve ausência de vírgula para marcar o início do aposto explicativo, definindo quem é Helena, mas adequado uso desse sinal para demarcar o término desse aposto. Adequado uso de vírgula após “Leblon”, demarcando outro aposto. Esperado uso de ponto simples, finalizando um período, e inadequado uso desse sinal antes da palavra “onde”.

Equívocado emprego de ponto simples, após “residia”, onde se colocaria uma vírgula. Adequado uso de vírgula após “Maré” e de ponto simples, posterior a “morava”. Inadequado uso de ponto simples, tanto antes de “Lugar”, quanto antes da conjunção “e”. Como houve polissíndeto, caberia o uso de vírgula antes de cada “e”, usado no último período deste parágrafo inicial. Uso adequado de ponto-final, fechando esse parágrafo.

No segundo e último parágrafo, há adequado uso de ponto simples no primeiro período. Quanto às duas vírgulas que aparecem na sequência, poder-se afirmar que a primeira, após “casos” é equivocada, já que marca uma oração subordinada adjetiva restritiva; já a segunda poderia ser aceita por enfatizar um advérbio. Contudo, se assim quisesse, a aluna deveria ter usado outra vírgula, antes de “diariamente”. Após “Maré”, caberia um ponto e vírgula para separar as duas orações. Sobre as vírgulas usadas entre “que residem”, pode-se definir que estão inadequadas, visto que a primeira sinaliza o início de uma oração subordinada adjetiva restritiva, a segunda, a quebra da ordem canônica dessa oração e a terceira, o final dessa oração subordinada adjetiva. Já a vírgula posta depois de “bem” está inadequada, uma vez que o sinal usado para marcar final de período neste caso é o ponto simples.

Ainda sobre o segundo parágrafo, o uso de ponto e vírgula está inapropriado, devendo ser substituído por uma vírgula, que também faltou após “seja”. A vírgula após “Maré” está adequada, finalizando a oração subordinada adjetiva explicativa. Já o uso de vírgula após “bem” é questionável, mas aceito, caso se queira fazer uma continuação até a próxima oração “somos empregadas”, onde caberia um ponto simples. A vírgula após “vivemos” não encontra respaldo na gramática, visto que estaria diante de uma ordem direta dos termos da oração. O uso da vírgula antes de “porém” é adequado, já que demarca o início da oração coordenada sindética adversativa. Todavia, o emprego após essa conjunção “porém” é inadequado.

Adequado uso de vírgula após “honestas” e de ponto simples depois de “descriminalizam”. Estilístico uso de aspas, entre “nós”. Entretanto, equivocado uso de vírgula antes da conjunção “e”, com mesmo sujeito para as duas orações. Uso adequado de vírgula antes de “comprovada”, mas inadequado emprego de “ponto e vírgula após “carteira”. Inadequado uso de vírgula antes de “sem”, mas adequado emprego de ponto simples após “principal”. Adequado uso de ponto simples antes de “discriminação”. Inapropriado uso de ponto de interrogação em frase declarativa e, fechando a reportagem, adequado uso de ponto-final.

A professora-pesquisadora aproveitou essa penúltima versão para levantar outros aspectos gramaticais que foram observados nessa versão, tais como: no título, problemas de ortografia e de concordância nominal. E, no subtítulo, de ortografia e ponto e vírgula. Na palavra “reside”, inadequação de acentuação gráfica, trabalhada no módulo 6. No seguinte trecho: “uma oportunidade de emprego. Quando em meio a entrevista foi lhe perguntada. onde ela residia.” foram detectados problemas de coesão, já que foram feitas orações absolutas, sem ligá-las por meio de conjunção ou de recursos de coesão.

No final do primeiro parágrafo, uso constante de “e”. No início do segundo parágrafo, desrespeito à ortografia, sendo usados “discriminação” e “descriminalizam”, respectivamente. Em seguida, desvio de acentuação gráfica, com acento gráfico inadequado em “diariamente” e, problema de ortografia do vocábulo “nóis”.

Ainda neste segundo parágrafo, problemas de coesão, assunto trabalhado no módulo 5, no trecho: “Nós usei” sem haver elo entre as colocações. Outrossim, problema de coesão no trecho: “... e tenho como profissão empregada doméstica, comprovada em carteira; E por ter sofrido...”, onde há repetição da conjunção e, sem necessidade por falta de uma outra estrutura que faça coesão. Houve também problema de ortografia na palavra “discriminação”.

Problemas de regência, no trecho “limites ao qual somos...”, sem a exigência de uso de preposição “a”. Desvios de ortografia da palavra “discriminação”; de acentuação em “E”, onde deveria haver acento agudo, e de coesão no trecho “temos que debater muito sobre o caso final tudo tem um porque?”, fragmento reescrito com a ajuda da professora na versão final. Problemas de acentuação no excerto “um porque”, onde deveria haver acento circunflexo sobre o porquê; de ortografia “discriminação” e de coerência, sendo este gritante; já que o que se propõe é acabar com as domésticas e com as moradoras da Maré. Certamente, o que se pretendia dizer era ser preciso acabar com a discriminação contra as domésticas que moram na Maré.

Figura 12 - Versão final da reportagem 1 – turma 161

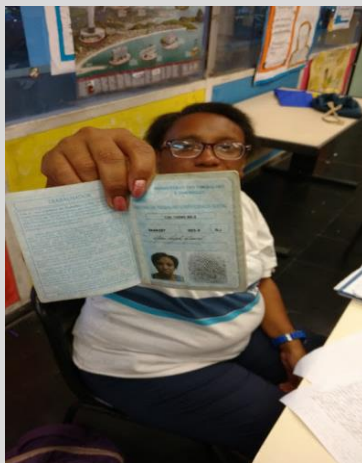
A DISCRIMINAÇÃO DAS EMPREGADAS DOMÉSTICAS

CRESCE O NÚMERO DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA EMPREGADAS DOMÉSTICAS QUE RESIDEM NA MARÉ

Ramos - Rio de Janeiro - Helena, residente no Piscinão de Ramos, tem trinta e sete anos, é estudante do Ciep Leonel de Moura Brizola e moradora do Complexo da Maré e foi fazer uma entrevista no Leblon, bairro de classe alta, para uma oportunidade de emprego. Quando, em meio à entrevista, foi lhe perguntado onde ela residia, ao dizer que morava na Maré, ficou surpresa com a indagação acerca do local onde morava. Ela viu que essa oportunidade não iria se concretizar pelo simples fato de morar na Maré, lugar onde nasceu, foi criada, viveu sua infância e formou família.

Isso é uma prova concreta de discriminação contra moradores da Maré. Esse fato é um dentre milhares de casos, com que, diariamente, sofrem esses moradores que residem no Complexo da Maré, porque as pessoas de outros locais acham que cidadãos que residem em comunidades não são pessoas de bem. Entretanto, nós que somos moradores dessa área, ou seja, do Complexo da Maré, somos pessoas de bem, somos empregadas vivemos, em comunidades, porém, somos pessoas honestas, diferente do pensamento daqueles que nos discriminam. Nós, usei o pronome “nós”, já que também sou aluna do Ciep Leonel de Moura Brizola e tenho, como profissão, ser empregada doméstica, comprovada em carteira. E, por ter sofrido esse tipo de discriminação sem limites, sei que somos o alvo principal.

Como precisamos trabalhar, nos sujeitamos a esse tipo de discriminação. Esse é um tipo de assunto sobre o qual temos que debater muito, já que tudo tem um porquê. Essa discriminação contra as domésticas que moram no Complexo da Maré precisa acabar.



Fonte: produção feita por aluna.

Após a intervenção da professora, os diversos problemas de conhecimento gramaticais foram sanados, havendo emprego adequado dos sinais de pontuação. Todavia, a construção do gênero midiático reportagem ainda precisa de um tempo maior para, no caso específico dessa produção, levar a um aprofundamento das características que compõem esse gênero.

A próxima produção abordou um assunto de interesse de todos, já que o foco é o sedentarismo e a prática perigosa de se fazerem atividades físicas somente aos finais de semana. Um gênero redigido de forma leve e divertida, que prende a atenção do leitor para alertar uma situação recorrente na Maré, mas que é de interesse de todos que não têm noção dos danos à saúde por conta de atividades físicas feitas sem uma regularidade e sem acompanhamento profissional.

A penúltima produção que pode ser classificada de boa, pelos fatores abordados na análise, e feita por uma dupla é esta:

Figura 13 - Penúltima versão da reportagem 2 – turma 161

FALTA DE EXERCÍCIOS, PRÁTICA PREJUDICIAL À SAÚDE.

CHEGA O FIM DE SEMANA E, NA COMUNIDADE DA MARÉ, NÃO. MUITO DIFERENTE DE OUTROS LUGARES, É HORA DE REUNIR OS AMIGOS PARA

AQUELA PELADA SEMANAL.

Com a tão esperada chegada do fim de semana pelos peladeiros de carteirinha, na comunidade os amigos já se reúnem para aquela pelada semanal, onde vem a diversão da prática da atividade junto também daquele churrasco tradicional entre amigos.

É, seria bom até a parte em que se começa a divedão dos prós e contras. benefícios e contra benefícios. ja parou para pensar nisso?

Muitos pensam que ao jogarem nos fins de semana ou mesmo uma vez por semana estão livres de qualquer problema de saúde futuro. Bom mas não e bem assim. pesquisas afirmam que jogar pelada uma vez por semana pode ser sim nocivo a saúde.

Todo atividade física deve ser bem acompanhada por um médico. E não se baseia apenas de chegar a jogar e ponto, deve ser complementada com exercicios de aquecimento e pós jogada. Vale a pena investir em uma rotina de práticas de exercicios de rotina e semanais, sempre com um acompanhamento de médico especialista.

Fonte: produção feita por alunos.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: A produção dessa reportagem, considerada boa, apresentou a elaboração do título e do subtítulo de forma criativa e capaz de encaminhar o leitor para a questão a ser trabalhada: o sedentarismo. No entanto, no lide, não houve o recurso de se mostrar o local onde foi feita a reportagem e não se fez a exposição das seis perguntas básicas para a composição desse primeiro parágrafo, sendo um dos fatores que não permitiu que esta fosse definida como excelente.

Apesar de não haver discurso direto, o texto citou a recomendação de pesquisas, o que mostra informações complementares que não foram detalhadas, como normalmente acontece com a elaboração desse gênero. Há emprego da variedade informal da língua no início do segundo parágrafo, com a expressão “É, seria bom...” e no terceiro, em “Bom mas”.

Quanto à pontuação, observamos que houve, ao longo de todo o texto, o emprego de vinte e um sinais e que, no título, foi feito adequado uso de vírgula. No subtítulo, uso adequado de ponto simples e adequado de vírgula. Uso adequado de ponto-parágrafo em todo o texto.

No primeiro parágrafo, na linha 1, uso inadequado de vírgula após “carteirinha” e adequado desse sinal depois de “semanal”. Por fim, adequado uso de ponto-final, fechando esse parágrafo introdutório.

No segundo parágrafo, impróprio uso de vírgula depois de “E”, já que marca a fala do autor do texto. Inadequado emprego tanto de ponto simples quanto de vírgula antes e depois de “benefícios”, respectivamente. Adequado uso de ponto de interrogação, marcado interrogativa direta.

No terceiro parágrafo, adequado uso de ponto simples, demarcando término de período composto. Mas, equivocado uso desse ponto, quando se exigiria uso de dois-pontos. Adequado emprego de ponto-final, terminando o parágrafo.

No quarto parágrafo, apropriado uso de ponto simples, após “médico” e após “jogada”. Entretanto, inapropriado uso de vírgula após “ponto”, onde caberia um ponto simples. Uso adequado de vírgula antes de “sempre” e de ponto-final, demarcando o final da reportagem.

Outros casos relevantes ocorreram ao longo dessa produção, onde a concordância nominal não foi respeitada no trecho “Os amigo”, faltando o -s. Na sequência, problema de ortografia em “divesão” e de acentuação gráfica na palavra “benefícios”, revisada no módulo 6 da sequência didática. O mesmo problema de acentuação foi detectado em dois termos: “benefícios” e “já”.

Problema de ortografia em “lives”. Uso de variedade informal, com marcador discursivo “Bom” e problema de acentuação. Outrossim, uso de letra minúscula após ponto simples. Problema de regência verbal, identificado pela ausência de acento grave no trecho “nocivo a saúde”. Inadequação na concordância nominal em “Todo atividade” e de acentuação em “física”. Problema de acentuação em “exercícios”. Problema de ortografia, com ausência de hífen após “pós” e de acento gráfico em “exercícios”.

Figura 14 - Versão final da reportagem 2 – turma 161

FALTA DE EXERCÍCIOS, PRÁTICA PREJUDICIAL À SAÚDE.

CHEGA O FIM DE SEMANA E, NA COMUNIDADE DA MARÉ, NÃO É MUITO DIFERENTE DE OUTROS LUGARES. É HORA DE REUNIR OS AMIGOS PARA AQUELA PELADA.

Com a tão esperada chegada do fim de semana pelos peladeiros de carteirinha na comunidade, os amigos já se reúnem para aquela pelada semanal, em que vem a diversão da prática da atividade junto também daquele churrasco tradicional entre amigos. Seria bom até a parte em que se começa a diversão, mas há prós e contras; benefícios e malefícios. Já

parou para pensar nisso?

Muitos pensam que, ao jogarem nos fins de semana ou mesmo uma vez por semana, estão livres de qualquer problema de saúde futuro. Mas não é bem assim. Pesquisas afirmam que jogar pelada uma vez por semana pode ser, sim, nocivo à saúde.

Toda atividade física deve ser bem acompanhada por um médico. E não se baseia apenas em chegar, jogar e ponto; deve ser complementada com exercícios de aquecimento e outros após o jogo. Vale a pena investir em uma rotina de práticas de exercícios de rotina semanais, sempre com um acompanhamento de médico especialista.

Fonte: produção feita por alunos.

Superados com a ajuda da professora-pesquisadora os desvios encontrados, restaram os que se referem à elaboração da reportagem, já que os alunos explicitaram que nada mais escreveriam, sendo o máximo que conseguiram.

A próxima produção, considerada regular, apresenta uma questão já abordada na primeira produção, considerada excelente para o grupo avaliado. O que diferencia uma da outra, tornando esta a ser avaliada como regular, foi a forma como foi conduzido o texto, que, por vezes, se assemelha à narrativa de um fato e a um desabafo de uma situação enfrentada por colegas do produtor do texto. Vale ressaltar que há outra reportagem, conceituada de regular, em que a penúltima e a última versões constam, respectivamente, do Anexo S e do Anexo T.

A penúltima produção que pode ser classificada de regular e feita por um aluno é esta:

Figura 15 - Penúltima versão da reportagem 3 – turma 161

DOMÉSTICA UMA PROFIÇÃO QUE NÃO É VALORIZADA

Domestica uma profição hoesta, Assim como todos trabalho, muitos patroens criticão essa profição não todos mais a maioria e muitos domestica tem sua história Para conta umas boa, e As outras na maioria das vez ruim como todos ou algum tem sua história Para conta. eu não Presencieei mais tem colegas de sala que viveu esse drama de ser humilhada e que não todos mais alguns que acha que domestica tem que se dedicar só aquela Profição que não importa sua idade mais que não ta nem aí Pra oquê voce faz ou vai fazer, não que saber o quê acontece na sua casa, e muito menos le influinsia Para ter um futuro melhor

não que você queira deixar sua profissão. Por quê? doméstica é uma profissão digna como outros trabalhos importantes.

Eu conheci uma colega de sala que tem uma história muito triste do que ela viveu na sua profissão, e que hoje conta e não tem nada contra com essa profissão digna e ela resolveu largar seu emprego porque sofreu discriminação por exercer a função aqui citada.

Fonte: produção feita por aluno.

Acerca da análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem, pode-se declarar que houve, logo na apresentação do título, a ausência de um subtítulo, o que já leva à perda das características desse texto como pertencente ao gênero reportagem.

O primeiro parágrafo, não sinalizado com o uso de ponto-parágrafo, é extenso e desorganizado, englobando a situação da classe trabalhadora de domésticas e mostrando uma narrativa em primeira pessoa do próprio produtor desse texto. Isso vai de encontro com a esperada elaboração de um lide. Nesse mesmo parágrafo, há um direcionamento do autor do texto com os possíveis leitores, o que também não faz parte da elaboração de um gênero que pretende se ocupar das motivações e implicações de um fato ocorrido.

Talvez, de uma maneira imprópria, o produtor desse texto tenha querido abordar a discriminação que atinge a profissão de doméstica, contudo sua abordagem não foi bem trabalhada, sendo avaliado como um regular texto do gênero reportagem.

Quanto à pontuação, percebemos que foram empregados nove sinais de pontuação e que, no título, houve ausência de vírgula ou de dois-pontos para marcar o aposto explicativo após o termo “doméstica”.

No primeiro parágrafo, inadequado uso de vírgula após “hoesta”, após “trabalho” e antes de “e”. Inapropriado uso de ponto simples após “conta”. Ainda neste introdutório parágrafo, indevido uso de vírgula depois de “fazer” e de “casa”. Fechando o parágrafo, adequado uso de ponto-final.

No segundo parágrafo, inadequado uso de vírgula depois de “profissão”. E apropriado uso de ponto-final, terminando a pequena reportagem.

Quanto aos outros problemas detectados, podemos abaixo listar estes: no título, erro de ortografia em “PROFIÇÃO”, sendo o adequado “PROFISSÃO”. Problemas de acentuação, de ortografia e de concordância nominal, respectivamente em “Domestica”, “profissão hoesta” e “todos trabalho”. Desvios de ortografia em “muitos patroens criticão”, onde deveria estar “profissão honesta. Assim como todos os trabalhos, muitos patrões criticam”. Além de problemas de coesão, superados com a interferência da professora na versão final.

Problema de ortografia em “mais a maioria”, onde o adequado é “mas a maioria”, de concordância nominal em “muitos domestica”, “umas boa”, de concordância verbal “muitos domestica tem sua história”, de apagamento do rótico, ou seja, do fonema /R/ e suas realizações fonéticas, em “Para conta” e de uso de letra maiúscula em “Para conta”. Uso impróprio de letra maiúscula em “e As outras” e em “Para conta. ” e de letra minúscula em “Para conta. eu”. Problemas de concordância nominal em “outras na maioria das vez ruim”.

Inadequação de maiúsculas em “não Presenciei” e em “aquela Profição”; desvios de escrita de conjunção “mas” e de concordância verbal em “colegas de sala que viveu” e de inadequação da norma em “mais tem colegas de sala”, onde cabeira no lugar de “tem” os verbos “há ou “existem”. Problemas de ortografia, de acentuação, de uso de variedade informal e de apagamento do rótico, ou seja, do fonema /R/ e suas realizações fonéticas, em “mais que não ta nem aí Pra oquê faz ou vai fazer, não que saber”.

Problemas de acentuação em “quê”, de ortografia em “imfluinsia”, de uso de letra maiúscula em “imfluinsia Para ter” e emprego do pronome oblíquo tônico em contexto em que é exigido o átono em “e muito menos le”, entendendo “le”, como “lhe”.

Problemas de ortografia em “profição Por quê domestica é um profição”, de acentuação em “quê” e em “domestica”, de concordância nominal em “um profição” e de uso de maiúscula em “profição Por quê”. Assim como ausência de acentuação adequada em “uma historia” e de ortografia adequada em “tristi do oque”. Problema de ortografia, por duas vezes, com a palavra “profição”. Apagamento de rótico, ou seja, do fonema /R/ e suas realizações fonéticas, em posição final de verbo no infinitivo na palavra “larga” e de uso de maiúscula em “exercer A função”. Por último, inadequada coesão anafórica da palavra “profissão” em “função aqui citada”.

Figura 16 - Versão final da reportagem 3 – turma 161

DOMÉSTICA: UMA PROFISSÃO QUE NÃO É VALORIZADA

Doméstica, uma profissão honesta, assim como todos os trabalhos. Muitos patrões criticam essa profissão; não todos, mas a maioria. E muita doméstica tem sua história para contar: umas boas, e as outras, na maioria das vezes, ruins, como todos ou alguns que têm sua história para contar. Eu não presenciei, mas há colegas de sala que viveram esse drama de ser humilhada. Nem todos, mas alguns acham que doméstica tem que se dedicar só àquela

profissão, que não importa sua idade. Entretanto esses não se importam com o que a pessoa faz ou vai fazer, não querem saber o que acontece na casa dessa empregada e muito menos a influencia para ter um futuro melhor. Não que a empregada doméstica queira deixar sua profissão porque doméstica é uma profissão digna como outros trabalhos importantes.

Eu conheci uma colega de sala que tem uma história muito triste sobre o que ela viveu na sua profissão. Hoje ela conta essa situação e não tem nada contra quem escolheu essa profissão digna. Ela resolveu largar seu emprego porque sofreu discriminação por exercer a função aqui citada.

Fonte: produção feita por aluno.

A outra produção, também considerada regular e que está no Anexo S, pôde ser assim analisada:

Essa segunda produção foi escrita individualmente e aborda a questão da casa própria como a anterior, mas por outro ângulo; já que alude à migração recorrente no Brasil de pessoas que saem do Nordeste para tentar uma melhora em suas vidas, tendo de morar em comunidades cariocas até suas vidas se organizarem. Há explícita convicção de que o programa governamental Minha Casa, Minha Vida ajuda muitos desses migrantes na conquista do direito a ter uma moradia própria.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: essa produção foi considerada regular, já que, mesmo sabendo elaborar o título e o subtítulo, que conferem semelhança com o gênero a ser produzido: uma reportagem, houve problemas no lide, que não apresentou os seis elementos de sua composição clássica. O texto relata a situação de pessoas que saem do Nordeste e que vão morar na Maré até obterem sua própria moradia. Entretanto, os parágrafos 2 em diante são pequenos, sem fazer uma análise mais detalhada dos fatos, como se esperaria de uma reportagem.

Os dois últimos parágrafos tratam do programa governamental e vinculam este à construção de mais habitações, onde se supõe que morarão os que vivem na Maré, de acordo com a abordagem do texto. Mas isso não ficou bem colocado pelo produtor desse texto. Deve, por isso, também ser considerado um texto embrionário do gênero reportagem.

Acerca da análise dessa produção quanto à pontuação, foram empregados quatorze sinais de pontuação ao longo de toda a produção. Nenhum sinal foi utilizado no título ou no subtítulo. Mas, houve uso de ponto-parágrafo em todo o texto.

No primeiro parágrafo, inadequada utilização de vírgula, separando o determinante “diversos” do determinado “moradores”. E facultativo uso da vírgula antes de oração

subordinada adverbial final (para melhorar suas vidas), que fecha o primeiro período. Inapropriado uso de ponto-final antes de conjunção “e”. E inadequado emprego de vírgula antes da conjunção subordinativa temporal “quando”. Adequado uso de ponto-final, sinalizando término desse introdutório parágrafo.

No segundo parágrafo, extremamente curto, adequado uso de vírgula antes da conjunção “e”, já que há sujeitos distintos para as duas orações. E adequado uso de ponto-final, fechando esse parágrafo.

No terceiro parágrafo, uso de apenas do ponto-final, fechando esse ínfimo parágrafo.

No quarto parágrafo, uso inadequado da vírgula antes de “Minha”, mas adequado após “Vida”, já que demarca adjunto adverbial posto na cabeça da oração. Uso apropriado do ponto-final, encerrando este parágrafo.

No quinto e último parágrafo, inadequado emprego de vírgula após “reformado” e adequado uso após “Roussel”, já que finda a oração subordinada adjetiva explicativa. E apropriado emprego de ponto-final, concluindo o texto.

Outros problemas encontrados:

No subtítulo, problemas de ortografia. Logo de início, problemas de ortografia em “pisimão de Ramos a”, devendo ser “Piscinão de Ramos há”. Inadequado uso de letras minúsculas na palavra “nordeste” e na conjunção “e” posta em início de período. Problemas de ortografia em “consegem”. O mesmo tipo de problema em “dificuldades” e de falta de concordância verbal em “as dificuldades começa”. Problemas de ortografia em “propia” e, de acentuação em “família”.

Apagamento de rótico, ou seja, do fonema /R/ e suas realizações fonéticas, em posição final de verbo no infinitivo em “melhora”. Problemas de concordância verbal e de acentuação em “todos tem”, já que faltou o acento circunflexo para marcar o plural. Um problema específico de acentuação em “ate”.

Problemas de acentuação e de concordância verbal em “imigrantes tem”, novamente pela ausência do acento circunflexo sobre o verbo “tem”. E de ortografia em “propia”. Problema de ortografia e de acentuação em “A travez”. E um problema específico de ortografia em “Roussel”, sendo aqui um caso de nome que os alunos não têm obrigação de saber escrever. Desvios de acentuação em “objetivo e construir”, onde faltou o acento no verbo “é” e em “ate”, sem acento agudo. Ausência de acentuação em “famílias”.

A produção a seguir, classificada como insuficiente, foi redigida em dupla e relata, em forma de texto narrativo em primeira pessoa do singular, a conquista de um casal de alunos

que, com muito sacrifício, pôde sair do aluguel. Para isso, esses estudantes fazem um texto embrionário, onde, em certos trechos, o governo é alvo de crítica quanto à aquisição desse bem.

Figura 17 - Penúltima versão da reportagem 4 – turma 161

CONSIGUINDO MINHA CASA

Eu tive muitas dificuldades para conseguir minha casa por que meu salário era muito pouco. Eu acho que o governo tinha que ajudar mais.

Mas com muita batalha eu consegui minha casa.

É que eu acho que a Dilma tinha que ajudar mais as pessoas, para que elas não passe que eu já passei um dia.

Para que eles sejam felizes como eu sou hoje e com sua casinha própria. Por que os aluguês estão muito caro hoje em dia, e os salários estão muito pouco.

Eu gostaria que as pessoas conseguise sua casa própria, mais há muitos inpostos, é por isso as pessoas não consegue ter sua casa própria.

Eu espero que estas pessoas consigam sua casa própria, para que elas passem um bom Natal.

Fonte: produção feita por alunos.

Quanto à estrutura do gênero reportagem, essa produção foi considerada insuficiente, pois a dupla não conseguiu fazer uma reportagem, sendo apenas um texto narrativo-descritivo, com sequências tipológicas de dissertação. Vê-se o afastamento desse texto ao gênero reportagem logo no início, onde só houve a criação de um título, que já demarca o uso da primeira pessoa com o pronome “minha”. É um texto que explicita a alegria de um trabalhador que conseguiu realizar o sonho de obter sua casa própria, mas que não pode ser considerado do gênero solicitado.

Como houve alteração na disposição dos períodos, a professora-pesquisadora irá sinalizar os sinais gráficos de pontuação presentes nessa penúltima versão. Nesta penúltima produção, foram empregados treze sinais de pontuação. E ocorreu uso de ponto-parágrafo em todo o texto.

No primeiro parágrafo, foram adequadamente empregados tanto o ponto simples, quanto o ponto-final.

No segundo parágrafo, composto por somente uma oração, houve uso adequado de ponto-final.

No terceiro parágrafo, uso adequado, mas facultativo de vírgula diante de oração subordinada adverbial final, posterior à oração principal. E emprego adequado de ponto-final, no encerramento do parágrafo.

No quarto parágrafo, inadequado uso de ponto simples. Mas apropriado uso de vírgula antes da conjunção “e”, visto que há sujeitos diferentes para as orações que compõem o período. Emprego adequado do ponto-final.

No quinto parágrafo, adequado uso de vírgula antes da conjunção coordenativa adversativa “mais”, equivocadamente grafada. Inadequado emprego de vírgula depois de “impostos”, cabendo um ponto simples. Adequado uso de ponto-final, encerrando este parágrafo.

No sexto e último parágrafo, facultativo emprego da vírgula, estando adequado, pois; já que se trata de oração subordinada adverbial final. Adequado uso de ponto-final, findando essa produção.

Além disso, outros problemas foram observados: no título, problema de ortografia em “Conseguindo”, grafia esperada. No início do texto, sérios problemas de ortografia, inclusive com troca de fonemas nos termos “diviculdades” para “conseguir”, como também, problemas de concordância e de regência verbais, estudadas no módulo 4 em “elas não passem por que (pelo que) eu já passei um dia.”. Inadequações de conjunção “e”, prejudicando a coesão entre as partes do período criado. Problemas de ortografia em “aluguês” e de concordância nominal em “os aluguês estão muito caro”, onde deveria ser “os aluguéis estão muito caros” e em “e os salários estão muito pouco.”, onde caberia “e os salários estão muito poucos”.

Problema de ortografia e de concordância verbal em “que as pessoas consiguise sua casa própria, mais há muitos impostos”, onde deveria estar grafado “que as pessoas conseguissem sua casa própria, mais há muitos impostos. Problemas de concordância verbal em “as pessoas não consegue ter”, onde deveria estar “as pessoas não conseguem ter...” e ausência de coesão, já que a expressão “casa própria” não foi retomada com o uso de coesão anafórica. Problema de ortografia em “consiguam”, onde se escreveria “consigam”.

Figura 18 - Versão final da reportagem 4 – turma 161

CONSEGUINDO MINHA CASA

Eu tive muitas dificuldades para conseguir minha casa porque meu salário era muito pouco. Eu acho que o governo tinha que ajudar mais.

Mas, com muita batalha, eu consegui minha casa. Acho que a presidente Dilma tinha que ajudar mais as pessoas, para que elas não passem pelo que eu já passei um dia. E para que todos sejam felizes como eu sou hoje com minha casa própria, já que os aluguéis estão muito caros hoje em dia, e os salários estão muito baixos.

Eu gostaria de que as pessoas conseguissem sua casa própria, mas há muitos impostos. Por isso, muitas não conseguem ter seu imóvel próprio.

Espero que todos os brasileiros consigam sua casa própria para que todos passem um bom Natal.

Fonte: produção feita por alunos.

Das duas produções finais que podem ser classificadas de insuficientes, apresentamos apenas uma, anteriormente analisada e uma outra, que está nos anexos U, penúltima versão, e V, versão final. Entretanto, a seguir, está a análise desta produção anexada.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: já de início, essa produção se afasta dos moldes da estrutura de uma reportagem, trabalhada especificadamente nos módulos 1 e 2, depois de ter sido apresentada no primeiro componente da sequência didática: a apresentação da situação. A razão desse afastamento é visível na ausência tanto de título quanto de subtítulo para o texto e de só haver um parágrafo, que compõe todo o texto, que é definido de descritivo, já que somente caracteriza o Piscinão de Ramos. Por isso, pode ser considerado um texto embrionário de uma reportagem.

Análise dessa produção quanto à pontuação: Primeiramente, é relevante declarar que houve onze sinais de pontuação para um texto formado por sete linhas, o que já sinaliza para um aglomerado de empregos indevidos. O primeiro deles é ausência de ponto-parágrafo em todo o texto e a construção de um único parágrafo.

Neste singular parágrafo, houve adequado uso de dois-pontos, explicitando o termo “Piscinão de Ramos”. E uso adequado de vírgula após “passear” e “parques”, enumerando termos de mesma função sintática. Inadequado uso de ponto simples após “diversões”, já que a tarefa de demarcar enumeração de termos cabe à vírgula. Adequado uso de ponto simples após “bebida”, finalizando período composto. Adequado uso de vírgula, separando orações independentes. E adequado uso de vírgula antes da conjunção “e”, mas tendo de ser trocado o sujeito das duas orações, que está sendo o mesmo: “outras”. Adequado emprego de ponto simples, terminando um período composto. Inadequado uso de ponto simples, quando caberia,

após “fanck”, uma vírgula. Adequado uso de ponto simples após “corpos”, o que marca o final de um outro período composto. E, para encerrar a reportagem, adequado uso de ponto-final.

Outros problemas detectados:

No início do texto, problemas de acentuação em “e um lugar”, “varias familias” e de concordância verbal em “vem varias familias”. Uso de variedade informal, vista com o verbo “tem”. Vale ressaltar que esta situação ocorreu também em “semana tem um pagodinho.”.

Problemas de ortografia em “diversões” e de acentuação em “outras vem”, faltando o acento circunflexo sobre “vêm”. Além do uso inadequado de letra maiúscula em ‘Sol’. Problema de concordância verbal em “outras vem”, onde faltou a marca do plural no verbo. E de acentuação em “outras vem so”. Indevido uso de letra minúscula em “cerveja. quase”. Problema de ortografia em “fanck” e em “mais”, que deveria ser “mas”, já que é conjunção. Há também problema de acentuação em “não e”. Por último, problemas de concordância nominal em “menores de idade envolvido”.

Problemas de concordância nominal em “muitas mulher”, onde seria “muitas mulheres” e de ortografia em “vedendo”. Há também uso indevido de letra minúscula após ponto simples em “corpos. e é”. Colocação informal da finalização do texto com o termo “e é isso que eu tenho de falar”. Problemas de coerência, já que não seria “tenho de falar” e sim “tenho para falar”. E de coesão com a expressão “ele não e não e”, corrigida na versão final. Além de problema de acentuação em “ele não e”, faltando o acento agudo para marcar o verbo “é”.

Quanto às produções finais feitas pela turma 162, é relevante contabilizar que seis também foi a quantidade de reportagens elaboradas, sendo quatro feitas individualmente e duas, em dupla.

A única produção desta turma considerada excelente apresentou muitos aspectos similares a reportagens lidas em jornais, tais como: extensão suficiente para se aprofundar em aspectos que dizem respeito ao assunto; análise pormenorizada de muitas situações que estão presentes até os dias atuais; informações que estimulam a reflexão dos leitores; vinculação a assuntos de interesse público. É, portanto, a prova da apropriação de um gênero de difícil compreensão e produção. Uma produção que demonstrou o potencial, por vezes, oculto de muitos que se encontram matriculados em turmas de EJA.

Figura 19 – Penúltima versão da reportagem 7 – turma 162

SANEAMENTO BÁSICO:
ONTEN, HOJE E AMANHÃ.

- O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO NÃO APAGARAM A FRUSTRAÇÃO
DA FALTA DE SANEAMENTO BÁSICO.

Ramos- Rio de Janeiro – “Quando cheguei aqui em 1945, não havia rede de esgoto, água encanada e nem luz.” Esse relato de uma moradora que veio na primeira leva de realocados vindos do Morro do Sacopã, na década de 40, em um tempo de extrema pobreza.

Segundo dona Yara, lembra dos primeiros anos de grande dificuldade para sobreviver num local praticamente ermo, onde só havia mato e uma longa fila de mulheres que buscavam água potável, na única torneira que havia afastada do local. Eram inúmeros baldes de água e centenas de crianças desnudas e descalças aguardando a vez de suas mães.

Como se não bastasse nos dias de chuva, muitos moradores eram obrigados a colocarem sobre caixotes de madeira suas poucas mobílias, pois com a chuva e a proximidade com a Maré. fazia com que as casas fossem inundadas ou seja, invadidas pela água. Nesse tempo as casas eram erguidas com madeiras e cobertas com telhas de zimbó, tudo isso sobre um terreno pantanoso e com influência da maré. A falta de luz eram constantes, pois, não havia luz todo dia e sim intercalada durante a noite e dia. Saneamento era uma palavra desconhecida até então havia somente latrinas em determinados locais isolados. E hoje? O quê mudou?

hoje, em pleno século 21, parece não haver muita mudança entre o passado e o presente. Pois a precariedade do serviço de saneamento continua lento em seu desenvolvimento. Pois os incentivos para as comunidades da Maré parecem ser insuficientes, pois há muitos problemas nessa área. Problemas estes tais como: falta de bueiros, esgotos a céu abertos tornando focos de doenças e a precariedade da coleta de lixo diário. Este último colabora para o intupimento da rede de esgoto. O quê traz grande problema as comunidades, ruas alagadas e contaminação da rede pluvial. Sem contar com uma possível contaminação de lequetóspirose.

Ontem, hoje. e o futuro?

O futuro não surpreende se hoje não houver mudanças enérgicas e concretas. Pois o futuro não está distante de hoje. O Saneamento básico começa quando temos a consciência limpa de todos os dejetos que contamina nossa postura em relação a convívio em comunidade numa busca por habitar com dignidade e respeito.

Fonte: produção feita por aluno.

Quanto à estrutura do gênero reportagem, essa produção foi considerada excelente, já que o aprendiz produziu adequadamente tanto o título, em que resumiu o assunto abordado pela reportagem, como o subtítulo, onde recortou um aspecto que selecionou como sendo importante sobre o assunto, que era saneamento básico na Maré.

O lide começa com uma estrutura muito parecida à qual é vista em reportagens, citando o lugar de onde foi feito o texto. E foi elaborado com originalidade, uma vez que inseriu um depoimento de uma moradora, demonstrando habilidade de apresentar a situação inicial por que passaram os primeiros ocupantes da Maré com o auxílio da polifonia. Isso confere ao texto um caráter investigativo, já que seu produtor buscou a causa dos fatos, ouvindo uma moradora do local. Nesse lide, há a sinalização de que a questão da falta de saneamento é bem antiga na região. Essa é a intenção do produtor desse gênero, denunciar o descaso do setor público.

No segundo e terceiro parágrafos, está claro o propósito de relatar as míseras condições em que se encontravam aqueles moradores, totalmente desassistidos pelo poder público. Ao final do terceiro parágrafo, surge um questionamento que leva o leitor a fazer uma reflexão, um aspecto bem próprio da reportagem, usado com propriedade por esse aprendiz.

O quarto parágrafo é construído para relatar as atuais condições em que se encontram os moradores da Maré e para informar que quase nada foi alterado, denunciando falhas de órgãos competentes que deveriam fazer a coleta de lixo para não ampliar as péssimas condições dessa comunidade e o possível surgimento de doenças ligadas à falta de saneamento básico.

No decorrer do texto, fica evidente que falhou a coesão ou esta não foi feita, como se em “Segundo dona Yara, lembra dos ..”. Infere-se que é uma reportagem bem estruturada que apresenta um assunto de interesse público e que incita todos a refletirem que o direito dessas pessoas não está sendo respeitado, ferindo a garantia de cidadania.

Quanto à pontuação, constatamos que, em todo o texto, foram empregados cinquenta e três sinais de pontuação. No título, adequado uso de dois-pontos, explicitando um termo. E adequado emprego de vírgula, em uma enumeração e do ponto-final, fechando o título. No subtítulo, houve uso de hífen sem respaldo nas regras de pontuação, exploradas no módulo 3. Todavia, adequado uso de vírgula, em enumeração de sintagmas nominais e de ponto-final. Uso de ponto-parágrafo em todo o texto.

No primeiro parágrafo, uso similar e adequado de travessão como visto em reportagens publicadas em jornais. Uso adequado de aspas em “Quando”, para iniciar a reprodução da fala de alguma entrevistada e de vírgula, após “1945” para marcar a oração subordinada adverbial temporal anteposta à principal. A vírgula usada depois de “esgoto” serve para marcar enumeração de termos de mesma função. E as aspas postas depois de “luz”, fecham o discurso direto. E adequado uso do ponto simples, após “luz”.

Adequado uso de vírgulas entre “na década de 40”, para marcar adjunto adverbial deslocado e de ponto-final, encerrando esse parágrafo introdutório.

No segundo parágrafo, uso adequado de vírgula para marcar adjunto adverbial deslocado para o início da oração. E uso adequado de vírgula após “ermo”, já que se trata de oração subordinada adjetiva explicativa. Entretanto, inadequado uso de vírgula após “potável”, já que o período está em ordem canônica. Adequado emprego de ponto simples, findando um período composto. E, para encerrar esse parágrafo, adequado uso de ponto-final.

No terceiro parágrafo, adequado uso de vírgula após “chuva”, demarcando adjunto adverbial intercalado. E adequado uso de ponto simples, antes da conjunção coordenativa explicativa “pois”. Inadequado uso de ponto simples antes de “fazia”. E adequado uso de vírgula após “seja”, embora tivesse faltado usá-la antes de “ou”. Adequado uso de ponto simples após “água”. Inadequado uso de vírgula após “zimbros”, quando bastaria um ponto simples. Adequado uso de ponto simples após “maré”. Adequado uso de vírgula antes de “pois”, já que é início de oração coordenada explicativa, mas inadequado uso desse sinal após esta mesma conjunção. Adequado uso de ponto simples antes de “Saneamento” e depois de “isolados”, findando períodos. Uso adequado das duas ocorrências de ponto de interrogação, demarcando interrogativas diretas.

No quinto parágrafo, adequado uso de vírgula entre “em pleno século 21”, delimitando adjunto adverbial de tempo intercalado. Mas inadequado uso de ponto simples após “presente”, onde se exigiria uma vírgula. Vale ressaltar que o mesmo fato ocorreu após a palavra “desenvolvimento”, uma vez que caberia uma vírgula. Mas adequado uso de vírgula

após “insuficientes”, separando orações coordenadas. Adequado uso de ponto simples após “área”. Uso adequado de dois-pontos após “como”, explicitando os problemas referidos. Uso adequado de vírgula após “bueiros”, separando termos de mesma função sintática. Uso adequado de ponto simples após “diário”, encerrando esse período. E inapropriado uso de ponto simples após “esgoto”, visto que pede uma vírgula. Uso inapropriado de vírgula após “comunidades”, onde se exigem dois-pontos, para explicitar o termo “problema”. E inadequado uso de ponto simples após “pluvial, onde cabe a vírgula. Para arrematar este parágrafo, uso adequado de ponto-final.

No quinto parágrafo, adequado uso de vírgula, após “ontem”, em enumeração de termos, mas inadequado uso de ponto simples após “hoje”, onde não cabe nenhum sinal. E, para terminar este breve parágrafo, uso adequado de ponto de interrogação, já que se trata de interrogativa direta.

No sexto e último parágrafo, uso inadequado de ponto simples após “concretas”, cabendo uma vírgula, visto que dá início à oração coordenada sindética explicativa. Adequado uso de ponto simples após “hoje”, fechando esse período composto. E, para concluir essa reportagem, adequado uso de ponto-final.

Como se observa, essa reportagem explorou bastante os vários sinais de pontuação existentes. Mesmo havendo desvios, no geral, a pontuação foi bem aplicada em todo o texto.

Outros problemas a serem relatados são os seguintes: no título, problema de ortografia. Em “Segundo dona Yara, lembra dos primeiros...”, ausência de termo que faça coesão. Inadequada concordância verbal, com flexão de dois verbos no plural em “moradores eram obrigados a colocarem”, onde deveria estar “moradores eram obrigados a colocar”. Problema de ortografia e de vocabulário, já que o produtor usou o nome de uma cor “zimbo” para se referir a telhas de “zinco”.

Observou-se ausência de concordâncias verbal e nominal no trecho “A falta de luz eram constantes,” onde deveria estar A falta de luz era constante. Problema de acentuação, trabalhado no módulo 6, na palavra “quê”, que não exige neste contexto, acento. Uso inadequado de letra minúscula em “...a Maré. fazia com que...” Uso inadequado de acentuação em “precáriedade” e de concordância nominal em “a precáriedade do serviço de saneamento continua lento”, devendo o adjetivo “lento” ficar no feminino. Problema de ortografia em “encentivos”. Problema de ortografia com as palavras “Poblema”, “intupimento” e “lequetóspirose” e de coesão anafórica no trecho “pois há muitos problemas nessa área. Problemas estes tais como:”, que foi reescrito na versão final de outra forma.

Problema de concordância nominal em “esgotos a céu abertos “ e de acentuação em “possível”, “diário” e “O quê”. Problema de conjugação do verbo “surpreende”, que deveria estar no futuro do presente. Inadequado uso de letra maiúscula em “O Saneamento básico...”. Problema de ortografia e de concordância nominal em “todos os de^jitos que contamina”, sendo o adequado “todos os de^jetos que contaminam”.

Figura 20 - Versão final da reportagem 7 – turma 162

SANEAMENTO BÁSICO: ONTEM, HOJE E AMANHÃ

O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO NÃO APAGARAM A FRUSTRAÇÃO DA FALTA DE SANEAMENTO BÁSICO.

Ramos- Rio de Janeiro – “Quando cheguei aqui em 1945, não havia rede de esgoto, água encanada e nem luz.” Esse é o relato de uma moradora que veio na primeira leva de realocados vindos do Morro do Sacopã, na década de 40, em um tempo de extrema pobreza.

Segundo dona Yara, que se lembra dos primeiros anos de grande dificuldade para sobreviver num local praticamente ermo, onde só havia mato e uma longa fila de mulheres que buscavam água potável na única torneira que havia afastada do local, eram inúmeros baldes de água e centenas de crianças desnudas e descalças, aguardando a vez de suas mães.

Como se não bastasse, nos dias de chuva, muitos moradores eram obrigados a colocar sobre caixotes de madeira suas poucas mobílias, pois a chuva e a proximidade com a Maré faziam com que as casas fossem inundadas, ou seja, invadidas pela água. Nesse tempo, as casas eram erguidas com madeiras e cobertas com telhas zinco; tudo isso sobre um terreno pantanoso e com influência da maré. A falta de luz era constante, pois não havia energia elétrica todo dia e sim intercalada durante a noite e o dia. Saneamento era uma palavra desconhecida; até então, havia somente latrinas em determinados locais isolados. E hoje? O que mudou?

Hoje, em pleno século 21, parece não haver muita mudança entre o passado e o presente, pois a precariedade do serviço de saneamento continua lenta em seu desenvolvimento; visto que os incentivos fiscais para as comunidades da Maré parecem ser insuficientes; já que há muitos problemas nessa área, tais como: falta de bueiros, esgotos a

céu abertos, tornando-se focos de doenças, visto que há precariedade da coleta de lixo diário. Este último colabora para o entupimento da rede de esgoto, o que traz grande problema às comunidades, como estes: ruas alagadas e contaminação da rede pluvial. Sem contar com uma possível contaminação de leptospirose.

Ontem, hoje e o futuro?

O futuro não surpreende se hoje não houver mudanças enérgicas e concreta, pois o futuro não está distante de hoje. O saneamento básico começa quando temos a consciência limpa de todos os dejetos que contaminam nossa postura em relação ao convívio em comunidade numa busca por habitar com dignidade e respeito.



Fonte: produção feita por aluno.

Foram selecionadas duas produções finais que podem ser classificadas de boas, mas somente uma será, em seguida, transcrita; estando a outra nos Anexos W, penúltima versão, e X, versão final.

Essa produção em anexo trata do Piscinão como um espaço não só de entretenimento, mas também de cuidados com a saúde; já que, segundo a produtora do texto, há oferta de exercícios para todas as idades, sendo detalhada a que está direcionada aos moradores da terceira idade. É um texto de fácil leitura e compreensão e que demonstra a melhoria de vida de moradores de uma comunidade vista apenas como espaço de diversão.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: essa produção apresentou título e subtítulo bem construídos, já que o primeiro chamou atenção para o assunto a ser tratado, enquanto o segundo fez um recorte de um aspecto considerado crucial sobre o assunto. O lide, que procurou ser bem similar ao que se lê em jornais, com a indicação do local onde foi feito o texto, apresenta a questão que será avaliada detalhadamente nos parágrafos posteriores. Entretanto, foram inadequadas as marcações de vários parágrafos feitos no decorrer do gênero, visto que ficaram informações estanques que

deveriam ser agrupadas em um mesmo período. O enfoque do texto é a importância da prática de atividades físicas, mostrando a tentativa de se trabalhar uma situação que ocorre naquela comunidade.

Como outra característica da reportagem são as implicações de um assunto, há pontos que fazem esse texto ser considerado uma reportagem, que precisaria, certamente de uma melhor organização e detalhamento. Além disso, outras questões a fazem ser considerada uma boa tentativa de elaboração do gênero midiático, como o uso de duas entrevistas feitas para convencer o leitor da importância de se fazerem atividades físicas, independentemente da idade da pessoa. Claro ficou que essas duas entrevistas tinham como objetivo permitir o produtor desse texto se apoiar nelas para se pronunciar a respeito desse tema.

Fazendo a análise dessa produção quanto à pontuação, pode-se declarar que foram usados trinta sinais de pontuação ao longo de todo o texto. Quanto ao título, podemos sinalizar que faltaram dois-pontos ou vírgula após a palavra “Ramos”.

No primeiro parágrafo, houve ausência de ponto-parágrafo. Todavia, houve correto uso de travessão após “Ramos”, e inadequado uso de ponto e vírgula após “Janeiro”. Quanto ao uso de aspas após “Janeiro”, pode-se afirmar que está adequado, embora ficou ausente do término desse primeiro parágrafo. Inadequado uso de vírgula foi constatado após “comunidade”, cabendo um ponto simples e outra organização sintagmática. Adequado uso de ponto-final, terminando esse parágrafo.

No segundo parágrafo, adequado uso de vírgula após “Ramos”, marcando adjunto adverbial no início do primeiro período. Inapropriado uso de vírgula após “melhorando”, onde caberia um ponto simples. Para finalizar esse parágrafo, adequado uso de ponto-final.

No terceiro parágrafo, uso adequado das três vírgulas existentes marcando uma enumeração. E esperado uso de ponto-final, para terminar esse pequeno parágrafo.

No quarto parágrafo, inadequado uso de vírgula após “Geísa”, e após “saúde”, sendo esta última substituída por um ponto simples. Inapropriado uso de aspas após “tornam”, visto que não foi feito discurso direto. E uso apropriado de ponto simples, fechando um período, embora tenha faltado esse ponto após as aspas. Uso adequado de vírgula após “independente” e de ponto-final, fechando esse parágrafo.

No quinto e último parágrafo, adequado uso de vírgula após “disso”, e após “Marcela”; já que, neste caso, demarca oração subordinada adjetiva explicativa. Uso adequado de ponto simples, para encerrar um período. Uso adequado de vírgula após “ela”, sinalizando adjunto adverbial posto no início da oração. Adequado uso de ponto simples após

‘Ela’, terminando novo período. Adequado uso de vírgula após “sexta” e após “disso”, demonstrando o conhecimento das regras de uso da vírgula. Inadequado uso da vírgula após “atividades”, onde se esperaria um ponto simples, fechando o período composto. E, por último, apropriado uso de ponto-final para concluir essa reportagem.

Outros problemas encontrados:

No início do texto, uso inadequado de acentuação em “atravê^s” e de concordância nominal em “maior quantidades”. Uso inadequado de letra minúscula em “... o piscinão atinge...” e desvio de ortografia com a escrita de um “y”, no lugar de “e”. Falta de concordância verbal em “qualidade de vida das pessoas estão” e uso de variedade informal com o verbo “tem”. Problema de acentuação gráfica em “físicas”.

Uso indevido de “Tem”, marcando variedade informal, no lugar de “há ou existem”; problemas de ortografia em “futebol” e de acentuação em “deficiências”. Problema de acentuação do nome “Geisa” e de coesão entre as partes que compõem o período em “Quando entrevistamos a professora Geisa, dessa ONG falou”. Problema de acentuação em “saude” e em “pratica”. Inadequado uso de letra minúscula após ponto simples em “tomam”. Isso e uma prova...” e problema de acentuação nesse verbo “é”. Problema de ortografia em “...de todas as classes sócias...”, no lugar de “sociais”. Problema de ortografia em “por que” e de variedade informal em “tem senhoras”, quando caberia “há senhoras”, por exemplo. O mesmo problema de ortografia em “por que querem”. Problema de acentuação em “facil” e de falta de coesão, com repetição do pronome “ela” por duas vezes seguidas no trecho: “ Para ela, participar (...) Ela levou a carteira...”. Problema de acentuação em dois termos: “residencia” e “ja”. Problema de ortografia em “manha”, de regência em “manha e tarde”, onde seria “ pela manhã e à tarde” e de uso de variedade informal com “Além disso, tem médicos”, onde caberia “há” ou “existem”. Problema de acentuação em “física” em “melhoró”, sendo causado por um problema de ortografia.

Esta próxima produção, avaliada como regular, redigida por três alunos, assemelha-se a uma propaganda sobre o Ciep, exaltando alunos e professores, que lecionam nessa instituição onde foi aplicada esta pesquisa, visto que não estimula a reflexão e a busca pela origem de assunto de interesse público. É um texto que demonstra a alegria por parte do alunado capaz de valorizar o trabalho feito por alguns professores e a postura e inteligência de um talentoso colega de classe.

Figura 21 - Penúltima versão da reportagem 8 – turma 162

HÁ MUITOS TALENTOS NO CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA

EXISTEM MUITOS TALENTOS NO CIEP, HÁ MUITAS DIVERSIDADES E ATITUDES A SEREM DESCOBERTAS.

Há cerca de 30 anos atrás foi inaugurado o nosso CIEP Leonel de Moura Brizola em Ramos na altura do Piscinão de Ramos.

E nele observamos muitos alunos e Professores que celebram seus talentos diariamente explicando as seguintes matérias de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês.

Um dos talentos desse CIEP é a Professora de Matemática Hérica Miranda, que trabalha de maneira excelente sendo entrevistada, ela afirmou: “Comecei a trabalhar aqui no CIEP da Maré porque estava em falta de professor de Matemática e que fazia parte de outra escola através desse convite vim trabalhar e gostei muito de dar aula no CIEP da Maré. Essa professora também afirmou: “Dar aula para jovens e adultos foi minha primeira experiência e é muito gratificante para nós professores porque os jovens e adultos estão aqui porque realmente querem estudar.”

E outro talento é o aluno Alexandre Ribeiro que tem uma ótima fala e escrita e que com certeza fará uma faculdade de Jornalismo e que de vez em quando gosta de fazer debates sobre as aulas e assuntos atuais. Pergunto. Qual o seu ponto de vista sobre as aulas?: “Acho bem didáticas e democráticas. Os Professores eficientes e dedicados o que torna as aulas atraentes.” Ésta é uma combinação perfeita entre professores e alunos, prova concreta de que o CIEP é um verdadeiro celeiro de talentos.

Fonte: produção feita por alunos.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: essa produção não aborda um assunto de caráter investigativo, parecendo ser um texto que exalta tanto o corpo docente quanto o discente do Ciep onde foi aplicada a intervenção didática. Abordou, logo no título, o assunto do texto: explicitar que o Ciep é espaço de pessoas talentosas.

O subtítulo encaminha o texto para a existência de diversidade desses talentos, o que será observado ao colocarem em um mesmo patamar uma professora e um aluno, trabalhando a questão dos talentos por um ângulo em que o fator avaliado é a pessoa e não a função exercida por ela. Isso é relevante, já que a maioria dos alunos tem hábito de se colocarem em uma condição de inferioridade em relação aos educadores. O uso desse ângulo diferente foi ratificado ao final onde se lê que há uma combinação perfeita entre professor e aluno.

Também é significativo o uso de polifonia, a fim de detalhar o que faz de cada entrevistado uma pessoa talentosa. O uso do discurso direto é importante para a construção desse gênero midiático.

Quanto à pontuação, observamos o emprego de vinte e seis sinais. Quanto ao subtítulo, há uso inapropriado da vírgula. Em todo o texto, houve adequado uso de ponto-parágrafo.

No primeiro parágrafo, houve adequado uso de ponto-final, encerrando esse parágrafo.

No segundo parágrafo, adequado uso de todas as vírgulas presentes e de ponto-final.

No terceiro parágrafo, uso adequado de vírgula após “Miranda”, marcando oração subordinada adjetiva explicativa, e após “entrevistada”, marcando oração subordinada adverbial reduzida de particípio, anteposta à principal. Adequado uso de dois-pontos e de aspas para marcar discurso direto, após “afirmou”. Mas ausência das aspas para demarcar final da sua fala. Adequado uso de ponto simples, após “Maré”, fechando período. Uso adequado de dois-pontos para abrir a fala da professora entrevistada e adequado uso de aspas, demarcando a fala dessa professora. Faltou o uso de ponto-final após as aspas.

No quarto e último parágrafo, ausência de vírgula após “Ribeiro”, para marcar oração subordinada adjetiva explicativa. Uso adequado de ponto simples após “atuais”, fechando o período. Mas inadequado uso de ponto simples após “Pergunto”. Uso adequado de ponto de interrogação após “aulas” por se tratar de uma interrogativa direta. Uso adequado de dois-pontos, por querer apresentar uma fala que se inicia por “Acho”. Adequado emprego de aspas para abrir uma fala. Uso adequado de ponto simples após “democráticas”. Adequado uso de ponto simples e de aspas para fechar a fala do entrevistado. Contudo, ausente está o ponto simples após as aspas. Adequado uso de vírgula para demarcar aposto explicativo. E, para concluir a reportagem, adequado uso de ponto-final.

Outros problemas que foram detectados são estes: Logo no início, pleonasma em “Há cerca de 30 anos atrás”, podendo a reescrita ser feita de duas maneiras: “Há cerca de 30 anos” ou “30 anos atrás”. Uso de inicial maiúscula no meio de oração em “...muitos alunos e Professores que...”. Falta de termo coesivo no trecho “as seguintes matérias de Português ”,

quando deveria ser “as seguintes matérias: Português,...”. Uso de letra maiúscula no meio de período em “...é a Professora de ...”, talvez pela mesma razão: destacar a palavra. Problema de coesão entre as partes deste período: “estava em falta de professor de Matemática e que fazia parte...”, onde deveria se ler “em falta de professor de Matemática. Eu fazia parte...”.

Problema de acentuação na palavra “experiencia”, que deveria se assim grafada: experiência. Problema de coesão entre os períodos com repetição da expressão “e que”, sendo reescrito desta maneira: “que tem uma ótima fala e escrita e que, com certeza, fará uma faculdade de Jornalismo. De vez em quando,...”. Uso inadequado de letra maiúscula no trecho “Os Professores eficientes...”. Encerrando essa análise, problema de acentuação em “Ésta é uma combinação...”, onde se esperava a grafia “Esta”.

Figura 22 – Versão final da reportagem 8 – turma 162

HÁ MUITOS TALENTOS NO CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA

EXISTEM MUITOS TALENTOS NO CIEP. NELE HÁ MUITAS POTENCIALIDADES E HABILIDADES A SEREM DESCOBERTAS.

Há cerca de trinta anos, foi inaugurado o nosso CIEP Leonel de Moura Brizola em Ramos, na altura do Piscinão de Ramos.

E nele observamos professores que demonstram seus talentos diariamente explicando as seguintes matérias: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês. Há alunos que também mostram ter diversas habilidades.

Um dos talentos desse CIEP é a Professora de Matemática Hérica Miranda, que trabalha de maneira excelente. Sendo entrevistada, ela afirmou: “Comecei a trabalhar aqui no CIEP da Maré porque estava em falta de professor de Matemática. Eu fazia parte de outra escola, mas devido a um convite feito a mim, vim trabalhar aqui e gostei muito de dar aula nesta instituição escolar. Essa professora também afirmou: “Esta foi minha primeira experiência em dar aula para jovens e adultos. É muito gratificante para nós professores porque os jovens e adultos estão aqui porque, realmente, querem estudar.”.

Outro talento a ser citado, agora do corpo discente, é o aluno Alexandre Ribeiro, que tem uma ótima fala e escrita e que, com certeza, fará uma faculdade de Jornalismo. De vez em quando, ele gosta de fazer debates sobre as aulas e também sobre assuntos atuais. Resolvemos entrevistá-lo, perguntando-lhe: “Alexandre, qual o seu ponto de vista sobre as

aulas?”. Obtivemos como respostas: “Acho bem didáticas e democráticas. Os professores são eficientes e dedicados, o que torna as aulas atraentes.”.

Tudo isso gera uma combinação perfeita entre professores e alunos, prova concreta de que o CIEP é um verdadeiro celeiro de talentos.



Fonte: produção feita por alunos.

A produção a seguir, que pode ser classificada como regular, foi redigida por uma única aluna e aborda uma situação que não é privilégio apenas de adolescentes da Maré; na medida em que, em muitas outras comunidades cariocas, o número de jovens cuja gravidez não fora planejada vem aumentando e gerando uma série de problemas sociais, tais como: assalto, aborto, violência. Esta reportagem, embora tenha falhas, estimula os leitores a refletirem acerca de um assunto de interesse público.

Figura 23 - Penúltima versão da reportagem 10 – turma 162

MUITAS JOVENS ENGRAVIDAM NA ADOLESCÊNCIA

MENINAS ENTRE 14 E 17 ANOS SÃO MÃE MUITO JOVEM.

No Piscinão de Ramos, muitas jovens engravidam na adolescência. Entre 14 e 17 anos são essas jovens engravidam e com isso deixam de estudar perdem oportunidades de arrumar emprego, O pai da criança não assume o bebê, mãe tem onde morar. Além disso os pai da menina engravidada não aceitam que ela engravidou, muitas são postas para fora de casa.

Entrevistamos uma Senhora que hoje tem 41 anos E engravidou aos seus 14 anos de idade e ela foi morar no Maré hoje tem 6 filhos e ela tem uma linção para passar para todas jovem

que elas não vem engravidada agora por que so oque ela passou na mão de familiaris Ela sofreu muito, Ela não tinha ninguem para ajuda. E o pai da criança resolveu larga para começa a trabalha, so que ele não comseguio nenhum emprego aí ele resolveu ausalta um banco para ela fazer o aborto so que ela entro em desipeiro com medo de perde ele. Só que ela ficom sem reação aí ela saio para feira para compra chá de semente tomou varios remedio para aborta so que não deu certo mais ela continuou com bariga e hoje esta ai com seu filho e isso está ai para jovem que engravidam cedo

Fonte: produção feita por aluna.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: essa produção respeita à composição de uma reportagem desde o início por apresentar o título e o subtítulo, formados por uma abordagem de interesse público, uma vez que a gravidez sem planejamento e sem estrutura é um problema social. O lide traz todos os seis componentes obtidos com as perguntas básicas trabalhadas na apresentação da situação e reforçadas nos módulos 1 e 2.

O texto apresenta o assunto, de forma satisfatória e esperada por jovens e adultos que ainda precisam consolidar muitos aspectos. Faz uso da entrevista e escreve o resultado obtido com esta no segundo parágrafo. O problema ocorre com a sequência narrativa que ganha corpo até o final do texto, sem fazer análise do fato tão bem narrado. Por isso, é também considerado um texto embrionário do gênero reportagem.

Quanto à pontuação, percebemos o uso de doze sinais de pontuação em todo o texto como a ausência de ponto-parágrafo, mesmo havendo dois parágrafos, observados pelo uso do ponto-final ao longo deste texto.

No primeiro parágrafo, adequado uso de vírgula após “Ramos”, marcando adjunto adverbial deslocado e inadequado uso de ponto simples, após “adolescência”, onde pediria o uso de uma vírgula. Inadequado uso de vírgula após “emprego”, onde se exigiria ponto simples. E adequado uso de vírgula após “bebê”, embora a estrutura oracional tenha de ser refeita. Adequado uso de ponto simples, após “morar”, fechando esse período. Adequado uso de vírgula após “engravidou”, mas com o acréscimo da conjunção “e”, unindo orações com sujeitos diferentes. Adequado uso de ponto-final, para arrematar esse parágrafo.

No segundo parágrafo, inadequado uso de vírgula após “muito”, onde deveria haver um ponto simples, já que a outra palavra “E” é iniciada por letra maiúscula. Já o uso do ponto simples está adequado, visto que a próxima palavra “E” está iniciada por letra maiúscula. Adequado uso de vírgula, separando as duas orações. Adequado uso de ponto simples, já que

a palavra seguinte é iniciada por letra maiúscula. Entretanto, cabe fazerem-se alterações em todo esse período, concatenando as ideias. Estranhamente, o término dessa produção não foi pontuado com ponto-final.

Outros problemas encontrados nessa penúltima produção foram estes: No início do texto, problemas na organização do período, que poderia ser unido aos outros por meio de mecanismos de coesão textual, vista no módulo 5. Interessante destacar que, mesmo com esse problema, a aluna, no trecho: “muitas jovens engravidam na adolescência. Entre 14 e 17 anos são essas jovens engravidam e com isso deixam de estudar perdem oportunidades de arrumar emprego, O pai da criança não assume o bebê,...”, soube usar o pronome demonstrativo anafórico “essas” adequadamente.

O emprego da palavra “... o bebê, mão tem onde morar.” no lugar de “não” causou um problema de coerência no trecho onde foi empregada. Houve também problema de coesão, trabalhado no módulo 5, no trecho: “Além disso os paí da menina engravida...”, pois faltou o pronome relativo que após a “menina”. Desvio de acentuação na palavra “paí”, no lugar de “pais”. Problema de concordância nominal em “os paí” onde deveria ser “os pais”.

Inadequado uso de letra maiúscula, que apesar de não ter módulo específico, foi abordado no módulo 3. Problema de ortografia em “linção”, no lugar de “lição” e de concordância nominal em “todas jovem”, onde seria “todas as jovens”, faltando também a coesão com o uso do artigo. Problema de acentuação do verbo sublinhado em “...que elas não vem...”, que, para marcar plural, deveria ser “vêm” e do advérbio sublinhado em “...agora por que so oque”, no lugar de “só” e de ortografia em “oque”. Outro exemplo de desvio ortográfico está presente em “...na mão de familiaris”, quando seria “familiares”. Problema de uso de letra maiúscula e de acentuação de “ninguém”, que carecia de acento agudo. Houve também apagamento do rótico, ou seja, do fonema /R/ e suas realizações fonéticas, em posição final do verbo no infinitivo em “ Ela não tinha ninguem para ajuda”. Ausência de acento em “ninguem”, anteriormente transcrito e em “...so que ele não...” e problemas de ortografia em vários termos: “conseguiu” e ausalta”, “desipeiro”, “ficom”, “bariga”. Uso indevido de termo da variedade informal “... sem reação ái...”. E problemas de ortografia em “saio”, sendo o adequado “saiu”, de acentuação e de concordância nominal no trecho “vários remédio”, onde deveria ser grafado “vários remédios”. Outrossim, houve apagamento de rótico em posição final de verbo no infinitivo em “... para compra chá...”.

Figura 24 – Versão final da reportagem 10 – turma 162

MUITAS JOVENS ENGRAVIDAM NA ADOLESCÊNCIA

MENINAS ENTRE 14 E 17 ANOS SÃO MÃE MUITO JOVENS.

No Piscinão de Ramos, muitas jovens engravidam na adolescência, entre catorze a dezessete anos. E, com isso, deixam de estudar e perdem oportunidades de arrumar emprego. O pai da criança não assume o bebê, e elas não têm onde morar. Além disso, os pais da menina que engravida não aceitam que ela engravidou, e muitas são postas para fora de casa.

Entrevistamos uma senhora que hoje tem quarenta e um anos e que engravidou aos quatorze anos de idade. Ela foi morar na Maré. Hoje tem seis filhos e uma lição para passar para todas jovens. Segundo ela, as moças não devem engravidam agora porque só o que ela passou na mão de familiares é uma prova de que ela sofreu muito. Ela não tinha ninguém para ajudar. E o pai da criança resolveu largá-la para trabalhar, só que ele não conseguia nenhum emprego. Então ele resolveu assaltar um banco para ela fazer o aborto. Entretanto, ela entrou em desespero com medo de perdê-lo. Ela ficou sem reação e saiu para a feira a fim de comprar chá de semente. Tomou vários remédios para abortar, mas essas medicações não deram certo. Com isso, continuou grávida e hoje está com seu filho. Isso é um ensinamento para as jovens que engravidam cedo.

Fonte: produção feita por aluna.

A produção final que pode ser classificada de insuficiente é a próxima, na medida em que a tentativa de tratar da importância de práticas esportivas no espaço do Piscinão de Ramos não fluiu como o esperado, necessitando de outra versão que fique o mais próximo possível da estrutura composicional de uma reportagem.

Figura 25 - Penúltima versão da reportagem 11 – turma 162

PISCINÃO ESPAÇO CULTURAL ESPORTES PARA TODAS AS IDADES

Segundo as informações de Marcos Nunes Garcia, coordenador técnico afirma que durante o ano tem vários tipos de modalidades esportivas para crianças e adultos totalmente gratuita no

piscinão de Ramos.

Tendo como modalidades: escola de circo, vôlei, futebol, fut sãll, basquete, dança mix, zumba, e aula de jazz.

A professora Joana da Costa Oliveira afirma que as atividades físicas serve para vários fatores, pessoas obesas, depressivas melhoram 80% da qualidade de vida através dos exercícios físicos. Deulenda Beatriz que é uma aluna de Joana, afirma que a sua qualidade de vida melhorou bastante desde que começou a pratica de exercicios.

Fonte: produção feita por alunas.

Análise dessa penúltima produção quanto à estrutura do gênero reportagem: embora o texto apresente elementos componentes de uma reportagem, como o título e o subtítulo, essa produção não aborda uma questão de caráter investigativo, já que não se buscou a origem da situação relata no texto: ter a oferta de várias modalidades de esportes. Para se parecer com uma reportagem, foram expostas declarações de duas pessoas da área dos esportes, entretanto não houve o recurso do discurso direto. É qualificado de texto embrionário, pois.

Quanto à pontuação, percebemos que, em todo o texto, foram empregados dezesseis sinais de pontuação e que, no título, houve ausência de dois-pontos ou de vírgula para marcar aposto. Foi feito uso de ponto-parágrafo em todo o texto.

No primeiro parágrafo, adequado uso de vírgula após “Garcia”, sinalizando aposto explicativo. E adequado uso de ponto-final, encerrando esse parágrafo introdutório.

No segundo parágrafo, uso adequado dos dois-pontos, embora seja um período que necessita de reescrita. Adequado uso das seis primeiras vírgulas, já que a função delas é separar termos de mesma função sintática. No entanto, inadequado uso da sétima vírgula, já que há a conjunção “e” após “zumba”, impedindo o emprego de vírgula. Apropriado uso de ponto-final ao término desse parágrafo.

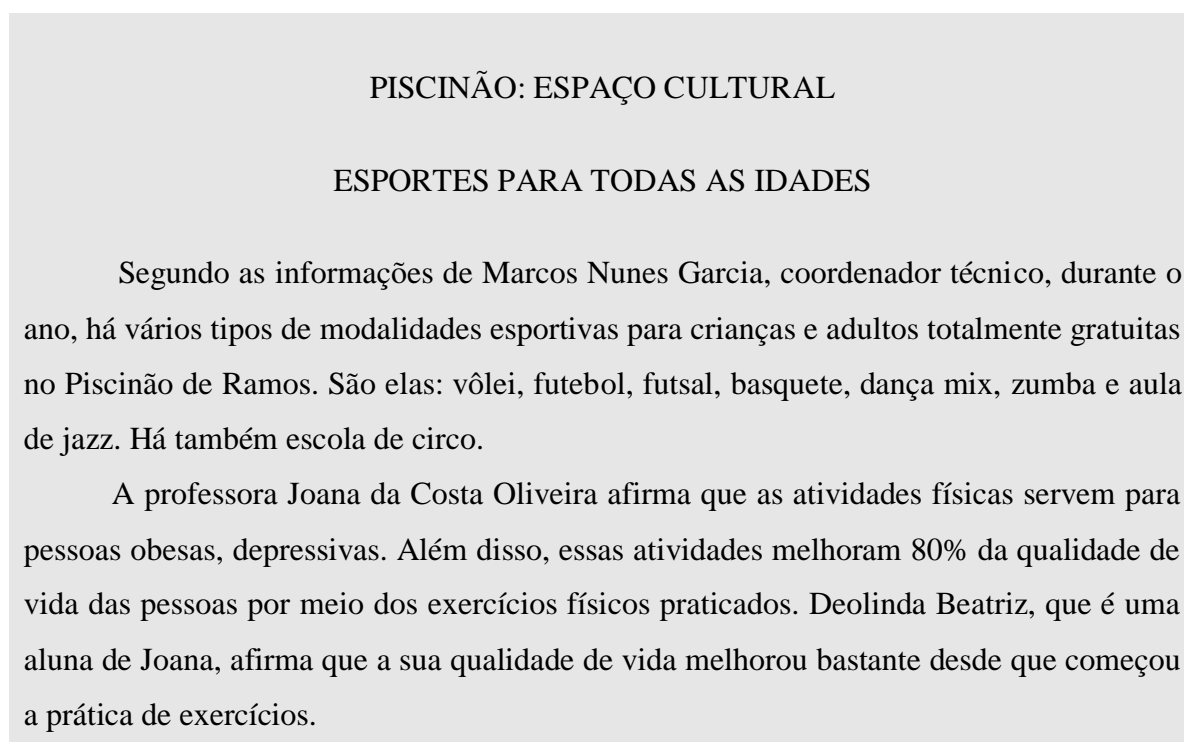
No terceiro parágrafo, uso inadequado de vírgula, onde caberiam dois-pontos ou outra disposição oracional. Uso adequado de vírgula após “obesas”, sinalizando uma enumeração de termos. Uso adequado de ponto simples antes de “Deulenda”, já que o período havia terminado. Adequado emprego da vírgula após “Joana”, visto que se trata de um aposto explicativo, embora tenha faltado a vírgula antes de “Beatriz”. Por fim, adequado uso de ponto-final, terminando o texto.

Outros problemas detectados no texto: no início do texto, problemas na construção deste período: “Segundo as informações de Marcos Nunes Garcia, coordenador técnico afirma que...”, que seria melhor organizado com acréscimo de termo coesivo. Na sequência, uso de verbo sublinhado em “ ...durante o ano tem vários ...”, que marca no texto uso variedade

informal. Esse deveria ser trocado por “há” ou “existem”. O uso do ponto-parágrafo em “Tendo como modalidades...” foi inadequado, quebrando a coesão existente com o parágrafo anterior. Houve também problema de ortografia nas palavras “futilbol”, “fut sall”.

Problemas de acentuação gráfica em “físicas, onde deveria estar grafado “físicas” e de concordância verbal no trecho “ ... que as atividades físicas serve...”. Problemas de ortografia, já que o nome próprio é “Deolinda”. Problemas de ortografia, com a ausência do ç em “... desde que começou...” e de acentuação gráfica no termo “exercícios”.

Figura 26 – Versão final da reportagem 11 – turma 162



Fonte: produção feita por alunas.

A última das seis produções foi impossível de ser registrada, já que, mesmo com as constantes interferências da professora-orientadora, a aluna tinha seu limite, e este teve de ser respeitado. Em muitas partes desta pesquisa, foi sinalizado o grave fato de que há alunos que frequentam as aulas de determinado Bloco, por trazerem documentação que os respaldem legalmente.

Constatada a discrepância entre o que está no histórico e o que o aluno já apreendeu, é feita uma reunião com este para tentar reconduzi-lo a um Bloco de aprendizagem que seja o mais apropriado. Todavia, se o corpo docente obtiver uma negativa do aluno, caberá a este

fazer o possível para que o jovem ou adulto amplie seus conhecimentos, o que não fora conseguido com esse caso em particular. Sendo assim, restou à professora-orientadora respeitar o limite da aluna que pediu àquela que não expusesse o texto produzido por saber que “não estava bom”. Isso ratifica muitas das questões que fazem da EJA uma modalidade ímpar.

Diante de todos esses detalhes que levaram a professora-pesquisadora a resultados distintos para distintas pessoas, cabe declarar que, de um modo geral e sem contar com os aspectos que ainda não foram adequadamente dominados, as produções finais mostraram-se satisfatórias e não camuflaram a dura e preocupante realidade de jovens e adultos que tentam completar, ao menos, o ensino fundamental, tendo plena consciência de que há muito ainda por aprenderem acerca da apropriação e do uso da escrita, já que a consideramos um processo que demanda tempo para que o aluno apresente um desenvolvimento satisfatório.

E, como a grade usada pelo Peja na prefeitura do RJ disponibiliza, mesmo que sejam seis tempos, somente um dia por semana, há uma enorme perda por parte dos educandos se estes, por qualquer motivo, vierem a faltar esse encontro semanal; sem contar com os feriados e com os pontos facultativos, que deixam algumas turmas sem uma determinada disciplina por muitos dias.

Creemos que essa pesquisa pode contribuir para que essa disposição das aulas possa ser repensada em prol da melhor aprendizagem do corpo discente.

No tocante à pontuação, as produções das turmas 161 e 162 expuseram a complexidade de esse alunado se apropriar de regras que não fazem sentido para muitos mesmo depois da aplicação do módulo 3, onde foram feitas inúmeras estratégias para que o emprego dos sinais gráficos de pontuação fosse compreendido e, posteriormente, aplicado não só nas produções da sequência didática quanto em qualquer texto da modalidade escrita. Por isso, houve muitas alusões a somente vírgula e ao ponto-final, mesmo o gênero reportagem permitindo uma gama variada de sinais de pontuação a serem utilizados, tais como: aspas, dois-pontos, travessão, ponto de interrogação. A ausência desses sinais é mais uma prova de que, efetivamente, os alunos não conseguiram explorar todas possibilidades fornecidas pelo gênero escolhido, uma vez que produziram textos embrionários, que não contemplaram todos os aspectos desse gênero jornalístico.

A professora-pesquisadora ressaltou que, ao se sentar ao lado dos protagonistas do gênero e assinalar onde houve falhas geradas por um uso inapropriado, estes comentavam que conseguiam perceber os desvios com a ajuda da profissional; mas que, solitários ou com o

colega, essa percepção de que algo estava inadequado ou faltando não acontecia. Sentiam-se, com isso, incapazes e envergonhados. Obviamente que essa sensação ruim era dispersada do pensamento de cada um com palavras de estímulo por parte da professora, que, no fundo, também se sentiu frustrada por não ter obtido um melhor resultado com as produções de um maior número de alunos, parecendo a esta que não foi capaz de ajudar seus aprendizes a superarem os inúmeros problemas detectados. Foram, portanto, momentos delicados e que não podem ser ignorados, já que o objetivo desta pesquisa é fornecer subsídios para que cada participante ampliasse sua competência textual ao produzir o gênero reportagem.

Contudo, se analisarmos por outro ângulo, a intervenção nas duas turmas possibilitou enormes avanços e demonstrou que, se os professores optassem em elaborar planejamentos aplicando o procedimento da sequência didática como uma rotina, melhores resultados seriam alcançados; visto que há alunos que se destacam e que precisam de acreditar no potencial que têm para deslançarem em seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise final da proposta de ensino do gênero reportagem com base na sequência didática postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos declarar que a ousadia da proposta de se trabalhar com a produção do gênero midiático reportagem foi proveitosa para todos os participantes no sentido de haver uma ampliação da competência escritora de todos os jovens e adultos envolvidos nesta pesquisa.

No tocante à professora, é notório que essa educadora ampliou suas leituras, tendo tido contato com teóricos que expandiram sua formação enquanto profissional da educação básica, uma vez que obteve o privilégio de ver, na prática, os pontos positivos e negativos de se escolher um gênero pouco usual de ser explorado no ambiente escolar e que não era sugestivo para o trabalho na modalidade escrita.

Além disso, foi possível verificar o que é viável de ser aplicado em turmas de EJA cuja característica é a existência de inúmeros obstáculos, tais como: matrículas feitas ao longo do ano que incluem, em turmas que estão em andamento com uma série de atividades, alunos de diferentes idades e conhecimentos e que se sentem obrigados a acompanhar as aulas como se já estivessem frequentando regularmente a turma desde seu início; estudantes que abandonam a escola por algum motivo, interrompendo a aprendizagem e a possível conclusão de seus estudos; falta de entendimento da direção para questões de atrasos dos discentes; críticas familiares que desestimulam o reingresso de muitos dos adultos matriculados; cansaço de muitos após uma longa e exaustiva jornada de trabalho; dificuldades de aprendizagem de parte do alunado, que foi sendo aprovado, mesmo não tendo consolidado aprendizagens cruciais para a progressão de seus estudos.

Outra questão que é um entrave para se realizar um trabalho com qualidade é o fato, já citado nos módulos para a produção da reportagem, de o alunado não ter hábito de fazer atividades fora do espaço escolar, alegando que está cansado ou que não têm tempo; visto que muitos trabalham, cuidam de casa, tomam conta dos irmãos menores, saem do serviço direto para a escola. Esses e muitos outros problemas extraescolares não devem ser ignorados, na medida em que interferem na frequência e no desempenho dos aprendizes dessa tão singular modalidade, apontando para a necessidade de se adaptar a sequência didática, levando em conta esses aspectos.

Com a intervenção didática aplicada nas duas turmas - recurso utilizado pela professora-pesquisadora para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de gêneros - ficou nítido que as aulas ganharam cores e utilidade, transformando-se em momentos de debates e de participação, visto que houve a transformação desses jovens e adultos em protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que tiveram de participar ativamente para que o encontro semanal com a educadora fosse o mais proveitoso possível. Esse interesse e engajamento foram cruciais para o resultado alcançado (Apêndice P, onde há registro fotográfico de parte do alunado), sendo um fator que já havia sido aludido por Bazerman (2011) e sua concepção de que a escrita é uma oportunidade de esses jovens e adultos redigirem textos em defesa de interesses políticos locais, fato constatado com a leitura do gênero que fora produzido.

Além disso, esse alunado sentiu-se integrado à proposta e desafiado a apresentar, ao final da sequência didática, uma reportagem que tratasse de questões de seu cotidiano e do lugar onde mora, sem ter alguém que fale por ele, já que esse gênero midiático proporciona bastante importância ao olhar de quem escreve.

É válido dizer que a observação e a análise das turmas 161 e 162, para nestas se aplicar uma sequência didática (ou intervenção didática), foi uma escolha enriquecedora; posto que nos forneceu, dentre tantas informações, o seguinte: dados capazes de demonstrar o que de fato é apreendido por esses jovens e adultos que frequentam esse tipo de programa; o limite atingido pela educação formal pensada como abertura a novos horizontes para um corpo discente deveras heterogêneo e a delimitação das arestas que ainda precisam ser aparadas para que, de fato, o estudante que se matricula nessa modalidade de ensino possa ter a garantia de que apreendeu conhecimentos que lhes serão essenciais nos mais diversos eventos de letramento pelos quais passará.

Por ser um gênero de difícil apreensão, os resultados certamente não foram os melhores, com a minoria obtendo o êxito esperado. De todas as produções, duas ganharam destaque; mas essa pequena quantidade, correspondente a dezesseis por cento do total, não ofuscou as tentativas de uma produção que fosse a mais próxima possível de reportagens que esses aprendizes leram e puderam analisar no decorrer dos componentes da intervenção didática aplicada nas duas turmas.

Logo, ganhos foram alcançados com o uso mais adequado dos aspectos gramaticais, que demonstraram ter sido aplicados de forma satisfatória e com propriedade no emprego dos sinais de pontuação, se comparados à utilização desses sinais na produção inicial e, até

mesmo, nas escritas dos questionários aplicados e das transcrições feitas e nas produções. Fato é que estas alertaram para uma necessidade de as turmas se apropriarem das regras de pontuação e empregarem, adequadamente, os mais variados sinais de pontuação existentes. É importante salientar que esta pesquisa fez uso da proposta do trabalho gramatical atrelada a um gênero, já que a orientação é trabalhar a gramática contextualizada a partir dos textos e não com frases isoladas, descontextualizadas, estando a reflexão linguística a serviço dos propósitos comunicativos.

Devido a isso, a intervenção didática proporcionou uma expressiva melhora no uso dos sinais de pontuação que deixaram de ser usados de forma aleatória e que passaram a exigir de cada alunado uma justificativa para fazer uso ou não de determinado sinal, com a lembrança das muitas regras assimiladas. Mesmo com inadequações, foi visível que os sinais gráficos de pontuação foram, em sua maioria, mais bem empregados nos textos redigidos após o módulo 3 ter sido estudado e explorado.

Se pensarmos em toda a defasagem que esses alunos apresentam, é oportuno declarar que, mesmo em graus distintos, todos os jovens e adultos que participaram desta pesquisa ampliaram sua competência escritora. Isso é facilmente comprovado por vários argumentos, tais como: todos os aprendizes produziram suas reportagens, mesmo tendo noção de que haveria vários desvios gramaticais em seu texto; todos abordaram questões relacionadas ao local de moradia, o que fora acordado no momento de apresentação da situação; todos transpuseram o medo de apresentar suas ideias por meio da modalidade escrita. Para isso, basta observar que, no módulo 2, houve produções em branco ou formadas por um período simples apenas, fato inexistente na produção final.

Mesmo com uma série de obstáculos a superar, houve um considerável avanço das reportagens produzidas no que tange à desenvoltura de todos que, usando de distintas formas, foram capazes de expressar questões da comunidade que os afetam, que os incomodam ou que necessitam passar por mudanças. Por esse ângulo, a maioria dos jovens e adultos que participaram desta intervenção didática comprovaram que seus textos embrionários já sinalizam para uma visão crítica de questões sociais e para uma habilidade de conseguir expô-las por meio da modalidade escrita; ação, até então, impensável de ser executada.

Por isso, cremos que a visão de Bazerman (2011) respalda nossas considerações acerca dos resultados desta intervenção didática, já que ele diz valer a pena lembrar que os aprendizes compreenderão o poder da escrita e serão estimulados a aprender a laboriosa tarefa de aprender a escrever efetivamente caso nós, os professores, reconheçamos aqueles como

agentes capacitados a aprender a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas de gêneros.

Devemos também ponderar alguns maus resultados pelo fato de haver, entre os participantes desta pesquisa, menores de idade que ainda não têm um senso crítico bem estruturado e que não são assíduos leitores e espectadores de jornais e telejornais; mas que, ainda assim, souberam explicitar situações relevantes de serem transmitidas por meio de um gênero tão complexo. E de haver também outros mais que precisam consolidar muitas questões de nossa língua.

Louvável é, portanto, o fato dos componentes das duas turmas aceitarem participar dessa intervenção e de explicitar todas as suas limitações, que ficariam visíveis em suas produções. Isso, sem sombra de dúvida, é uma atitude encorajadora e digna de elogios; já que muitos outros, no decorrer do ano letivo, desistiram sem à professora-pesquisadora apresentar todas as competências já apreendidas.

Sendo assim, os vinte e quatro que se mantiveram ativos nesta intervenção didática comprovaram que um trabalho pautado na perspectiva interacionista e sociodiscursiva faz toda a diferença por valorizar a palavra do outro, ou seja, desse alunado na interlocução com o propósito de que os componentes das duas turmas se apropriassem de regras gramaticais, em especial dos sinais de pontuação, exigidas pela norma culta.

Legítimo é declarar que todas as produções finais são fruto da vivência dos seus produtores, que conseguiram expor seus olhares, por vezes ignorados. Mas que, nesta intervenção, assumiram o posto de protagonistas no processo da aprendizagem de um gênero de difícil produção. Certamente, se analisarmos que são alunos que ainda estão terminando o ensino fundamental, com anos de estudo interrompidos ou feitos em locais e até estados distintos, avaliaremos que a maioria das produções apresentou um resultado positivo.

Para corroborar nossas conclusões, temos a seguinte visão de Bazerman (2001) de que os alunos são apenas pessoas, normalmente jovens, que ingressam nos espaços escolares com o objetivo firme de ampliar suas chances de melhoria na vida e de contribuição na sociedade em que se encontram inseridos. Sendo assim, a sala de aula é o lugar onde os professores têm a chance de intervir e de colaborar para a ascensão e para o progresso desse alunado.

Tudo isso faz desta pesquisa um campo vasto a ser explorado, já que propõe uma outra postura perante essa modalidade tão alijada. Além de nos fazer refletir acerca das políticas públicas instauradas em nosso país e sobre qual é a nossa parte, enquanto professores, para alterar o preocupante quadro em que se insere a modalidade de jovens e adultos.

Além disso, esta pesquisa sinaliza para concepções de que somente, com um ensino-aprendizagem que valorize o variado público-alvo da EJA e o que ele traz, poderemos ter alunos que tenham condições de progredir em seus estudos, atingindo nichos na sociedade que jamais seriam preenchidos por uma população carente de um ensino que só tem sentido quando cada educando atinge a aprendizagem esperada, estando, assim, capacitado a produzir textos dos gêneros secundários com a competência e a habilidade esperadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5 ed. São Paulo: Global, 2009. pp. 30-31.

ANDRADE, E.R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Educação de jovens e adultos. Petrópolis, De Petrus et Alii, 2009, pp. 35-43.

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

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC. UNESCO, 2006, pp.17 – 30.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos, **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 17 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COIMBRA, Ludmila Scarano; CHAVES, Luíza Santana. **O jornal na aula de espanhol: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

CONFINTEA VI. **Marco da ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf > Acesso em: 25 de março de 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA. Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola 2008.

FÁVERO, Osmar. MEB – **Movimento de Educação de Base** primeiros tempos: 1961-1966, 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2016.

FERRARI, M. H.; SODRÉ, M. **Técnica de reportagem**. São Paulo: Summus, 1986.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. 2000. **Revista Brasileira de Educação** *Escolarização de jovens e adultos*, pp. 58-68. Disponível em: < [RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf](#)> Acesso em: 15 de janeiro de 2016, p. 58-68.

COMPLEXO DA MARÉ. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://www.riomaisocial.org/territorios/mare-em-ocupacao/>> Acesso em: 18 de junho de 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. P.15-61.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LOCH, J. M.de P. *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

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

MORAES, Salete Campos et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

ONU. **Declaração Universal do Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas Rio de Janeiro (UNICRIO) 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2016.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I.B. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii Editora, 2009.

_____, J. **Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos.** (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Niterói, RJ: UFF, 2005.

PORTO, Márcia. **Mundo das idéias: um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymar, 2009.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação e Tecnologia: texto, hipertexto e leitura.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI Jr., Roberto; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos e resultados.** Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2015.

_____. V.M. (org.) **Inaf Brasil 2011: principais resultados.** São Paulo: Inaf, 2011. Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx Acesso em: 17 de junho de 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos Norteadores do Peja.** RJ, 2016. Disponível em GEJA- Gerência de Educação de Jovens e Adultos/SME.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas.** RJ, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJAIePEJAIL.pdf>> Acesso em: 17 de março de 2015

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANCHEZ, Liliane; LIMA, Natália Barbosa de; SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro. O PIBID e a EJA: refletindo sobre a formação docente. In: GÔUVEA, Fernando; SANCHEZ, Liliane; BICALHO, Ramofly. (Org.) **Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013, pp. 87-95.

SCHNEIDER, Sônia M. **Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA** 221p. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO (Org.) **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2ª ed. - São Paulo: Global, 2004, pp. 89-112.

_____. Alfabetização. In: PINSKY, Jaime. (Org.) **O Brasil no contexto: 1987-2007**. São Paulo: Contexto, 2007, pp.99-107.

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

ANEXOS

Anexo A - Modo clássico de se fazer um lide

Técnica de Reportagem

Modo clássico de um lide (lead)

Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê?
- Quem?
- Como?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

Fonte: informações dadas pelos jornalistas do Redes Maré quando fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162.

Anexo B - Produção inicial de uma reportagem

Elaboração de reportagem:

Tema: Direitos das domésticas.

Manchete: Cadastramento e guia.

Título auxiliar
A nova legislação, que muda o desapeço do governo com o contribuinte.

Lide:
Vou ter que me ausentar por cerca de um mês, em viagem, e após tentas inúmeras vezes cadastrar meu casarão, desisti. Para não prejudicá-lo nem a mim em face da inoperância do sistema, só me restou contratar um escritório de advocacia trabalhista para cumprir esta nova obrigação. Ou seja, além das despesas inerentes ao cadastramento e pagamento dos encargos sociais, fui levado a pagar honorários. É uma operação evasiva para aumentar o ônus sobre os contribuintes?", diz Domingos de Saboya Barboza Filho do Rio de Janeiro.

Corpo da reportagem:
Vários problemas ocorrem no ESocial impedindo a conclusão do cadastramento. Ao clicar concluído no final do processo vem o aviso "Já existe evento no grupo com a mesma identificação", mas o sistema não esclarece de que se trata nem o que se deve fazer. Ou ainda: Ao informar a quantidade média de horas na semana, 44, vem o aviso de que "O valor deve ser numérico." Isso impede a conclusão a contento do cadastramento.

Fonte: digitalização feita do texto do aluno

Anexo C - Slide da Oficina



Comunicação comunitária no Brasil

- Em 2011, levantamento identificou **104** veículos populares na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.
- Em 2013, novo levantamento identificou **118**.

Fonte: Mídia e favela: comunicação e democracia nas favelas e espaços populares, Observatório de Favelas, 2012 / Direito à Comunicação e Justiça Racial. Observatório de Favelas, 2013.



Fonte: slide fornecido à professora pelos repórteres

Anexo D - Exposição de diferentes mídias



**Exemplos de
comunicação
Comunitária e
alternativa em versões
impressas e online**



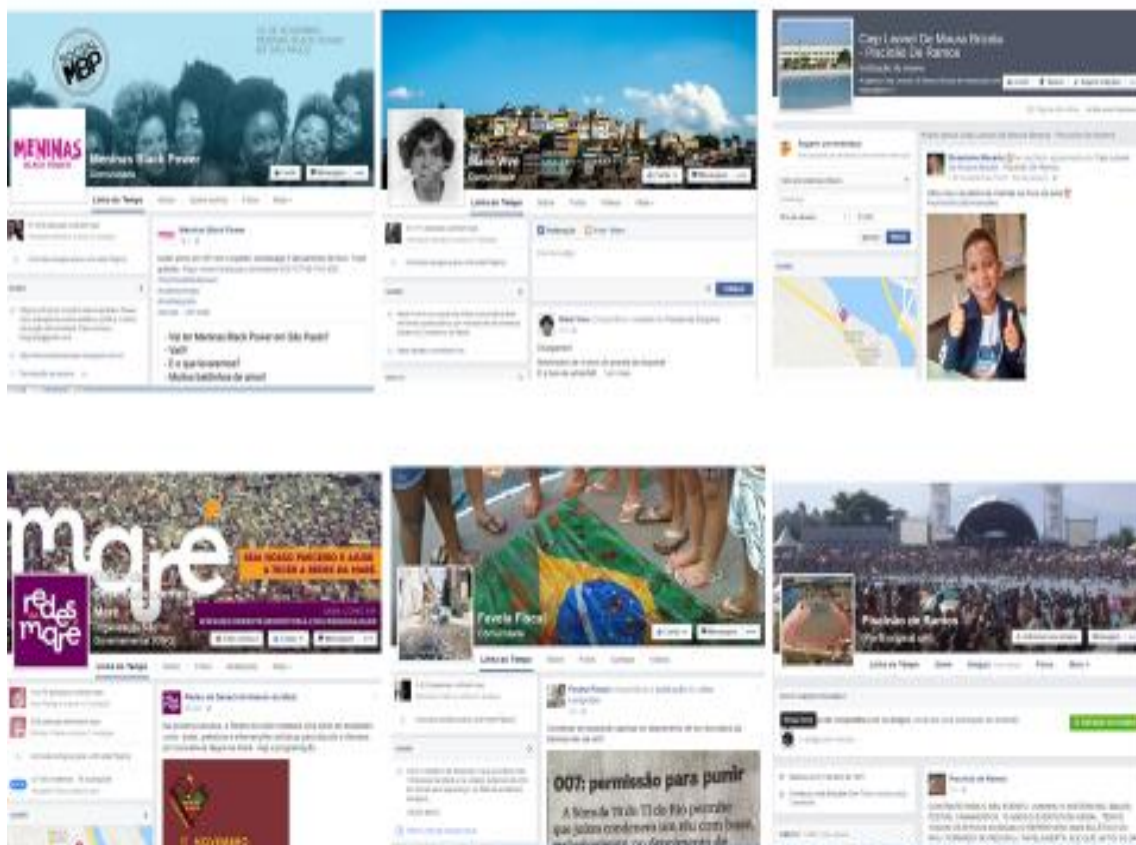
Fonte: slide fornecido à professora pelos repórteres

Anexo E - As mídias sociais



Mídias sociais

Facebook, Twitter, Instagram etc.



Fonte: slide fornecido à professora pelos repórteres

Anexo F – lide, considerado excelente, da turma 161

Técnica de Reportagem
Modo clássico de um lide (lead)
Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê? ✓
- Quem? ✓
- Como? ✓
- Quando? ✓
- Onde? ✓
- Por quê? ✓

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

As informações acima foram a nós dadas no dia em que os jornalistas do Redes Maré fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162. Mas, antes disso, em sala, já havíamos feito a elaboração de um lide (primeiro parágrafo de uma reportagem).

Sua tarefa de hoje é montar um lide a partir da manchete e do subtítulo dados a seguir:

EM PLENO PISCINÃO DE RAMOS, CIEP É RECONHECIDO COMO CELEIRO DE TALENTOS celeiro: fábrica de gente famosa

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA ESTIMULA A PRODUÇÃO DE TEXTOS VARIADOS

Nos dias atuais encontramos na PISCINÃO de Ramos um verdadeiro celeiro de talentos. Alunos e professores que demonstram seus dons no Ciep, onde os professores incentivam os alunos a desenvolverem seus talentos através de oficinas, eventos e atividades que proporcionam alegria e coragem a descoberta de novas habilidades.

PISCINÃO DE RAMOS É APENAS ESPAÇO DE LAZER?

MUITOS FREQUENTADORES DO PISCINÃO DE RAMOS BUSCAM ALGO A MAIS DO QUE COMER E BEBER COM SEUS AMIGOS

Muitos frequentadores do Piscinão de Ramos não vão à local para ~~comer~~ ^{trazer} para lazer, mas também para a produção de oficinas e eventos, os quais favorecem a localidade. Elevando a educação e a informação aos moradores. Como por exemplo a equipe do jornal da Maré, que realizou oficina de teatro e palestra sobre jornalismo com os alunos.

Fonte: texto digitalizado pela professora

Anexo G - Produção de lide com problemas, considerado insuficiente

Técnica de Reportagem
Modo clássico de um lide (lead)
Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê?
- Quem?
- Como?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

As informações acima foram a nós dadas no dia em que os jornalistas do Redes Maré fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162. Mas, antes disso, em sala, já havíamos feito a elaboração de um lide (primeiro parágrafo de uma reportagem).

Sua tarefa de hoje é montar um lide a partir da manchete e do subtítulo dados a seguir:

EM PLENO PISCINÃO DE RAMOS, CIEP É RECONHECIDO COMO CELEIRO DE TALENTOS celeiro: fábrica de gente famosa

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA ESTIMULA A PRODUÇÃO DE TEXTOS VARIADOS

Quando cheguei aqui me Leonel Brizola em presença de algumas pessoas. Intencionalmente escrevo o Prefeito quem é chamado A Prof. Fernanda cada um com sua matéria diferente mais pessoas de se admirar e se inspirar. Porque a missão de ensinar dar bons conselhos, onde na sala de aula o lugar mais perfeito para ensinar isso aqui é ensinar e o pedagogo é quem tem que ler para os alunos da mesma sala.

PISCINÃO DE RAMOS É APENAS ESPAÇO DE LAZER?

MUITOS FREQUENTADORES DO PISCINÃO DE RAMOS BUSCAM ALGO A MAIS DO QUE COMER E BEBER COM SEUS AMIGOS

Não é que muitos pessoas procuram é aprender e me conhece alguns pessoas de outra comunidade. Onde da minha habitação a minha colega quem frequenta porque na minha região ela queria aprender em um lugar mais tranquilo onde ela mora tem como um lugar bom de morar mais não é jogar, mais onde tem tríplice mas moradores tem medo e medo os pais querem o melhor para os seus filhos, e quando a minha mãe tem a atitude de não transferir para outra escola é para nos presentes.

Fonte: digitalização feita do texto do aluno

Anexo H - produção de lide com digressão, considerado insuficiente

Técnica de Reportagem
Modo clássico de um lide (lead)

Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê?
- Quem?
- Como?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

As informações acima foram a nós dadas no dia em que os jornalistas do Redes Maré fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162. Mas, antes disso, em sala, já havíamos feito a elaboração de um lide (primeiro parágrafo de uma reportagem).

Sua tarefa de hoje é montar um lide a partir da manchete e do subtítulo dados a seguir:

EM PLENO PISCINÃO DE RAMOS, CIEP É RECONHECIDO COMO CELEIRO DE TALENTOS celeiro: fábrica de gente famosa

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA ESTIMULA A PRODUÇÃO DE TEXTOS VARIADOS *Refazer!*

Minha mãe é uma pessoa muito organizada, que trabalha e toma conta da casa. Ela trabalha o dia todo e eu também, trabalho e estudo por isso que ela faz comida em casa. Quando eu chego. Meu pai é tarde de mais. sou muito grata por ter uma mãe dessa.

PISCINÃO DE RAMOS É APENAS ESPAÇO DE LAZER? *A acrescentar!*

MUITOS FREQUENTADORES DO PISCINÃO DE RAMOS BUSCAM ALGO A MAIS DO QUE COMER E BEBER COM SEUS AMIGOS

No piscinão busca algo sim, poderia ter uma praquinha poderia ter um espaço pra dança típicas no piscinão poderia ter várias coisas além de beber e comer. Poderia ter outros serviços além do peixe chite poderia mudar muitas coisas.

Fonte: texto digitalizado pela professora

Anexo I - Produção de lide, considerado regular

Técnica de Reportagem
Modo clássico de um lide (lead)

Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê?
- Quem?
- Como?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

As informações acima foram a nós dadas no dia em que os jornalistas do Redes Maré fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162. Mas, antes disso, em sala, já havíamos feito a elaboração de um lide (primeiro parágrafo de uma reportagem).

Sua tarefa de hoje é montar um lide a partir da manchete e do subtítulo dados a seguir:

EM PLENO PISCINÃO DE RAMOS, CIEP É RECONHECIDO COMO CELEIRO DE TALENTOS celeiro: fábrica de gente famosa

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA ESTIMULA A PRODUÇÃO DE TEXTOS VARIADOS

No Ciep, há muitos talentos. Professores muitos talentos como a professora, de matemática, Hérica e a professora, de português, Fernanda e muitos alunos inteligentes com talentos variados.

PISCINÃO DE RAMOS É APENAS ESPAÇO DE LAZER?

MUITOS FREQUENTADORES DO PISCINÃO DE RAMOS BUSCAM ALGO A MAIS DO QUE COMER E BEBER COM SEUS AMIGOS

O Piscinão de Ramos, é um bom lugar para o lazer um ótimo lugar para conversar com os amigos, praticar esporte e ficar com a família.

Fonte: digitalização de texto de aluno

Anexo J - Lide considerado bom da turma 162

Técnica de Reportagem

Modo clássico de um lide (lead)

Seis perguntas básicas a serem respondidas objetivamente (e resumidamente) no primeiro parágrafo do texto:

- O quê?
- Quem?
- Como?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?

Essas perguntas ajudarão também na hora da apuração da informação ou da história a ser contada.

As informações acima foram a nós dadas no dia em que os jornalistas do Redes Maré fizeram uma oficina com as turmas 161 e 162. Mas, antes disso, em sala, já havíamos feito a elaboração de um lide (primeiro parágrafo de uma reportagem).

Sua tarefa de hoje é montar um lide a partir da manchete e do subtítulo dados a seguir:

EM PLENO PISCINÃO DE RAMOS, CIEP É RECONHECIDO COMO CELEIRO DE TALENTOS celeiro: fábrica de gente famosa

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA ESTIMULA A PRODUÇÃO DE TEXTOS VARIADOS

O que torna o piscinão um celeiro? talvez seja a multiplice variedade de culturas reunidas em um mesmo lugar. Sendo este um celeiro é bom lembrar que existe um tempo a ser observado com cuidado, pois talentos não nascem de um dia para outro. Existe um processo longo, e imprevisível no que diz respeito a expectativas. Mesmo que este lugar seja para muitos apenas um lazer e diversão, mesmo assim podem existir muitos talentos ainda não revelados entre a multidão, ou seja perdidos a não descobertos.

PISCINÃO DE RAMOS É APENAS ESPAÇO DE LAZER?

MUITOS FREQUENTADORES DO PISCINÃO DE RAMOS BUSCAM ALGO A MAIS DO QUE COMER E BEBER COM SEUS AMIGOS

O que nos leva a parar no Piscinão como lazer? talvez seja a beleza que cerca o lugar. Pessoas passeando e outras, que aproveitam para beberem e divertir-se com seus incomodados. Mas ao observar-mo com um olhar mais clínico, notamos que toda essa beleza se resume hoje em uma palavra "Prestígio". Foi a beleza se tornou algo sem nenhum valor, diante daquilo que muitos buscam sem nenhuma reserva ou poder. Destruíram e privatizaram uma realidade em ilusão momentânea. O lazer foi substituído por uma verdadeira Epopéia da decadência moral, regado pela bebedice que resultou na degradação e abandono deste lugar chamado Piscinão de Ramos.

Fonte: digitalização de texto de aluno

SINAIS DE PONTUAÇÃO

O Detetive das Palavras, X-8, se encontra em seu escritório cuidadosamente empoeirado, à espera do grupo que havia marcado consulta para esta noite.

Ao ouvir passos muito leves se aproximando pelo corredor sujo, ele percebeu que era o seu grupo de clientes que se aproximava. Quando bateram à porta, ele mandou entrar.

O pessoal entrou, cumprimentando timidamente, e se espalhou pelos bancos em gente à escrivadinha de nosso herói.

Hoje ele não estava recebendo palavras atrás de suas origens, ele estava à frente de **sinais de pontuação** atrás de sua origem.

Eles também tinham seu papel – importantíssimo, aliás – na escrita e tinham o direito de saber de onde vinham.

Contanto que pagassem bem e à vista, claro.

Todos acomodados, X-8 pigarreou e começou a falar:

– Boa noite a todos. Antes de entrar nos casos individuais, vamos lembrar algo sobre os sinais de pontuação. Para começar, em muitas escritas não se usava nada com essa finalidade. É o caso do Fenício, do qual se originou nosso alfabeto ocidental. Ele usava pouquíssima pontuação, além de não ter vogais nem separação entre as palavras e tampouco maiúsculas.

Enquanto o idioma escrito servia basicamente para registros comerciais, estava tudo funcionando bem. Mas, quando os gregos começaram a se dedicar à arte da retórica, tiveram que inventar sinais que marcassem as durações das pausas, a entonação, o ritmo. Aí é que vocês, prezados clientes, começaram a existir.

Vamos começar sem delongas ali por **ponto**. Você, tão minúsculo, e de tanta importância – o sinalzinho pareceu dobrar de tamanho – tem o seu nome derivado do Latim *punctus*, “ponto, picada”, particípio passado de *pungere*, “fincar, espetar, picar”.

Do seu lado vemos a inseparável **vírgula**, que em Latim se diz *virgula*, igualzinho ao uso atual, e que é um diminutivo de *virga*, “varinha”, pois alguém algum dia a achou semelhante a um galhinho flexível.

Junto com vocês se encontra um derivado de **ponto**, o **ponto de interrogação**.

Bem, a história sobre a sua origem diz que você vem da abreviação latina para *quaestio*, “interrogação”, que era *qo* e passou a ser representada como um pequeno “q” minúsculo no fim da frase, colocado sobre um pequeno “o”. Com o tempo, este teria virado um ponto e o “q”, o sinalzinho curvo que conhecemos.

Infelizmente, parece que não há achados em documentos antigos que atestem a veracidade dessa história, apesar de ela ser bem interessante.

Por ora, a hipótese é de que você descenda de um sinal inventado no século VIII, que originalmente tinha uma linha em ziguezague sobre um ponto. Mais tarde ela seria trocada por uma linha com curvas. Mas não se amofine, o seu uso persistirá enquanto a Humanidade tiver alguma pergunta para fazer.

Do seu lado está o **ponto de exclamação**. Segundo os estudiosos, sua origem é a exclamação de alegria latina *io*, que acabou sendo condensada numa barrinha vertical sobre um “o”, o qual depois virou um ponto.

Agora podemos atentar para o **ponto-e-vírgula** que está ali abanando o rabinho. Você é um dos poucos sinais cuja invenção está bem determinada e datada. Nasceu nos termos atuais em 1494, por invenção de um italiano chamado Aldo Manuzio, intelectual e impressor.

E aqui temos o sinal chamado **dois-pontos**, usado para indicar uma fala direta, uma explicação ou uma citação. Não precisamos falar de sua etimologia, pois ela é óbvia. E devemos confessar que o seu surgimento é meio nebuloso, parece que foi aí pelo século XV. No início, sua função não era tão bem definida como agora, você servia também para substituir o ponto final.

Um ponto, dois... faltam os três pontinhos, que nos olham fixo na ponta daquele banco. E que atendem também pelo nome de **reticências**, do Latim *reticentia*, “silêncio”, do verbo *reticere*, “manter-se quieto, fazer silêncio”, que se forma por *re-*, intensificativo, mais *tacere*, “calar, não falar”.

Isso porque o sinal muitas vezes indica um pensamento incompleto, como se o autor estivesse querendo calar alguma coisa.

Agora chega a vez de **apóstrofo**, aquela virgulinha que se usa no alto da linha para indicar a supressão de uma letra, como em “caixa d’água”. Seu surgimento se deu no século XVI, no Francês. Seu nome vem do Grego *apostrophos*, “ato de virar, de afastar”, formado por *apo*, “para fora”, mais *strephein*, “virar”.

Isso porque ele era usado para eliminar uma vogal no final de uma palavra, para evitar que ela se ligasse à vogal inicial da seguinte e formasse um hiato. Na França eles não se chegam em hiatos. Enfim, era para mostrar que uma palavra “virava” em relação a outra. E vemos ali aquele sinal que parece um algarismo 8 inacabado, que é um sinal que significa *et*, “e”, em Latim. Trata-se do **‘E’ comercial**. Olhando bem para ele, conforme a fonte em que ele foi escrito, dá para enxergar que se trata de um “E” com um “t” bem pequenininho junto.

É o que restou de um sistema de cerca de 3000 sinais para estenografia inventado por um romano chamado Marcus Tirus, no ano de 63 AC. Tal sistema esteve em uso por mais de 600 anos, o que mostra que ele não devia ser dos piores.

A seguir vamos contar que a **barra**, ali, é um sinal que se usa para separar números em datas. Tem-se usado também, imitando o idioma inglês, para dizer “ou”, como em “masculino/feminino”.

Seu nome vem do Latim *barra*, “tranca de porta, travessa”.

Para finalizar, olhem para o sinal de **percentagem** que mostra os dois zeros de “100”, separados por uma barrinha.

Até o século XIV se usava para definir uma percentagem a abreviatura italiana *per cento*, *pc*, *p100* ou *per 100*. Lá pelas tantas o *pc* foi sendo alterado até terminar no sinal atual, por sinal que bastante expressivo.

Por esta noite o espetáculo cultural terminou, prezados clientes. Estarei sempre aqui para dirimir suas dúvidas, contanto que marquem hora e paguem adiantado. Uma boa noite!

Fonte: <http://origemdapalavra.com.br/site/artigo/sinais-de-pontuacao/>

Anexo L - Placa com problema de pontuação



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros+de+pontuação&biw>

Anexo M - Placa com problema de pontuação e de concordância verbal



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros+de+pontuação&biw>

Anexo N - Placa com problema de pontuação e de concordância nominal



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros+de+pontuação&biw>

Anexo O - Reportagem pontuada por um aluno

Taís Araújo

Perfil da atriz em rede social recebeu comentários de cunho racista na noite de sábado

Elenice Bottari Leonardo Cazes Marco Grillo e Taís Mendes Segunda, 2.11.2015

RIO - A Delegacia de Repressão a Crimes de Informática DRCI anunciou neste domingo que vai investigar as denúncias de crime de racismo contra Taís Araújo. A atriz escreveu em sua página no Facebook que recebeu diversos ataques racistas, como cabelo de esfregão já voltou da senzala e pensava que o Facebook fosse para humanos não para macacos na noite de sábado.

De acordo com o delegado Ronaldo Oliveira, diretor geral de Polícia especializada o inquérito para investigar os acusados de ofender a atriz será aberto imediatamente. Segundo informações da polícia a DRCI vai rastrear os verdadeiros autores das ofensas que se esconderam atrás de perfis falsos para fugir da responsabilização criminal. Quando encontrados os ofensores poderão responder pelos crimes de injúria e racismo.

A polícia civil está atenta a essas ações. Determinej a DRCI instauração de inquérito policial para que apure todas as circunstâncias e também ouça a vítima. afirmou o diretor das especializadas.

Muitos comentários foram deletados pelos autores mas as imagens já circulam na internet. O texto escrito pela atriz nesse domingo foi compartilhado mais de sete mil vezes e recebeu cerca de seis mil comentários. A maioria de apoio pela atitude de Taís. O post também teve cerca de 60 mil curtidas de internautas. No texto ela lamentou o fato de ainda falar em racismo em pelo 2015 e afirma que vai enviar as cópias dos comentários à Polícia Federal para que uma investigação seja aberta.

Absolutamente tudo está registrado e será enviado à polícia federal. E eu não vou apagar nenhum desses comentários. Faço questão que todos sintam o mesmo que senti a vergonha de ainda ter gente covarde e pequena nesse país além do sentimento de pena dessa gente tão pobre de espírito. Não vou me intimidar tampouco abaixar a cabeça. Sigo o que sei fazer de melhor trabalhar. Se a minha imagem ou a imagem da minha família te incomoda o problema é exclusivamente seu escreveu a atriz.

Logo após os comentários alguns perfis que fizeram comentários racistas foram deletados. Outros no entanto chegaram a reproduzir a imagem das ofensas em suas páginas antes de finalmente apagar a perfil. Um deles chegou a postar um a imagem da atriz com a frase Vem Polícia Federal. A página no entanto foi deletada na tarde deste domingo.

Leia mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/rio/policia-vai-investigar-crime-de-racismo-contratais-araujo-17941189#ixzz3qVrk0yLQ>
© 1996 - 2015. Todos direitos reservados a Infoglobo Comunicação e Participações S.A. Este material não pode ser publicado, transmitido por broadcast, reescrito ou redistribuído sem autorização.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/policia-vai-investigar-crime-de-racismo-contratais-araujo-17941189>

Anexo P - Módulo 3: transcrição do oral para o escrito

RETEXTUALIZAÇÃO

- 1- Ago HB20 2016 comprou levas.
- 2- No meio, do caminho uma casa sem vizinhos.
- 3- Eu vos-roudo Maria, dogma, polêmica e renúncia.
- 4- "Não temo ser preso" diz Lula sobre investigações.
- 5- Paciente morre, após gravar em celular denúncia contra Médico.
- 6- Ligado ao PDT médico comandará os correios.
- 7- Uela será aberta em Janeiro, e restaurantes no mês seguinte.
- 8- Em dez meses governo do estado do Rio ^{do} só arrecadou 60% do previsto para este ano.
- 9- Uma pesquisa americana indicou que a amamentação não protege contra alergias.
- 10- Cunha: Se o plamarito preferir meu nome não temo o que fazer diz líder.
- 11- Com novo reajuste luz sobe 56% no Rio no ano.

PONTUAÇÃO:

- A) NO BRASIL, MUITA GENTE É VÍTIMA DA CORRUPÇÃO.
- B) VÁRIAS PESSOAS NO BRASIL SOFREM COM A CORRUPÇÃO.
- C) É POSSÍVEL NO BRASIL RESPEITO AO PRÓXIMO.
- D) CIDADÃOS UNAM-SE PELO FIM DA CORRUPÇÃO.
- E) HAVERÁ NESTE SÉCULO O FIM DA CORRUPÇÃO.
- F) DE REPENTE OUVIRAM GRITOS NAQUELA REGIÃO.
- G) NAQUELA REGIÃO OUVIRAM GRITOS MUITAS PESSOAS.

Fonte: folha entregue à professora

Anexo Q - Placa com problema de concordância nominal



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros+de+concord>.

Anexo R - Placa com erro de concordância verbal



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros+de+concord.>

Anexo S - Penúltima versão da reportagem 5 – turma 161

**UMA CASA UMA VIDA
IMIGRANTES OCUPÃO O SUL DESTE BRASILEIRO EM BUSCA
DE UMA VIDA MELHOR**

No pisimão de Ramos a diversos, moradores que vieram imigrando do nordeste em busca de empregos, para melhorar suas vidas. e começam morando em casas de parentes, quando conseguem um emprego a vida fica melhor logo aluga um barraco.

Não demora muito as dificuldades começa, o dinheiro fica mais curto.

Para melhorar o desejo aumenta de obter uma casa propria para sua familia e melhora a condição financeira.

Com o programa, Minha Casa Minha Vida, todos tem oportunidades ate os imigrantes tem mais esperança de obter a casa propria.

A travez deste programa que foi reformado, no governo da presidente Dilma Rousself, o objetivo e construir mais 2 milhões de casa ate 2015 60% desse total voltado para familias de baixa renda.

Fonte: produção feita por aluno.

UMA CASA, UMA VIDA
IMIGRANTES OCUPAM O SULDESTE BRASILEIRO EM BUSCA DE
UMA VIDA MELHOR

No Piscinão de Ramos, há diversos moradores que vieram imigrando do Nordeste em busca de empregos e para melhorar suas vidas. Começam morando em casas de parentes e, quando conseguem um emprego, a vida fica melhor e logo alugam um barraco. Entretanto, não demora muito, as dificuldades começam, e o dinheiro fica mais curto.

Para melhorar, surge o desejo de dar uma casa própria para sua família logo que conseguir melhorar a condição financeira.

Com o programa “Minha Casa, Minha Vida”, todos têm oportunidades, até os imigrantes têm mais esperança de obter o imóvel próprio.

Com esse programa que foi reformado no governo da presidente Dilma Rousseff, o objetivo é o de construir mais 2 milhões de casas até 2015, sendo 60% desse total voltados para famílias de baixa renda.

Fonte: produção feita por aluno.

Anexo U - Penúltima versão da reportagem 6 – turma 161

Piscinão de Ramos: e um lugar bom onde vem varias familias passear, um lugar onde tem parques, diverções. bebidas. muitas pessoas vem para tomar um Sol, outras vem só para passear com a família, e outras vem so para beber uma cerveja. quase todo final de semana tem um pagodinho e fanck. mais só que aqui não e só um lugar de diversão porque aqui tem muita prostituição muitos menores de idade envolvido com drogas e muitas mulher vedendo seus corpos. e é isso que eu tenho de falar sobre o piscinão que ele não e não e só um lugar de lazer.

Fonte: produção feita por alunos.

Anexo V - Versão final da reportagem 6 – turma 161

Piscinão de Ramos é um lugar bom onde vêm várias famílias passear. É um lugar onde há parques, diversões, bebidas; muitas pessoas vêm para tomar um sol, outras vêm só para passear com a família, e outras vêm só para beber uma cerveja. Quase todo final de semana, há um pagodinho e funk. Mas o Piscinão não é só um lugar de diversão porque aqui existem muita prostituição, muitos menores de idade envolvidos com drogas e muitas mulheres vendendo seus corpos. É isso que eu tenho para falar sobre o Piscinão, lugar que não é só de lazer.

Fonte: produção feita por alunos.

PISCINÃO DE RAMOS LUGAR DE LAZER E CUIDADOS COM A SAÚDE.

MUITAS SÃO AS ATIVIDADES CULTURAIS E QUALIDADE DE VIDA NO
PISCINÃO DE RAMOS.

Ramos- Rio de Janeiro; “As atividades culturais vêm sendo muito exploradas na comunidade, através desses eventos está tendo maior quantidades de pessoas visitando o bairro o piscinão atinge crianças e adultos em busca de diversão y por ter uma boa segurança.

No Piscinão de Ramos, a qualidade de vida das pessoas estão melhorando, tem uma ONG que da ajuda na melhoria de qualidade de vida das pessoas.

Tem exercícios da terceira idade, danças, futebol, pessoas com deficiencias.

Quando entrevistamos a professora Geisa, dessa ONG falou da importância praticar atividades físicas para a melhoria da saude, com a pratica das atividades físicas muitas pessoas chegaram a diminuir a quantidade de medicamento que tomam.” isso e uma prova de que a atividade fisica deve ser praticada por pessoas de todas as classes sociais e nós moradores da Maré participamos de cada atividade, independente da idade por que tem senhoras de até setenta anos por que querem ter uma qualidade de vida.

Como exemplo disso, entrevistamos a senhora Marcela, que tem 55 anos e mora na comunidade da Maré. Para ela, participar dessas atividades foi muito facil. Ela levou a carteira de identidade e comprovante de residencia e ja estava participando de todas as atividades de segunda a sexta, de manha e tarde. Além disso, tem medicos que atendem as pessoas depois das atividades, para ela a atividade fisica melhoró muito a vida dela.

Fonte: produção feita por aluna.

PISCINÃO DE RAMOS, LUGAR DE LAZER E CUIDADOS COM A SAÚDE

MUITAS SÃO AS ATIVIDADES CULTURAIS E QUALIDADE DE VIDA NO PISCINÃO DE RAMOS

Ramos – Rio de Janeiro – As atividades culturais vêm sendo muito exploradas na comunidade, e por causa desses eventos, quantidades maiores de pessoas estão visitando o bairro. O Piscinão atende crianças e adultos em busca de diversão por ter uma boa segurança.

No Piscinão de Ramos, a qualidade de vida das pessoas está melhorando. Há uma Organização Não Governamental (ONG) que dá ajuda na melhoria de qualidade de vida das pessoas dessa comunidade.

São oferecidos exercícios para a terceira idade, danças, futebol; inclusive para pessoas com deficiências. Quando entrevistamos a professora Geísa dessa ONG, ela falou da importância de praticar atividades físicas para a melhoria da saúde e declarou o seguinte: “Com a prática das atividades físicas, muitas pessoas chegaram a diminuir a quantidade de medicamento que tomam.”.

Isso é uma prova de que a atividade física deve ser praticada por pessoas de todas as classes sociais, e que nós - moradores da Maré – participamos de cada atividade, independentemente da idade porque há senhoras de até setenta anos que querem ter uma qualidade de vida.

Como exemplo disso, entrevistamos a senhora Marcela, que tem cinquenta e nove anos e que mora na comunidade da Maré.”. Para essa moradora, participar dessas atividades foi muito fácil. Ela levou carteira de identidade e comprovante de residência e já estava participando de todas as atividades de segunda a sexta, de manhã e à tarde. Além disso, estão presentes médicos que atendem as pessoas depois das atividades. Para a senhora Marcela, a atividade física melhorou muito a vida dela.

Fonte: produção feita por aluna.

APÊNDICES

Apêndice A - Primeiro questionário para traçar o perfil dos alunos

CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA

Questionário para o Projeto de Letramento do Mestrado da Professora Fernanda Lessa

- a) Qual sua data de nascimento e cidade onde nasceu?
- b) Onde mora atualmente?
- c) Quando se alfabetizou? Em que idade? E em que região?
- d) Há quanto tempo ficou sem frequentar a escola? Por quê?
- e) Por que ter aulas de Português, se você já sabe falar essa língua?
- f) Qual a profissão que exerce? Precisa escrever, falar ou ler corretamente? Comente.
- g) Tem hábito de ler o quê? E onde: em casa, na Igreja, na escola, no banheiro, no transporte, nos horários livres, no trabalho?
- h) Tem o hábito de escrever o quê? Já mostrou a outras pessoas? Por quê?
- i) Utiliza redes sociais: e-mail, Facebook, Whatsapp e SMS? Com que frequência?
- j) Manda cartas para alguém que esteja distante/ preso? Recebe cartas pessoais?
- k) Faz algum tipo de comunicação oral ou escrita com pessoas distantes, usando o quê?
- l) Tem sotaque de sua região de nascença ou do local onde morou ou mora? Já sofreu algum tipo de piadinha / preconceito ou mal-estar por ter sotaque? Comente.
- m) Segue alguma religião? Lê a Bíblia? Somente na igreja ou sozinho?
- n) Para que serve o domínio da leitura?
- o) Para que serve o domínio da escrita?
- p) De que forma as aulas de língua portuguesa podem ser importantes para sua vida?
- q) Saber escrever para que servem (a função social) os seguintes gêneros e onde aparecem:

Gênero	Serve para	Aparece em	Identifico as características
Enquete	discutir	programas	Sim
Tirinha quadrinhos	em para crítica comentários	livros	Sim, por que tem desenho
Fábula	imaginar	livros	Sim
Lenda	contar algo	livros	Sim
Gráfico	pesquisa	relatórios	relacionar
Mapas	localização	livros	Sim
Charge	criticar	jornais	por piada de algo
Cartum	piadados	revistas	fazer ris

Caso queira se identificar, use esta linha:

Mulher maravilha.

Fonte: acervo da professora

Apêndice B - A presença das duas turmas e a ajuda da professora de Matemática

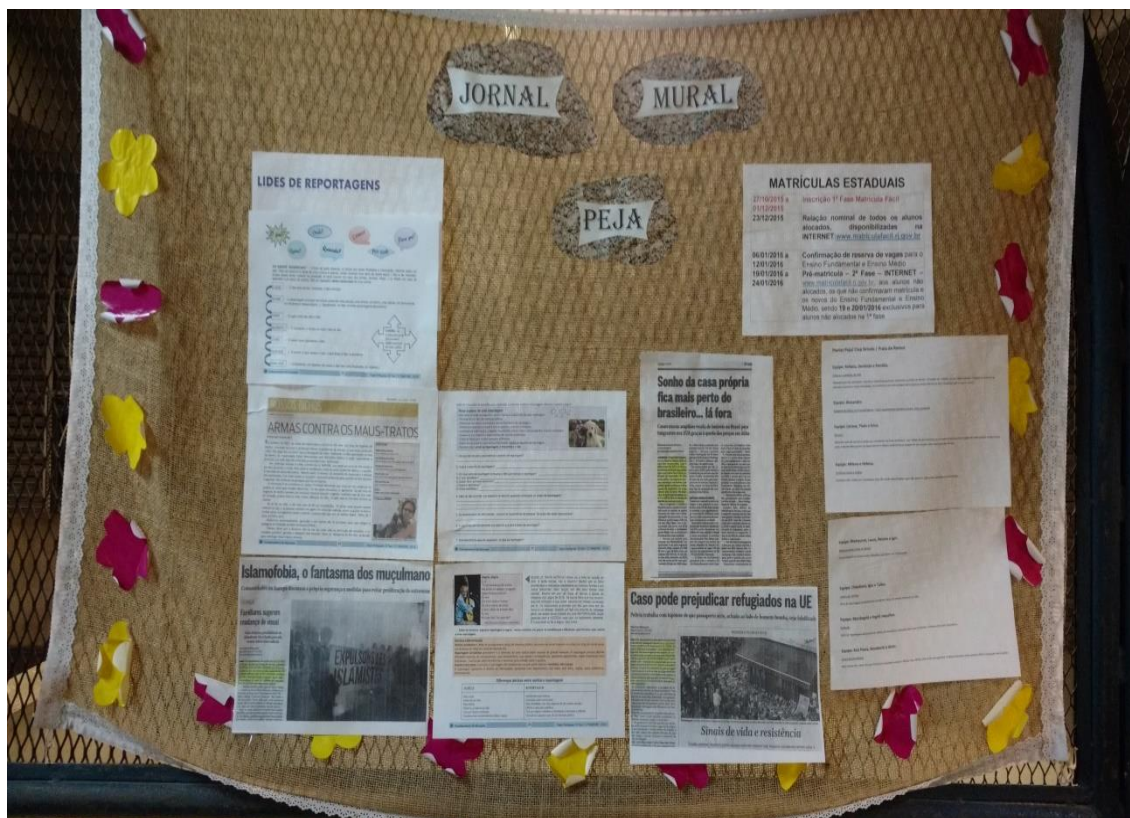


Fonte: acervo da professora

Apêndice C - Segundo questionário: traçar as opiniões sobre o ensino formal que os alunos já haviam recebido

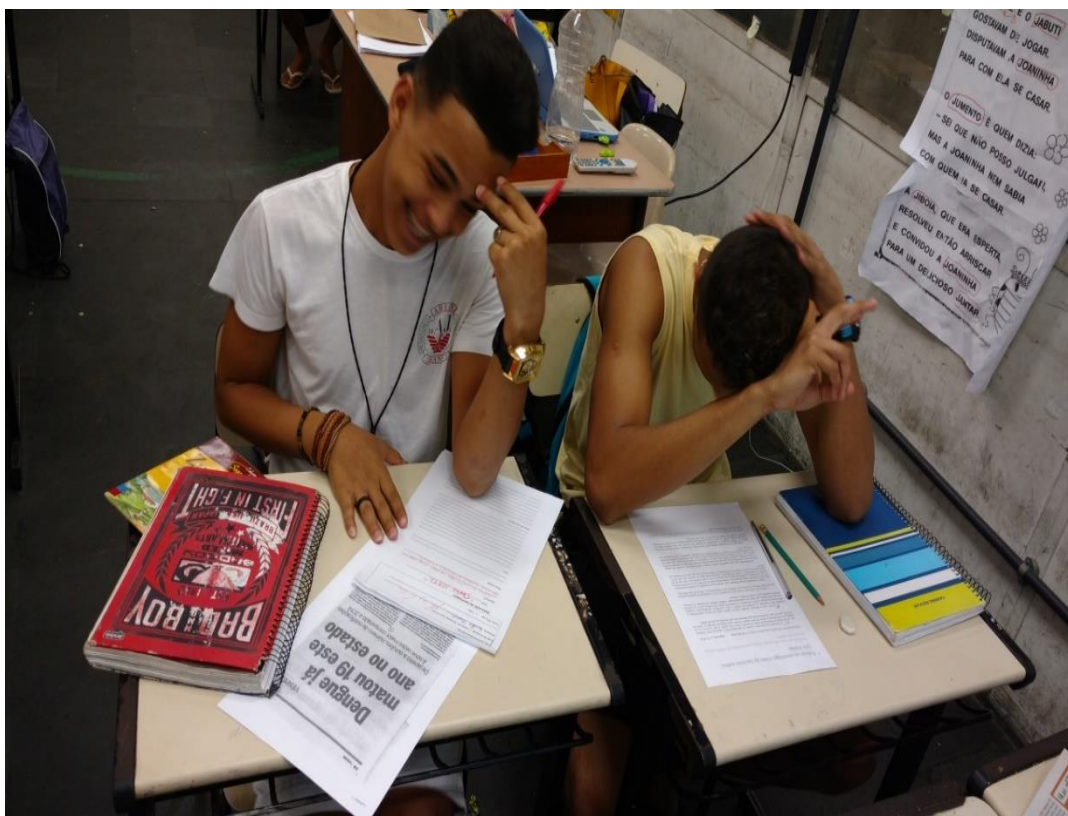
- 1) O que é ser alfabetizado (a) para você?;
- 2) Você foi alfabetizado (a) na EJA? Por quê?;
- 3) Você se sente bem alfabetizado (a)? Por quê?;
- 4) Você se lembra de como eram as aulas na classe de alfabetização? Gostava de frequentar essas aulas? Por quê?;
- 5) Como ficavam arrumadas as mesas e carteiras?;
- 6) O (a) professor (a) pedia para você contar algum assunto que já sabia ou gostava? Esse (a) professor (a) queria saber o que você fazia? O que você sabia?;
- 7) Você acha que a escola valoriza os conhecimentos que você já tem antes de se matricular aqui na EJA?;
- 8) Ao ouvir do professor algumas explicações sobre certos fatos da vida, você concorda com tudo ou tem vontade de falar sua opinião? O que você faz nessa situação? O que faz quando acontece isso agora?;
- 9) Você sente que a escola está o(a) ajudando a ser um bom leitor e produtor de opiniões e textos? O que fica faltando?;
- 10) Você percebe que a escola lhe dá vez e voz para falar o que pensa? Por quê?; 11) Você acha que as aulas são dinâmicas, ou seja, que têm uma produção de conhecimento conjunta entre o professor e o aluno? Por quê?.

Apêndice D - Suporte, Jornal Mural do Ciep, feito pela professora



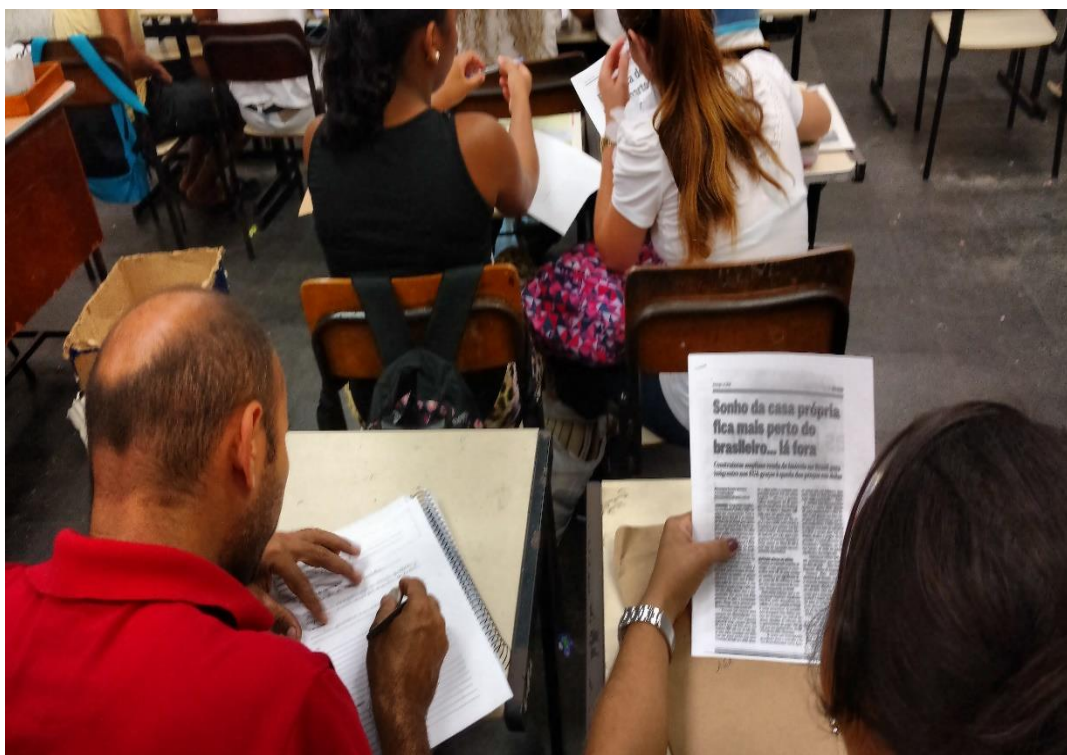
Fonte: acervo da professora

Apêndice E - Sequência didática: produção inicial



Fonte: acervo da professora

Apêndice F - Sequência didática: produção inicial



Fonte: acervo da professora

Apêndice G - Apresentação da Oficina Comunicação Comunitária



Fonte: foto do acervo da professora

Apêndice H - Apresentação da Oficina Comunicação Comunitária



Fonte: acervo da professora

Apêndice I - Alunos fazendo uma reportagem com consulta ao jornal Maré de Notícias.



Fonte: acervo da professora

Apêndice K - Módulo 3, a exposição de proibições para uso da vírgula

PROIBIÇÕES DE USO DA VÍRGULA

Quando a oração se dispõe em ordem direta, não se separam por vírgulas seus termos imediatos. Assim, **não se usa uma vírgula entre**

- o sujeito e o verbo;
- o verbo e seu complemento(OD e OI);
- o nome e seu complemento ou adjunto.

OBS.: Independentemente de onde estiverem esses termos.

Não se usa uma vírgula entre

- o sujeito e o verbo

Ex.: O último aluno da turma do oitavo e nono anos, deverá apagar as luzes da sala.
O último aluno da turma do oitavo e nono anos deverá apagar as luzes da sala.

Não se usa uma vírgula entre

- o verbo e seu complemento (OD)

Ex.: O rapaz alugou, uma casa naquela rua.
O rapaz alugou uma casa naquela rua.

Não se usa uma vírgula entre

- o verbo e seu complemento (OI)

Ex.: O rapaz gostou, da casa alugada.
O rapaz gostou da casa alugada.

Não se usa uma vírgula entre

- o nome e seu complemento ou adjunto.

Ex.: O aluguel, da quitinete aumentou muito.
O aluguel da quitinete aumentou muito.

Fonte: acervo da professora

Apêndice L - Exercício para consolidar as regras de pontuação

2- Pontue os textos a seguir. Em seguida, usando a legenda abaixo, justifique o motivo de ter usado cada sinal de pontuação:

Legenda:

- (1) Adjunto adverbial (de tempo, de lugar, de modo) formado por mais de uma palavra e no início de uma oração.
- (2) Adjunto adverbial (de tempo, de lugar, de modo) formado por mais de uma palavra e no meio de uma oração.
- (3) Vocativo, ou seja, marcação de que você está falando com alguém na escrita.
- (4) Final de oração declarativa.
- (5) Final de oração interrogativa.
- (6) Duas orações (período composto), onde uma (a sem conjunção) está com sentido completo.
- (7) Explicação de algo dito antes.
- (8) Final de oração exclamativa.
- (9) Fala de alguém, ou seja, discurso direto.

Modelo: Sabemos que em Minas muitas pessoas sofrem as consequências da tragédia das barragens (sem pontuação)

Resposta: Sabemos que, em Minas, muitas pessoas sofrem as consequências da tragédia das barragens. (com pontuação)

Justificativas: 2-2-4. (já que foram usados três sinais de pontuação, você usará três números da legenda)

- A
- a) Na França tentados matam uma centena de inocentes. 2-3
- Justificativas: 1-4
- b) Após tragédia em Minas Gerais, risco ambiental é enorme.
- Justificativas: 1-8
- c) Islamofobia fantasma dos muçulmanos, prejudica a vida de muitos.
- Justificativas: 6-3-4
- d) Todos os alunos das turmas 161 e 162 no início da aula pegam o livro de Português em outra sala.
- Justificativas: 4 2-2-4
- e) -Que notícia interessante professores!
- Justificativas: 8 9-3-8
- f) Quando o sinal toca, muitos alunos saem rapidamente da sala.
- Justificativas: 5-4 6-4
- A
- g) Será que os franceses terão mais paz em suas vidas?
- Justificativas: 5
- h) Se a mineradora Samarco pagará rapidamente indenização às vítimas, não sabemos.
- Justificativas: 3-4
- i) Logo que chegamos ao Ciep entregamos a reportagem à professora!
- Justificativas: 3-8 6-8
- j) "Arque com o custo para reparar os danos em MG, disse a presidenta Dilma à empresa."
- Justificativas: 3-7 9-6-4
- k) Alunos escreveram o lide da reportagem com bastante capricho.
- Justificativas: 3-4

Fonte: texto digitalizado pela professora

Apêndice M - Exercício sobre sinais de pontuação, com auxílio de legenda

Pontue os textos a seguir. Em seguida, usando a legenda abaixo, justifique o motivo de ter usado cada sinal de pontuação:

Legenda:

- (1) Adjunto adverbial (de tempo, de lugar, de modo) formado por mais de uma palavra e **no início** de uma oração.
- (2) Adjunto adverbial (de tempo, de lugar, de modo) formado por mais de uma palavra e **no meio** de uma oração.
- (3) Vocativo, ou seja, marcação de que você está falando com alguém na escrita.
- (4) Final de oração declarativa.
- (5) Final de oração interrogativa.
- (6) Duas orações (período composto), onde uma (a sem conjunção) está com sentido completo.
- (7) Explicação de algo dito antes.
- (8) Final de oração exclamativa.
- (9) Fala de alguém, ou seja, discurso direto.

Modelo: Sabemos que em Minas muitas pessoas sofrem as consequências da tragédia das barragens (sem pontuação)

Resposta: Sabemos que, em Minas, muitas pessoas sofrem as consequências da tragédia das barragens. (com pontuação)

Justificativas: 2 – 2- 4 (Já que foram usados três sinais de pontuação, você usará três números da legenda)

a) Na França atentados matam uma centena de inocentes

Justificativas: _____

b) Após tragédia em Minas Gerais risco ambiental é enorme

Justificativas: _____

c) Islamofobia o fantasma dos mulçumanos prejudica a vida de muitos

Justificativas: _____

d) Todos os alunos das turmas 161 e 162 no início da aula pegam o livro de Português em outra sala

Justificativas: _____

e) Que notícia interessante professora

Justificativas: _____

f) Quando o sinal toca muitos alunos saem rapidamente da sala

Justificativas: _____

g) Será que os franceses terão mais paz em suas vidas

Justificativas: _____

h) Se a mineradora Samarco pagará rapidamente indenização às vítimas não sabemos

Justificativas: _____

i) Logo que chegamos ao Ciep entregamos a reportagem à professora

Justificativas: _____

j) Arque com o custo para reparar os danos em MG disse a presidenta Dilma à empresa

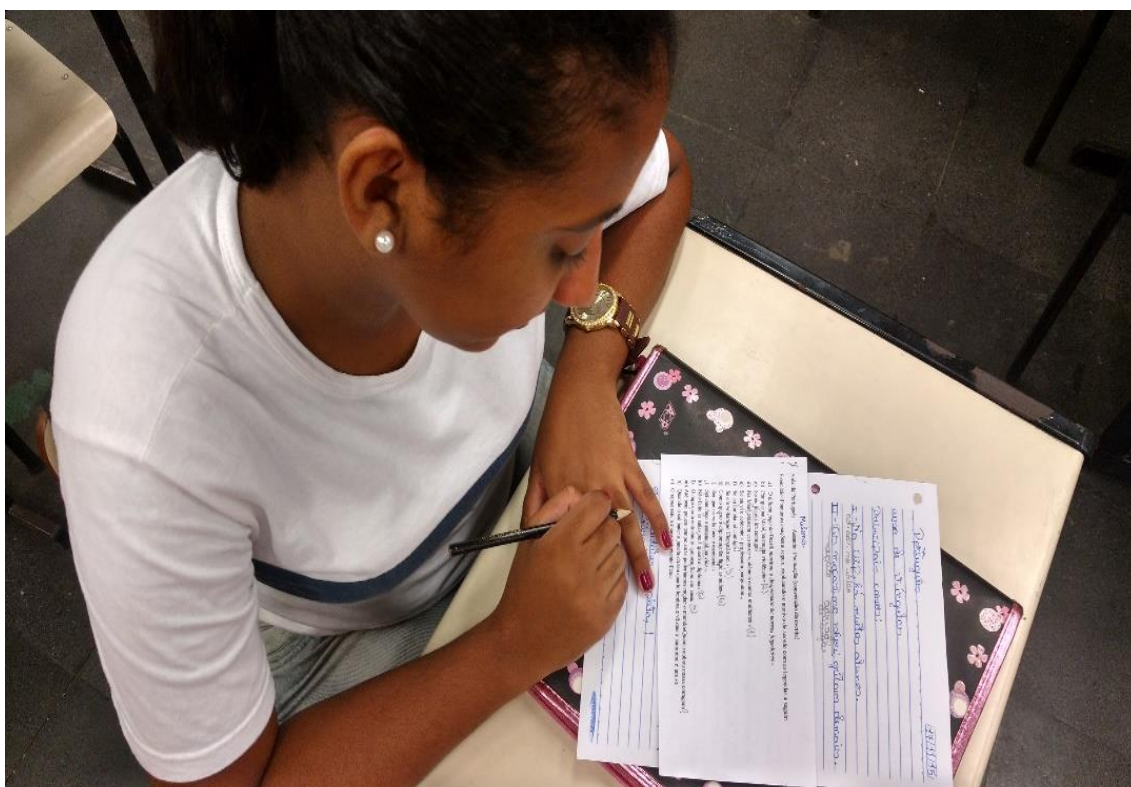
Justificativas: _____

k) Alunos escrevam o lide da reportagem com bastante capricho

Justificativas: _____

Fonte: exercícios produzidos pela professora

Apêndice N - Módulo 3, aprendizagem de uso de sinais de pontuação



Fonte: acervo da professora

Apêndice O - Quadro das regras de acentuação gráfica

Proparoxítona	REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA			Regras Especiais
	Paroxítona	Oxítona	Monossílabas Tônicas	
Todas são acentuadas, exceto os latinismos: <i>habitat e déficit.</i>	Acentue as paroxítonas que não terminem em A, AS, E, ES, O, OS, EM, ENS, exceto se terminarem em DITONGOS.	Acentue as oxítonas que terminarem em A, AS, E, ES, O, OS, EM, ENS.	Acentue as monossílabas tônicas que terminarem em A, AS, E, ES, O, OS.	Use acento para diferenciar: Tem (sing.) ≠ tem (pl.) Pôde (pret.) ≠ pode (pres.) i/is/u/us em sílaba tônica, se houver formação de hiato antes.
Ex.: Matemática, Seropédica, Ângela, ícone, micro-ônibus.	Ex.: biquíni, calma, <u>órgão</u> , hífen, verdade, íons, caderno, abdômen, abdome, <u>série</u> , húmus, nuvem, ítem, <u>água</u> .	Ex.: Maricá, guaranás, café, Taubaté, avós, bisavô, refém, parabéns.	Ex.: más, há, fé, Zé, nós, só. Obs.: As átonas são os artigos, os pronomes oblíquos, as preposições, as conjunções: mas, nos, de, lhe.	Ex.: sa - <u>í</u> da, bala - <u>ús</u> - ter, sa- <u>ú</u> -de. contém (sing.) ≠ contêm (pl.)

Fonte: elaborado pela professora a partir das regras expostas nas gramáticas.

Apêndice P - Produção final: satisfação em participar da pesquisa



Fonte: acervo da professora