

LEILANE MORAIS OLIVEIRA

**PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA: UM ESTUDO
ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

O48p
2013

Oliveira, Leilane Moraes, 1988-
Prática social da escrita : um estudo envolvendo a educação
de adultos / Leilane Moraes Oliveira. – Viçosa, MG, 2013.
xiv, 175 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Cristiane Cataldi dos Santos Paes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 134-140.

1. Letramento. 2. Educação de adultos. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 372.4

LEILANE MORAIS OLIVEIRA

**PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA: UM ESTUDO
ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA EM: 23 de abril de 2013

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimaraes Silva

Profa. Dra. Cristiane Cataldi dos Santos Paes
(Orientadora)

Dedico este trabalho ao meu pai, exemplo de grande força de vontade e de firmeza no trabalho, e também a todos que, igualmente a ele, permanecem à margem do sistema educacional, estão inseridos no mercado de trabalho desigual e pagam impostos, garantindo assim o meu acesso (e o de tantas outras pessoas) ao ensino superior público.

*Vai sem direção
Vai ser livre
A tristeza não
Não resiste
Solte os seus cabelos ao vento
Não olhe pra trás
Ouça o barulhinho que o tempo
No seu peito faz
Faça sua dor dançar
Atenção para escutar
Esse movimento que traz paz
Cada folha que cair,
Cada nuvem que passar
Ouve a terra respirar
Pelas portas e janelas das casas
Atenção para escutar
O que você quer saber de verdade*

Marisa Monte/ Carlinhos Brown / Arnaldo Antunes

*Então a nossa boca encheu-se de riso, e a
nossa língua de cantos de alegria.
Até nas outras nações se dizia: "O Senhor
fez coisas grandiosas por este povo".
Sim, coisas grandiosas fez o Senhor por
nós, por isso estamos alegres.*

Salmos 126:2-3

AGRADECIMENTOS

De fato, grandes coisas o Senhor tem feito por mim e não posso deixar de agradecê-lo por isso. Em todo o mestrado, a sua boa mão me guiou: sustentando, provendo, perdoadando, resgatando. Nesse tempo, Deus me concedeu grandes experiências pessoais: estreitamento de laços afetivos, realização de um casamento, a triste partida de Viçosa, o enfretamento da vida em uma metrópole.

Nesse momento, somente a sua bondade e misericórdia permitiram que a minha saúde fosse restabelecida (pois, vez ou outra, ela cismava de me deixar na mão) para que eu finalizasse esse projeto de estudo e de vida que foi o mestrado.

Também foi com a ajuda de Deus que tive o suporte de pessoas queridas para chegar até aqui. Sendo assim, agradeço a Deus pelos meus pais e pelos meus irmãos (Marlon e Michele): por representarem conforto, por sempre me ensinarem o Caminho em que devo andar e por entenderem que, na finalização da minha escrita, o meu distanciamento e o meu mal humor eram inevitáveis. Agradeço pelo meu marido, tão querido Pity, por ser sempre paciente, bondoso e companheiro: como a sua vida é preciosa na minha. Essa vitória é sua também!

Agradeço pelos amigos da IPV (Igreja Presbiteriana de Viçosa): pelas risadas intermináveis, pelo conforto e esperanças presentes e pelo longo tempo de convivência. Agradeço pela República da Colina: por ser a representante da melhor fase da minha vida, por ser um reduto de compartilhamento, choro, crises de riso, alimentações fartas (obrigada Ju, Leila e Paty em especial) e muita amizade sincera.

Agradeço pela minha orientadora, Cristiane, e pela longa jornada que trilhamos juntas, desde 2008, quando fui monitora de suas disciplinas e sua orientanda de iniciação científica. Agradeço por sua confiança em acolher o meu projeto de mestrado e ir até o fim em uma temática que nunca havíamos pesquisado.

Junto a isso, também agradeço pela oportunidade de estudar na UFV e aprender tanto com professoras que gosto e admiro. Agradeço a vida e a postura profissional das queridas Cristiane, Maria Carmen, Mônica, Ana Maria e Luciana Ávila. Vocês me ensinaram sobre ética na pesquisa, comprometimento na docência e sensibilidade na relação com os alunos. Agradeço também pela vida e trabalho dos

funcionários da UFV/DLA (Drica, Eliana, Nilson): amigos desde os tempos da graduação.

Agradeço por ter sido bolsista da UFV desde 2008 e à CAPES pela oportunidade de realizar um mestrado com bolsa. Agradeço por ter conhecido, nessa caminhada do mestrado, pessoas tão legais e que me fizeram tão bem: Elaine, Sabrina, Lucas Piter, Léo e Renan – obrigada pela amizade e companheirismo nos momentos de aperto dos semestres letivos e de apertos da vida!

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
1. Introdução	1
1.1. Objetivo Geral	4
1.1.1. Objetivos Específicos	4
1.2. Justificativa	4
2. Referencial Teórico	7
2.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	7
2.2. Letramento	18
2.3. Gêneros Discursivos	23
2.3.1. Gênero Discursivo Carta ao Leitor	27
2.4. O discurso de divulgação da ciência	29
3. Metodologia	34
3.1. Natureza da pesquisa: estudo qualitativo interventivo e interpretativo	34
3.2. Contexto Estudado	36
3.3. Turma participante: sujeitos envolvidos	39
3.4. Fases da Pesquisa	41
3.4.1. Fase 1 – diagnóstico – e os instrumentos de coleta de dados	41
3.4.2. Fase 2 – intervenção por meio de uma ‘Sequência Didática’ – e os instrumentos de coleta de dados	43
3.4.3. Análise dos dados	50
4. Resultados e Discussões	52
4.1. Fase 1 – observação, participação e notas: diagnóstico relacionado aos eventos de letramento	52
4.2. Fase 2 – dados obtidos por meio da Sequência Didática aplicada: movimentos linguísticos encontrados na primeira e segunda versões do gênero ‘carta ao leitor’	62
4.2.1. Movimentos textuais encontrados nas produções iniciais	63
4.2.1.1. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P1	64
4.2.1.2. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P2	71
4.2.1.3. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P3	78
4.2.1.3. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P4	82
4.2.1.5. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P5	87
4.3. A escrita dos alunos após a intervenção e a realização da Sequência Didática	92
4.3.1. Produção do gênero carta ao leitor e aspectos de textualidade	93
4.3.2. Aspectos morfosintáticos	104
4.3.3. Aspectos fonológicos	111

4.4. As produções finais e os procedimentos discursivos utilizados pelos participantes	122
5. Considerações Finais	130
5.1. Considerações para pesquisas futuras	132
Referências Bibliográficas	134
Anexos	141
Anexo I – Carta de apresentação	141
Anexo II – Termo de consentimento	142
Anexo III – Questionário perfil dos participantes	143
Anexo IV – Produções Iniciais dos Participantes	144
Participantes 1	144
Participantes 2	145
Participantes 3	146
Participantes 4	148
Participantes 5	149
Anexo V – Produções Finais dos Participantes	150
Participantes 1	150
Participantes 2	152
Participantes 3	153
Participantes 4	155
Participantes 5	156
Anexo VI – Principais atividades e textos utilizados na Sequência Didática	158
Anexo VII – Texto-base utilizado na Sequência Didática	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Censo Demográfico de 2010.	10
Tabela 2 – Dados do Censo Demográfico de 2010.	10
Tabela 3 – Idade dos participantes da pesquisa	39
Tabela 4 – Dados sobre o perfil escolar dos participantes	40
Tabela 5 – Tempo de estudo no núcleo e profissão dos participantes	41
Tabela 6 – Etapas da Sequência Didática	50
Tabela 7 – Número de palavras presente na produção inicial de cada participante	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos utilizados durante a realização da SD _____	57
Quadro 2 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P1 _____	65
Quadro 3 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P1 _____	67
Quadro 4 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P1 _____	69
Quadro 5 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P1 _____	69
Quadro 6 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P2 _____	71
Quadro 7 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P2 _____	73
Quadro 8 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P2 _____	75
Quadro 9 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P2 _____	76
Quadro 10 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P3 _____	79
Quadro 11 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P3 _____	81
Quadro 12 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P4 _____	83
Quadro 13 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P4 _____	85
Quadro 14 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P4 _____	86
Quadro 15 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P5 _____	89
Quadro 16 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P5 _____	91
Quadro 17 – Número de palavras presente na produção inicial e final de cada participante ____	93
Quadro 18 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P1 _____	98
Quadro 19 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P2 _____	100
Quadro 20 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P4 _____	102
Quadro 21 – Movimentos de pontuação gráfica utilizados por P1 _____	106
Quadro 22 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P2 _____	107
Quadro 23 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P3 _____	108
Quadro 24 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P4 _____	109
Quadro 25 – Movimentos de pontuação gráfica utilizados por P5 _____	110
Quadro 26 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P1 _____	113
Quadro 27 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P1 _____	114
Quadro 28 – Movimentos fonológicos utilizados por P1 _____	115
Quadro 29 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P2 _____	116
Quadro 30 – Movimentos fonológicos utilizados por P2 _____	117
Quadro 31 – Movimentos fonológicos utilizados por P3 _____	118
Quadro 32 – Movimentos fonológicos utilizados por P4 _____	120
Quadro 33 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P4 _____	121
Quadro 34 – Movimentos fonológicos utilizados por P5 _____	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama esquemático da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007) ____ 43

RESUMO

OLIVEIRA, Leilane Morais, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013.
Prática social da escrita: um estudo envolvendo a Educação de Adultos.
Orientadora: Cristiane Cataldi dos Santos Paes.

O Brasil vivencia, na contemporaneidade, um momento em que as oportunidades de acesso à educação passam por amplas modificações: observa-se uma expansão relativa às tentativas governamentais de garantir, em Lei, os direitos de acesso à educação e uma elevação dos índices de alfabetização, os quais demonstram haver uma democratização do ensino. Porém, outros dados de pesquisas demonstram que um número alarmante de pessoas permanecem analfabetas e que os índices de analfabetismo funcional ampliaram, isto é, subiu o número de pessoas que, apesar de reconhecerem o sistema linguístico (por meio da alfabetização), não são capazes de praticar a leitura e a escrita com eficiência. Sendo assim, esse estudo filia-se às bases teóricas dos Novos Estudos de Letramento (COOK-GUMPERZ, 2002; KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; ROJO, 2008; SIGNORINI 2007; SOARES, 2004), que visam compreender e promover meios para que práticas e eventos de letramento sejam capazes de tornar os sujeitos usuários competentes dos recursos de leitura e de escrita em determinada língua e, além disso, utiliza a metodologia das Sequências Didáticas, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), como meio para, em uma sala de língua portuguesa – referente ao segundo ciclo da educação básica de um núcleo voltado para a educação de jovens e adultos – promover eventos e práticas de letramento em língua materna padrão. Isso ocorreu por meio do estudo do gênero discursivo ‘Carta ao Leitor’ e de atividades de escrita que se relacionavam à transformação de um texto proveniente do discurso didático, que versava sobre as doenças sexualmente transmissíveis, em um texto de discurso divulgativo (o qual deveria direcionar-se aos leitores de um jornal popular da cidade em que o núcleo está localizado). Sobre o estabelecimento dessa Sequência Didática, tem-se que ele ocorreu por meio de dados coletados através de uma pesquisa de base etnográfica e participante, realizada entre os meses de março e junho de 2012, e também por meio da prática de escrita que os próprios alunos apresentaram em sala de aula. O estudo se relaciona à escrita de cinco sujeitos (dois homens e três mulheres) e os resultados

mostram que a Sequência Didática foi eficaz para auxiliar os alunos em questões relacionadas, principalmente, à textualidade, à adequação de sua escrita ao gênero discursivo estudado e à utilização de procedimentos discursivos relacionados à recontextualização do discurso didático em discurso de divulgação científica; o que foi analisado através das bases teóricas da Análise do Discurso relacionada à Divulgação Científica (CIAPUSCIO, 1997; CASSANY, LÓPEZ, MARTÍ, 2000; CALSAMIGLIA *et al.*, 2001 e CATALDI, 2003, 2007^a, 2007^b, 2008). Em contrapartida, constatou-se que alguns movimentos linguísticos que demonstravam inadequações relativas à língua materna tida como padrão, em termos morfossintáticos e fonológicos, permaneceram na prática de escrita dos alunos, mesmo após a realização da Sequência Didática.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Leilane Morais, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2013. **Social practice of writing: a study involving the Adults Education.** Adviser: Cristiane Cataldi dos Santos Paes.

Nowadays Brazil experiences a moment in which opportunities to access to education go through wide-ranging changes: it is possible to observe an expansion of governments' attempts to ensure, by Law, the rights to access education and an increase in literacy rates, which demonstrate democratization of education. But other research data show that an alarming number of people remain illiterate and the functional illiteracy rates expanded, it means that the number of people who are unable to read and write efficiently rose, although they recognize the linguistic system (through literacy). So, the study is affiliated to theoretical basis of New Literacy Studies (COOK-GUMPERZ, 2002; KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; ROJO, 2008; SIGNORINI 2007; SOARES, 2004), which aim to understand and promote means so that literacy practices and events will be able to transform the subjects into competent users of reading and writing resources in a certain language, besides that, the basis use the methodology of Didactic Sequences, suggested by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2007), as a way for, in a Portuguese language classe, – to the basic education second cycle of a core dedicated to youth and adults education – promoting literacy events and practices in native language. That happened through the study of discourse genres 'Editors Letter' and writing activities which were linked to the transformation of a text from a didactic discourse, which dealt with sexually transmitted diseases, in a text of discourse of divulgation (which should be directed to readers of a popular newspaper of the city where the core is located). About the Didactic Sequence establishment, it happened through collected data through a research with ethnographic and participant basis, carried out between the months of March and June 2012, and also through practices of writing presented by the students in the classroom. The study is about the writing of five subjects (two men and three women) and the results show that the Didactic Sequence was effective in helping students in related issues, mainly, to textual aspects, adequacy of their writing to the studied discursive genre and utilization of discursive procedures

related to the recontextualization of didactic discourse in scientific discourse divulgation; which was analyzed through theoretical basis of Discourse Analysis related to Scientific Divulgation (CIAPUSCIO, 1997; CASSANY, LÓPEZ, MARTÍ, 2000; CALSAMIGLIA *et al.*, 2001 and CATALDI, 2003, 2007^a, 2007^b, 2008). In contrast, it was found that some linguistic movements showing inadequacies to the native language, its morphosyntactic and phonological standard, remained in students writing practice, even after the Didactic Sequence.

1. Introdução

É inegável que o Brasil vivencia, atualmente, um período de crescimento econômico e uma conseqüente ampliação das oportunidades oferecidas à população de baixa renda e/ou à população de baixa escolaridade, entendendo esta como aquela que não concluiu o ciclo educacional básico estabelecido pela Constituição Federal.

Segundo Pochmann (2006, p. 140-141), o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios) demonstra que, desde 1999, o Brasil vem passando por um real “fortalecimento do segmento organizado do mercado de trabalho urbano, com fundamental elevação de emprego assalariado com carteira assinada” e “nota-se tanto a queda na taxa de precarização dos postos de trabalho como a leve queda da taxa de desemprego aberto”.

Em termos educacionais, entretanto, constata-se que as políticas públicas, apesar de manterem um sistema que impede os cortes orçamentários relativos à educação, não impulsiona a ampliação dos gastos em um nível macroeconômico. Não obstante, com a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), houve uma centralização de recursos no ensino fundamental, enquanto outros níveis (como Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior) e modalidades educacionais (como a Educação de Jovens e Adultos/ EJA) foram menos favorecidos pelo PIB nacional.

Em contrapartida, sabe-se que, em números absolutos, a taxa de analfabetismo vem caindo, o que eleva o Brasil no *ranking* dos países segundo a medição do índice de alfabetização da população. Contudo, dados do IBGE de 2010 demonstram que 13.933.173 pessoas ainda não sabem ler e escrever, por diferenças de acesso e de permanência nas instituições de ensino.

Ainda que o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) tenha acrescentado a EJA, em 2009, como modalidade educacional auxiliada por recursos do tesouro nacional, também observa-se que a taxa de analfabetismo funcional cresceu juntamente com a ampliação do ensino às camadas populares, o que mostra que boa parte da população

permanece distante dos níveis de letramento necessários para a utilização eficaz das práticas de leitura e escrita.

Desse modo, muitos estudiosos (COOK-GUMPERZ, 2002; KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; ROJO, 2008; SIGNORINI 2007; SOARES, 2004) têm se voltado para a problematização de questões relativas ao **letramento**, o qual é entendido como a apropriação das habilidades lectoescritas por parte dos sujeitos, de modo que eles se tornem proficientes para fazer uso dessas habilidades nas diversas situações sociais.

Algumas dessas discussões teóricas demonstram que o letramento é precário em muitos níveis e segmentos da educação nacional, o que amplia as discrepâncias sociais e pode limitar o acesso dos sujeitos ao mundo do trabalho, da cultura etc. De modo geral, o Brasil ainda é carente de projetos e programas pedagógicos que garantam uma ampliação democrática do letramento.

Sendo assim, essa pesquisa voltou-se para o segmento da Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorreu em função de inquietações, da própria pesquisadora, quanto aos grupos sociais que permanecem à margem da sociedade e a pouca atenção que recebem das políticas públicas (que muitas vezes planejam auxílios que permanecem apenas nos documentos oficiais) e das próprias instituições de pesquisa e de ensino superior.

A trajetória de vida da pesquisadora também influenciou a escolha dessa temática: seu avô paterno é analfabeto, seus outros avós são semianalfabetos e o seu pai saiu da escola após concluir o terceiro ano do ensino fundamental. Essa realidade demonstrou, desde muito cedo e de uma forma bastante próxima, que a precariedade da alfabetização e um baixo nível de letramento em língua materna dificultam a vida em sociedade e impedem que as pessoas exerçam plenamente sua cidadania, pois são impedidas de compreenderem e/ou produzirem com eficácia textos escritos que lhes seriam bastante necessários.

Assim, na maioria das vezes, essas pessoas se tornam dependentes daquelas que, ao seu redor, tiveram mais acesso à escolarização e/ou às instituições promotoras do letramento da língua. Não são inferiores ou menos capazes por isso, visto que demonstram habilidades variadas para o exercício de outras atividades e letramentos, até porque são inseridos muito cedo no mercado de trabalho.

Porém, percebe-se que a ampliação de seus conhecimentos, referentes à

língua, poderia auxiliá-los a se colocarem como sujeitos que agem também através da escrita.

A proposta desse estudo é, então, analisar se a aplicação de uma Sequência Didática (SD) – com base em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2007), voltada para o gênero discursivo ‘Carta ao Leitor’ e para as dificuldades relacionadas ao letramento em língua materna padrão – demonstradas pelos alunos e documentadas por meio de uma pesquisa de base etnográfica e participante, gerou modificações na escrita de alunos participantes de uma classe do segundo ciclo da educação básica de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, localizado e pertencente a uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais.

Assim, essa dissertação foi dividida em três momentos. No que segue a essa introdução, apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa interventiva, bem como a análise dos dados coletados. No segundo, que se refere aos procedimentos metodológicos, apresentamos as fases de realização da pesquisa e as ferramentas utilizadas para a coleta e análise dos dados. E, por fim, chega-se ao momento da discussão dos dados, o qual também foi dividido em três partes: na primeira, apresentamos os movimentos textuais e linguísticos que, nas produções textuais realizadas pelos alunos, demonstram pouco domínio da língua e/ou baixos níveis de letramento; no segundo, discutimos se a Sequência Didática permitiu que essa realidade de escrita passasse por modificações e, no terceiro, verificamos, se os sujeitos utilizaram os procedimentos discursivos de expansão, redução e variação para se referir, na produção textual final, ao texto-base do livro didático (que, como dissemos, os norteou nas produções textuais demandadas pela SD).

De modo geral, a SD demandou que os alunos produzissem dois exemplares do gênero ‘Carta ao Leitor’, o qual deveria se dirigir ficcionalmente aos leitores de um jornal local, informando-os sobre doenças sexualmente transmissíveis; com base em um artigo, sobre a temática, que os pesquisados leram em sala de aula.¹ A primeira versão foi realizada antes da pesquisa de intervenção e a segunda logo após os módulos da Sequência Didática.

Com a realização dessa discussão, visou-se alcançar os seguintes objetivos:

¹ Esse artigo foi publicado no livro didático: CANTO, E. L. *Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009. 328 p.

1.1. Objetivo Geral:

- } investigar a prática de escrita em língua materna padrão de sujeitos participantes de um núcleo voltado para a Educação de Jovens e Adultos, bem como realizar um estudo interventivo nessa realidade, a partir dos Estudos de Letramento e da metodologia das ‘Sequências Didáticas’, o que se refere à tentativa de levar os sujeitos pesquisados a adquirirem competências que os tornem usuários mais hábeis em relação à prática social da escrita.

1.1.1. Objetivos Específicos:

- } verificar quais são as características que demarcam a prática de escrita dos sujeitos pesquisados, analisando os movimentos linguísticos e textuais dos quais eles se valem em seus textos, bem como o nível de letramento inicialmente apresentado por eles;
- } analisar se, após a pesquisa interventiva/realização da Sequência Didática, ocorreram mudanças na prática de escrita dos alunos;
- } verificar se os alunos, ao serem incentivados a escrever um texto que deveria versar sobre um conteúdo científico (Doenças Sexualmente Transmissíveis), utilizaram os procedimentos discursivos de expansão, redução e variação para a elaboração desse texto de divulgação.

1.2. Justificativa

Evidentemente, o objeto de estudo aqui escolhido não é relevante apenas no que diz respeito ao campo da pesquisa acadêmica e à ampliação dos conhecimentos na área de Linguística Aplicada, mas é, também, um problematizador de questões de ordem social, na medida em que fornece subsídios, através do aporte teórico e metodológico selecionado, para a percepção da realidade que demarca a Educação de Jovens e Adultos no contexto estudado.

Sobre o letramento, Oliveira (1995, p.155) argumenta que a escola é uma das instituições responsáveis por letrar os membros da sociedade, de modo a instrumentalizá-los para “interagir ativamente com o sistema da leitura e escrita, com o conhecimento acumulado (...) e com o modo de construir conhecimento”. Sendo assim, entende-se que é extremamente necessário tornar a Educação de Jovens e Adultos um ambiente proporcionador de eventos de letramento, os quais permitam que os alunos ampliem ou adquiram habilidades para a prática social da escrita e da leitura.

Observa-se ainda que, embora o discurso científico se faça presente no contexto escolar, Rojo (2008) aponta que isso não ocorre transdisciplinarmente e que sua abordagem apresenta deficiências no que tange, principalmente, à apropriação do mesmo por parte dos alunos, como objeto de estudo e/ou (re)produção.

Assim, entende-se que preparar os alunos da Educação de Jovens e Adultos, no que tange à assimilação de temáticas científicas e do discurso de divulgação científica, é uma maneira de trocar conhecimentos, através de situações de experimentação, que os levem a uma mudança de postura frente a eventuais demandas da vida em sociedade – como o mercado de trabalho, a relação com as outras pessoas, o posicionamento frente às inovações científicas e a relação dessas inovações com as suas próprias vidas, etc.

Considerando, também, que é a necessidade de agir socialmente que viabiliza o estudo e o trabalho pedagógico com o letramento em língua materna padrão, tem-se que muitas situações sociais apresentam-se marcadas pela presença da língua tida como padrão/ dominante, da qual, muitas vezes, os sujeitos da EJA encontram-se destituídos ou sobre a qual mantêm pouco domínio – o que também justifica a necessidade de estudos que ampliem os níveis de letramento dos alunos pertencentes a essa modalidade de ensino.

Além disso, observa-se que, embora a produção científica relativa à área dos estudos de letramento seja vasta no contexto brasileiro, não é isso o que ocorre quando essa temática se filia à Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, pode-se constatar que poucos são os estudos que estabelecem a ponte entre letramento e EJA (KLEIMAN, 2001; PEREIRA 2004, PELANDRÉ e AGUIAR, 2009) e que nenhum dos trabalhos existentes propõem uma prática interventiva voltada para a

ampliação de competências e habilidades relativas ao uso da escrita em contextos sociais.

2. Referencial Teórico

Este capítulo se refere à apresentação de tópicos teóricos, bem como de estudos que serviram de base para a realização da presente pesquisa. Sendo assim, ele encontra-se dividido em quatro partes: na primeira delas, apresento um panorama histórico e atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; no segundo, discorro a respeito dos estudos de letramento e das concepções teóricas e ideológicas mantidas pelos estudiosos da área; no terceiro, apresento a concepção de gênero discursivo que é assumida nesse estudo e os teóricos que o nortearam; por fim, então, falo sobre a Análise do Discurso da Divulgação Científica, sua relação com o ensino e suas categorias de análise.

2. 1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Alvo de marginalização, por parte da sociedade letrada, o analfabeto jovem/adulto e/ou o jovem/adulto em fase de escolarização tardia representam, na pós-modernidade – marcada pela globalização, burocratização, expansão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, etc. – uma mão-de-obra não-qualificada e, portanto, pouco valorizada. Esse tipo de sujeito, algumas vezes, apresenta uma trajetória escolar marcada por baixos índices de permanência no ambiente educacional ou por nenhum contato com o mesmo, refletindo desigualdades sociais de diversas ordens e, ainda, acesso bastante comprometido às situações sociais que são mediadas pelo domínio pleno da escrita e da leitura, além de pouco acesso aos bens da indústria cultural.

Segundo Oliveira (1995, p. 147), os grupos sociais aos quais pertence esse tipo de sujeito “tendem a ser extremamente homogêneos do ponto de vista social: seus membros são migrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas (...) e filhos de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-analfabetizados”. No entanto, Vóvio (2012) diz que os estudantes da EJA formam grupos heterogêneos em relação aos “ciclos de vida em que estão, às suas biografias e identidades, às suas disposições para aprender e às

necessidades formativas, às suas representações sobre o ler e escrever e aos conhecimentos e às habilidades construídas em suas experiências de vida”.

Sabe-se que a ONU proclamou o período que vai de 2003 a 2012 como a Década da Alfabetização, entendendo esse momento como um período de combate ao analfabetismo e, ainda, como um período de luta em prol da aprendizagem das competências relativas à leitura e à escrita e da capacidade, por parte dos aprendizes, de usar com eficácia essas práticas sociais.

Contudo, uma pesquisa recente, realizada pelo IBGE (2010), mostrou que a população brasileira, acima dos 15 anos de idade, ainda é marcada por 9,6% de analfabetos; o que, em números absolutos, representou, na ocasião, um total de 13.933.173 pessoas – dos quais 39,2% são idosos. Embora essa porcentagem tenha diminuído consideravelmente em relação aos censos anteriores, conforme pode-se observar pelas tabelas 1 e 2, se considerarmos os números absolutos, um dado que ultrapassa treze milhões de pessoas é extremamente alarmante.

Grandes Regiões e classes de tamanho da população dos municípios (habitantes)	Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)									
	15 anos ou mais		15 a 24 anos		25 a 39 anos		40 a 59 anos		60 anos ou mais	
	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)
Total										
Brasil	13 933 173	9,6	851 062	2,5	2 623 813	5,6	4 997 340	11,6	5 460 958	26,5
Até 5 000	500 498	15,0	21 049	2,9	78 551	8,3	178 216	16,9	222 682	36,9
De 5 001 até 10 000	1 098 235	17,2	57 424	3,8	197 345	10,5	396 586	20,7	446 880	41,7
De 10 001 até 20 000	2 628 106	18,1	157 060	4,3	515 754	11,7	949 696	22,8	1 005 596	44,1
De 20 001 até 50 000	3 686 450	16,0	239 561	4,1	750 938	10,4	1 332 093	20,3	1 363 858	40,4
De 50 001 até 100 000	1 962 301	11,8	126 741	3,1	392 265	7,3	703 072	14,6	740 223	32,3
De 100 001 até 500 000	2 271 983	6,1	131 373	1,5	377 969	3,1	802 525	7,1	960 116	19,9
Mais de 500 000	1 785 600	4,1	117 854	1,2	310 991	2,1	635 152	4,7	721 603	11,8
Norte	1 220 594	11,2	115 598	3,6	275 555	7,1	443 444	16,0	385 997	35,7
Até 5 000	34 812	18,1	1 909	3,8	6 084	9,9	13 155	24,3	13 664	51,1
De 5 001 até 10 000	73 669	18,5	5 983	5,3	14 921	11,6	27 350	25,5	25 415	50,6
De 10 001 até 20 000	182 190	17,9	18 588	6,1	41 382	12,1	67 094	25,7	55 126	48,9
De 20 001 até 50 000	369 613	16,8	39 741	5,8	89 503	11,9	133 385	25,0	106 984	46,9
De 50 001 até 100 000	275 966	14,2	26 266	4,4	66 259	9,6	101 308	21,4	82 133	44,4
De 100 001 até 500 000	199 836	7,2	15 427	1,9	41 092	4,0	72 049	10,3	71 268	29,6
Mais de 500 000	84 508	3,6	7 684	1,2	16 314	1,9	29 103	4,5	31 407	13,2
Nordeste	7 430 465	19,1	502 124	4,9	1 634 920	12,9	2 725 412	25,6	2 568 009	47,1
Até 5 000	186 138	29,0	10 612	6,5	39 377	20,5	69 046	39,1	67 103	60,9
De 5 001 até 10 000	550 387	29,6	35 259	7,2	120 183	21,5	201 524	40,4	193 421	62,3
De 10 001 até 20 000	1 682 154	28,1	110 476	6,8	371 341	20,4	611 485	39,1	588 852	61,4
De 20 001 até 50 000	2 334 932	26,2	163 456	6,7	529 002	18,9	852 179	36,5	790 295	58,8
De 50 001 até 100 000	1 153 074	21,3	78 088	5,4	257 251	14,6	422 460	29,4	395 275	52,3
De 100 001 até 500 000	834 644	13,3	54 565	3,4	175 130	8,1	308 988	17,9	295 961	38,7
Mais de 500 000	689 136	7,0	49 668	2,1	142 636	4,2	259 730	9,0	237 102	19,6
Sudeste	3 426 589	5,5	158 306	1,2	470 611	2,4	1 167 614	5,9	1 630 058	17,1
Até 5 000	135 361	12,8	4 321	1,9	16 710	5,6	45 177	13,5	69 153	35,3
De 5 001 até 10 000	271 701	12,9	9 414	2,0	37 117	6,0	94 037	14,4	131 133	36,0
De 10 001 até 20 000	426 677	11,1	15 777	1,8	58 254	5,1	145 923	12,3	206 723	32,2
De 20 001 até 50 000	603 206	8,9	22 445	1,5	83 221	4,0	209 187	10,0	288 353	27,3
De 50 001 até 100 000	326 702	6,0	13 955	1,2	42 407	2,5	107 387	6,2	162 953	19,6
De 100 001 até 500 000	878 082	4,5	43 939	1,0	114 252	1,8	296 744	4,9	423 147	15,6
Mais de 500 000	784 860	3,2	48 455	1,0	118 650	1,5	269 159	3,5	348 596	9,4

Sul	1 091 825	5,1	43 646	0,9	127 289	2,0	376 336	5,4	544 554	16,6
Até 5 000	93 379	8,6	2 698	1,2	9 815	3,5	31 955	8,5	48 911	23,0
De 5 001 até 10 000	130 490	8,9	4 113	1,3	14 492	3,7	46 115	9,3	65 770	24,4
De 10 001 até 20 000	195 887	7,9	6 609	1,2	23 033	3,2	70 671	8,7	95 574	23,0
De 20 001 até 50 000	211 498	6,2	7 909	1,1	25 008	2,4	74 402	6,7	104 179	19,4
De 50 001 até 100 000	137 130	4,8	5 551	0,9	15 505	1,8	46 106	5,0	69 968	16,6
De 100 001 até 500 000	240 376	3,6	12 147	0,8	29 212	1,4	80 465	3,8	118 552	13,0
Mais de 500 000	83 065	2,5	4 619	0,7	10 224	1,0	26 622	2,5	41 600	8,0
Centro-Oeste	763 700	7,2	31 388	1,2	115 438	3,1	284 534	9,1	332 340	26,8
Até 5 000	50 808	14,1	1 509	2,0	6 565	6,0	18 883	16,4	23 851	41,6
De 5 001 até 10 000	71 988	13,4	2 655	2,1	10 632	6,1	27 560	16,7	31 141	40,7
De 10 001 até 20 000	141 198	12,1	5 610	2,0	21 744	5,6	54 523	15,5	59 321	38,7
De 20 001 até 50 000	167 201	10,1	6 010	1,5	24 204	4,4	62 940	12,6	74 047	34,9
De 50 001 até 100 000	69 429	7,5	2 881	1,2	10 843	3,3	25 811	9,7	29 894	29,9
De 100 001 até 500 000	119 045	6,2	5 295	1,1	18 283	2,6	44 279	8,1	51 188	26,4
Mais de 500 000	144 031	3,6	7 428	0,8	23 167	1,6	50 538	4,3	62 898	14,1

Tabela 1 – Dados do Censo Demográfico de 2010.

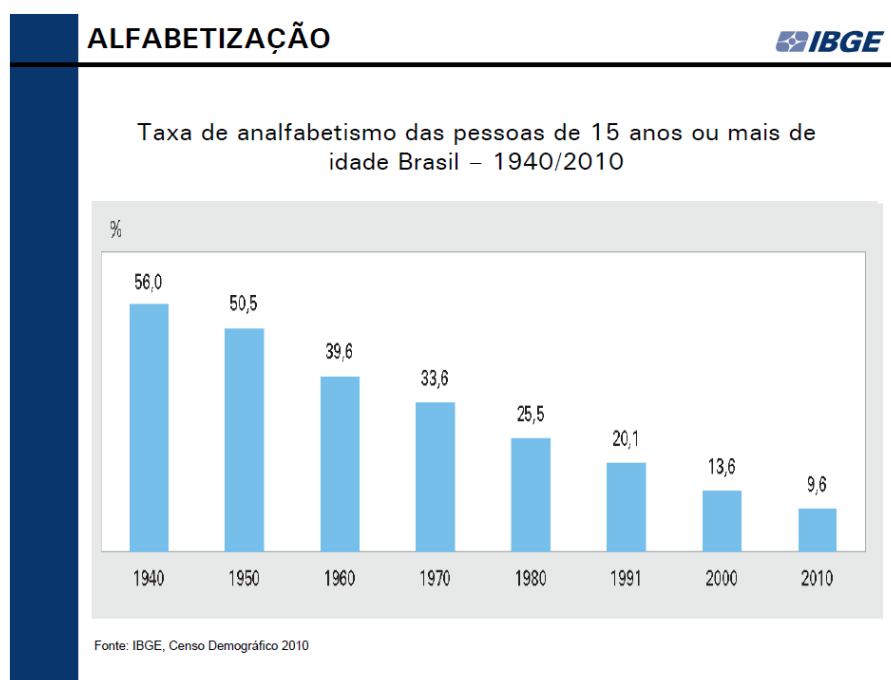


Tabela 2 – Dados do Censo Demográfico de 2010.

Esses dados relativos ao Censo de 2010, cuja complexidade econômico-social revela-se gritante em todo o Brasil, demonstram o quanto a problemática, referente ao analfabetismo de jovens e adultos, alcança uma proporção populacional que não

pode ser subestimada ou negligenciada. Se atentarmos para o Sudeste – região onde está localizada a escola e a cidade onde essa pesquisa ocorreu – vê-se que um total de 3.426.589 pessoas adultas ainda não sabe ler e escrever.

Além disso, o Censo de 2010 afirma que 1.034 municípios, pertencentes principalmente à região Nordeste do país e que apresentavam taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, não ofereciam Educação de Jovens e Adultos no período; o que, obviamente, contribuiu para a concretização dos dados estatísticos apresentados.

Não obstante, compreende-se que esses resultados

também são computados como agregados de grupos e podem servir, assim, para se traçar limites sociopolíticos que determinam as futuras oportunidades para grupos sociais críticos. Em outras palavras, os resultados dos testes mais transmitem informações sociais do que funcionam como medições possíveis de habilidades, já que, em última análise, servem como indicadores do que pode ser considerado como a base de conhecimentos da sociedade (COOK-GUMPERZ, 2002, p. 25).

Nesse sentido, salienta-se que o censo por amostragem em domicílio pergunta aos entrevistados se os mesmos são capazes de escrever um bilhete simples e, ainda, se os outros moradores do *locus* pesquisado (ou seja, os moradores de uma mesma residência) são igualmente capazes. Entretanto, não é esclarecido ao respondente o que viria a ser um bilhete simples (quais seriam as delimitações e características desse gênero, sua função comunicativa etc.) e, além disso, ele não passa pela realização de testes de verificação; o que, de certa forma, invalida as respostas obtidas, pois os entrevistados não provam que são ou não capazes de escrever um bilhete simples e ainda julgam a capacidade que as outras pessoas (com quem moram) têm para realizar essa tarefa.

Indiferente a essa problemática referente aos dados obtidos pelos censos, alguns pesquisadores (como PEREIRA, 2004) entendem que jovens e adultos analfabetos ou em fase de alfabetização estão incluídos nos grupos que Cook-Gumperz chamou, na citação anterior, de “grupos sociais críticos” e, por isso, voltam-se para a discussão e tentativa de transformação da educação dessa parcela populacional.

Também o Estado vem desenvolvendo ações compensatórias no sentido de minimizar as consequências dessa situação. Contudo, o mesmo parece não ter a educação dessa parcela populacional como prioridade, pois a maioria de suas intervenções demonstra que, ao longo da história, a intenção foi transformar a EJA apenas em termos quantitativos, visto que as tentativas não foram definitivas no sentido de alterar as desigualdades que demarcam o ensino oferecido a jovens e adultos.

Sabe-se que ainda na fase colonial, por exemplo, o ensino para os adultos já era visado, ainda que ocorresse com base em objetivos religiosos e catequizantes. Posteriormente, no Brasil Império, falava-se na organização de classes noturnas para adultos analfabetos; contudo, a única referência histórica confiável, a esse respeito, procede de um relatório, escrito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, no qual se fez referência a 200.000 alunos que frequentavam tais classes.

No século XX, embora o processo de industrialização do país tenha servido para, dentre outras coisas, alertar as autoridades em relação ao alto índice de analfabetismo existente e apesar de em 1940 um fundo monetário, destinado à educação de adultos, ter se estabelecido, o objetivo era a educação das massas para o aumento de mão-de-obra minimamente qualificada, de possíveis eleitores, etc. (CUNHA, 1999).

Não obstante, embora a Constituição Federal de 1934 (art. 149) tenha afirmado, pela primeira vez na história do país e antes do estabelecimento do fundo, que a educação é um direito de todos – cabendo à família ou ao poder público efetivá-la, além de que o ensino primário deveria ter caráter gratuito e obrigatório para os adultos, somente na Emenda de 1969 (art. 176, § 3º incisos I e II), referente à Constituição de 1967, é que esse direito é exposto como dever do Estado e passa a amparar a oferta gratuita das séries iniciais² do Ensino Fundamental.

Porém, antes disso, mais especificamente do ano de 1947 até 1950, ocorreu a Campanha de Educação de Adultos, na qual a alfabetização era superficialmente oferecida em um curso de três meses e toda a educação inicial em dois períodos de sete meses.

² Fato esse que, alguns anos mais tarde, é reafirmado pela Lei nº. 5692/71.

Críticas foram feitas a essa campanha ao longo dos anos 50 e, em 60, Paulo Freire iniciou um movimento educacional popular, ampliando a maneira de entender a educação das massas e criando o Plano Nacional de Alfabetização (1964), o qual, junto ao Governo Federal, propagou as ideias freirianas sobre a alfabetização. Entretanto, sabe-se que esse programa foi logo interrompido pelo golpe militar ao Governo do Presidente João Goulart, visto que os seus mentores entenderam que a prática de educação popular (cuja carga ideológica e política de transformação dos socialmente oprimidos era forte) oferecia perigo ao movimento iniciado, em 31 de março de 1964, pelos membros da Marinha (REIS, 2002, p. 33).

Assim, Francisco Weffort (1981) afirma que, nos anos 60, o índice de analfabetismo ainda assolava metade da população brasileira. O que, segundo o autor, levou o Governo a assumir, no ano de 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Esse movimento, que funcionou até 1986 e teve a população de 15 a 30 anos como seu público-alvo, estabelecia relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do país, visando que a assimilação das habilidades de leitura e escrita integrassem os analfabetos, como mão-de-obra, aos processos de industrialização pelos quais o Brasil passava.

Posteriormente, as pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL e pelos movimentos de educação popular, baseados nas ideias de Paulo Freire, passaram a demandar a criação de “cursos que dessem continuidade ao processo educativo iniciado”; o que gerou, “em 1971, os Centros de Estudos Supletivos” (PEREIRA, 2004, p. 16). Não obstante, em 11 de setembro de 1971, o Governo Federal estabelece na Lei nº 5692 os direitos relativos ao ensino supletivo:

“Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (BRASIL, 1971).

Entretanto, foi a Constituição de 1988 e a Assembléia Constituinte de 05 de outubro de 1988 que passaram a garantir, ao menos em Lei, que todo o Ensino Fundamental fosse um direito social e uma obrigação do Estado. Assim, pelo viés constitucional e mediante uma ótica de “redemocratização” do ensino, a educação brasileira adquire novas faces e passa a garantir e a tornar obrigatório, à população adulta, o acesso gratuito ao Ensino Fundamental:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua **oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria**; (Grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Esse fato ampliou “a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela [foi] declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional.” O que pôde “cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita”, trazendo “um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional” (CURY, BAIA HORTA, FÁVERO, 2001, p. 26).

Porém, a Emenda Constitucional 14 de 1996 retirou a taxatividade da Constituição/88 no que se refere à obrigatoriedade de os adultos frequentarem as classes de Ensino Fundamental gratuito, transformando esse direito em uma opção. Segundo Paiva (2007, p.154), essa atitude foi bastante questionado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – momento em que o mesmo deixou de fornecer educação de jovens e adultos pela justificativa de que não havia demanda social para tal.

Analisando-se o texto da Emenda 14, (...) percebe-se que, por ser dever do Estado a oferta, prescinde-se de demanda para que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Acrescente-se

que, a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição (PAIVA, *op. cit.*).

Mais recentemente e ainda sobre a EJA enquanto política pública, vê-se que a legislação nacional, sob diversas formas – tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9.394/96, a Lei n.º 10.172 do Plano Nacional de Educação – PNE, o decreto n. 5.840 – PROEJA³, algumas resoluções, decretos, etc. –, visou orientar as ações pedagógicas ligadas à Educação de Jovens e Adultos; objetivando novamente erradicar os índices nacionais de analfabetismo e baseando-se em ofertas que pudessem sanar o “atraso” educacional dos jovens e adultos com mais de quinze anos de idade.

A Lei n.º 9.394/96, por exemplo, deixa claro que:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
(...)

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (...). (Grifo nosso)

Além disso, o Parecer CNE/CEB nº11/2000, de Carlos Roberto Jamil Cury, sistematiza algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, mas expõe que:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e **semi-presencial** de cursos e tenham **como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica**. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, *a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.* (art.1º, § 1º da LDB). (CURY, 2000, p. 4) (Grifo, em negrito, nosso)

Como se vê, a legislação afirma que o Estado se compromete a fornecer ensino gratuito na modalidade da EJA, mas afirma, em contrapartida, que o objetivo desse ensino se limita à emissão de certificados de conclusão de curso. Desse modo,

³ Esse decreto, sancionado em 13 de julho de 2006, visa aliar a EJA à educação profissional dos trabalhadores.

torna-se possível questionar a agenda das políticas públicas ligadas à EJA, visto que os órgãos oficiais parecem visar à massificação do ensino, oferecendo cursos supletivos⁴ que, geralmente, ocorrem em um curto espaço de tempo e desconsideram a real eficiência do processo de ensino-aprendizado que é desenvolvido nessa realidade social.

Além dessas questões, Machado (2009, p. 22) acrescenta que o alcance dos alvos relacionados à EJA e também aos outros níveis educacionais, em termos federais, estaduais e municipais, também foi limitado, por um bom tempo, “pelo fato de o presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado (...) as metas relacionadas aos itens de financiamento, que, em tese, garantiriam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação”.

Sobre isso, entretanto, vale destacar que o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) acrescentou a EJA, em 2009 e durante o governo Lula, como uma beneficiária, enquanto o Programa Fazendo Escola já enviava verbas para os entes federados que viabilizam as matrículas nesse nível educacional.

Isso, de certa forma, fez com que a EJA fosse marcada por uma descentralização federativa em seu fornecimento, visto que a municipalização tem se tornado uma realidade cada vez mais evidente, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental; conforme demonstra o Censo do Inep – por meio do crescente número de matrículas que são realizadas no âmbito municipal.

Em relação aos materiais didáticos, constata-se que o Governo também voltou-se para a ampliação do acesso da classe popular adulta aos mesmos. Isso foi feito através das Resoluções de número 18, de 24 de abril de 2007, e de número 51, de 16 de setembro de 2009; as quais preveem, em Lei, a distribuição gratuita de material didático para a educação básica de pessoas com mais de 15 anos de idade.

Através dessas variadas tentativas, alguns índices relativos à EJA passaram por recentes alterações, como demonstram as tabelas 1 e 2 que apresentamos. O que gerou, por um lado, a diminuição progressiva da taxa nacional de analfabetismo;

⁴ Sobre isso, vale destacar que a presente pesquisa se passou em um Núcleo de Educação em que os ciclos educacionais (a saber: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) ocorrem em três anos. Os alunos se matriculam nas disciplinas e compreende-se que, após um ano, estão aptos a avançarem para um novo módulo.

mas, por outro, a elevação considerável dos números ligados ao alfabetismo funcional, isto é, subiu o número de pessoas com mais de quinze anos⁵ que, mesmo (re)conhecendo o sistema linguístico do português, não são capazes de ler e escrever eficazmente, a fim de participarem com autonomia das diferentes esferas da vida social.

Esse fato, obviamente, evidencia certa universalização do ensino, mas também destaca a precariedade que demarca o processo de escolarização que vem sendo desenvolvido, demonstrando que muitos estudos precisam focar a problemática em questão e buscar atenuar as desigualdades que a demarcam.

Assim, esse estudo foca um grupo constituído por indivíduos, jovens e adultos, que, mediante a prática escolar, visam, de uma forma ou de outra, superar uma condição social de subalternidade ou passividade que seu universo cultural adquiriu diante da falta de letramento em língua portuguesa padrão (isto é, da falta de habilidades para o uso eficaz da escrita e da leitura).

Contudo, esse trabalho não quis e nem quer

reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p.18).

Desse modo, compreende-se que os conhecimentos com os quais os sujeitos da EJA já chegam à escola são extremamente importantes, mas que, ao mesmo tempo, ampliar suas possibilidades relativas à escrita e à leitura de textos na língua portuguesa padrão é um dever pessoal e profissional daqueles que estão ligados ao ensino e à pesquisa da língua materna.

⁵ Sobre isso, vale ressaltar que, conforme PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - publicada pelo IBGE no dia 8 de setembro de 2010), um em cada cinco brasileiros ainda é analfabeto funcional. Informações disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/geografia/populacao/numeros-gerais/print>

Acesso em: 15 jun. 2012.

2.2. Letramento

O presente estudo tem como base a discussão de autores (COOK-GUMPERZ, 2002; KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; ROJO, 2008; SIGNORINI 2007; SOARES, 2004) que se filiam aos Estudos do Letramento, entendendo-o como um complexo fenômeno de ordem social. Esses estudiosos discutem como se dá, em diferentes contextos (diferentes culturas, tempos, etc.), a prática social e ideológica da leitura e da escrita.

À apropriação das habilidades de escrita e de leitura e à utilização das mesmas no meio social é que esses autores se referem ao utilizar o termo *letramento*. Diferentemente de *alfabetização*, que designa unicamente a ação de ensinar a técnica para o reconhecimento do sistema linguístico em processos de leitura e de escrita, ou de alfabetizado, que é a pessoa capaz de codificar em língua escrita ou decodificar a mesma através da leitura, o letramento abrange as consequências sociais e cognitivas que a incorporação desses processos gera na vida em sociedade, estando associado, portanto, aos indicadores socioeconômicos de desenvolvimento (PIB, índices de natalidade e mortalidade, índices de desemprego, etc.).

Letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy*, a qual se refere à condição das pessoas capazes de usar, de forma apropriada, a escrita e a leitura; letramento “é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. Assim, ainda que um sujeito seja alfabetizado e saiba reconhecer o sistema linguístico, caso ele não faça uso desse sistema e não se insira nas práticas sociais em que o mesmo é utilizado, pode-se dizer que ele não é letrado.

Para Magda Soares (2004, p.23), quando a mesma se refere ao letramento em língua portuguesa, pessoas que possuem baixo ou nenhum nível de letramento são aquelas que “evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita” (Grifo da autora).

Assim, Pelandré e Aguiar (2009, p. 56) argumentam que é

[p]ara responder às novas necessidades sociais (que exigem um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita muito além da decodificação do sistema de escrita alfabético) e compreender o motivo

pelo qual a escola (principal agência de letramento) não consegue oportunizar ao sujeito o aprendizado das práticas culturais letradas de prestígio social [que] o conceito de *letramento* constitui auxílio.

Os Estudos do Letramento, por sua vez, voltam-se para a discussão de como as pessoas utilizam seus conhecimentos sobre leitura e escrita, além de buscarem perceber quais textos fazem parte de suas realidades sociais e quais tipos de letramento são dominantes e quais são marginalizados em determinado contexto de interação.

Desse modo, a leitura e a escrita são compreendidos como dois processos heterogêneos, mas complementares em relação ao fenômeno do letramento. Em termos individuais e entendendo esses processos como tecnologias a serem adquiridas pelos sujeitos, sabe-se que a leitura e a escrita englobam diversas habilidades de ordem linguística e cognitiva. Na leitura, as mesmas vão desde a “habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”, representando um “processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e (...) de construir uma interpretação de textos escritos”; já na escrita, “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma ideal a um leitor potencial”, demarcando o “processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos e (...) de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2004, p. 68-70).

Entretanto, ainda que estabelecidas as habilidades que envolvem esses processos, o letramento e o fato de um sujeito ser ou não letrado são fenômenos que não podem ser discutidos em termos absolutos, pois variadas são as habilidades e as capacidades de cada pessoa para desempenhá-las. O que nos leva à constatação de que também são diversos os níveis de letramento que uma pessoa pode assumir ao longo de sua vida e que múltiplos são os “letramentos” que ela entrará em contato na vida em **sociedade**.

Nesse sentido, fazemos referência ao termo sociedade para demonstrar que o letramento, além de possuir uma dimensão individual, é marcado pela prática social, visto que pode mostrar como as pessoas utilizam a leitura e a escrita diante de suas necessidades e objetivos sociais.

Além disso, alguns autores dos Novos Estudos do Letramento, como Street (2003) e Health (1982)⁶, discutem a diferença entre “práticas de letramento” e “eventos de letramento”. De forma clara, Street aponta que o termo “práticas de letramento” se refere ao modo mais amplo com o qual cada cultura pensa a e pratica a leitura e a escrita e Health argumenta que os “eventos de letramento” são as interações comunicativas em que a linguagem escrita se faz presente.

Sobre isso, Kleiman (2008, p. 15) argumenta que o Brasil encontra-se marcado por estudos, relacionados ao letramento, que representam uma tentativa de unir interesses teóricos a interesses sociais, de modo a transformar a realidade de grupos marginalizados no que tange à prática da escrita e da leitura, além de visarem compreender as condições sociais (ideológicas, econômicas, etc.) em que ocorre essa prática.

Destacamos também a metáfora de “letramento como poder”, a qual é discutida por Scribner (1984, p. 8). Segundo a autora, problemas como a pobreza ou como a alienação e/ou ausência de prática dos direitos políticos e sociais, nos países em desenvolvimento, geralmente encontram-se aliados a problemas de acesso ao conhecimento e a baixos níveis de letramento. Além disso, é consenso que, na América, os problemas relacionados à falta de letramento atingem, majoritariamente, os grupos tidos como minorias sociais.

Não obstante e entendendo o conceito de “letramento” como a globalidade de práticas sociais relacionadas ao uso da escrita e da leitura, vê-se que a escola, sob esse viés, deixa de ser o único espaço em que tais práticas são definidas e apreendidas. O ambiente escolar torna-se, portanto, apenas uma das instituições que mediam (ou que deveriam garantir) o acesso dos sujeitos à escrita e à leitura, levando-os a se tornarem sujeitos que usam a língua, de maneira eficaz, nas diferentes situações de comunicação. Segundo Cook-Gumperz (2002, p. 18-19),

o aprendizado não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e utilizam certos tipos de mensagens instrucionais que estão organizadas em currículo [escolar]. A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em um ambiente social através de intercâmbios interacionais nos quais o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professor e aluno. A finalidade dos ambientes educacionais é tornar possível esta construção mútua.

⁶ HEALTH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982 *apud* STREET, 2003.

Em relação ao modelo de letramento escolar, Kleiman (2008, p. 20) aponta que seus agentes, por vezes, se baseiam na concepção de que o mesmo é único e que encontra-se diretamente relacionado à mobilidade social dos sujeitos; de modo que somente através dos conhecimentos de leitura e de escrita, proporcionados pela escola, é que os sujeitos poderiam progredir dentro da comunidade em que estão inseridos. Ótica essa que, além de desconsiderar o fato de os letramentos serem múltiplos e culturalmente determinados, vem sendo questionada por estudos das áreas de Psicologia, Etnografia e História:

a suposta ligação de causa-e-efeito entre escolarização e letramento é refutada pelo fato de que o não letramento (o analfabetismo funcional) continua a ser um grave problema nos países onde o ensino fundamental obrigatório para todos foi praticamente alcançado, como no caso dos países desenvolvidos. (...) Em outras palavras, por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e no seu contexto social (SOARES, 2004, p. 100).

Além disso, o letramento, inicialmente, não era fornecido por instituições à parte da vida rotineira dos cidadãos, mas era adquirido em casa ou em grupos informais. Contudo, na América do século XIX, “os vários movimentos para a escolarização aumentaram e as demandas para a instrução formal vieram de muitas fontes. Primeiramente, a escolarização foi vista como uma resposta à alfabetização [letramento] ⁷ popular já existente e freqüentemente foi associada com causas políticas radicais” (COOK-GUMPERZ, 2002, p. 37).

Isso fez com que o projeto da escolarização popular, através de sistemas escolares públicos e das organizações curriculares, fosse tomado como um meio de controle social: o “desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário” (*ibidem*, p. 40). Criava-se, assim, uma diferença entre a hegemonia letrada e o proletariado que alfabetizava-se e letrava-se segundo os interesses dessa hegemonia.

⁷ Segundo a tradução aqui utilizada do livro *The social construction of literacy*, organizado por Jenny Cook-Gumperz, o termo *literacy* equivale à alfabetização. Contudo, estudos recentes, como o de Soares (2004), mostram que *literacy* deve ser traduzido, na língua portuguesa, pelo termo letramento; visto que os processos de alfabetização e letramento, conforme discutido no início dessa seção, não são semanticamente equivalentes.

Em relação à mobilidade social que seria fruto do letramento, Cook-Gumperz (*op. cit.*) discute que o mesmo, isoladamente, não gerou transformações amplamente significativas na consciência humana, nem tampouco trouxe maiores oportunidades para a vida social dos sujeitos; ainda que a escolarização tenha buscado, através do esforço cognitivo, o desenvolvimento pessoal daqueles que iam sendo alfabetizados, além da ampliação de força de trabalho qualificada para a economia.

Embora o “desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, bem como de um padrão nacional de alfabetização⁸” tenham significado “que as escolas se transformaram num dos principais canais para a transmissão seletiva do conhecimento” (COOK-GUMPERZ, 2002, p. 50), compreende-se que, muitas vezes, a escola apenas promoveu a naturalização e reiteração de práticas de leitura e escrita dominantes na sociedade.

Sobre as pesquisas que envolvem as práticas de letramento, Rojo (2008, p. 583) diz que as atuais têm se voltado somente para os “letramentos locais ou vernaculares”, isto é, para as práticas de leitura e de escrita não-valorizadas socialmente. O que, apesar de extremamente relevante, tem gerado uma lacuna no que tange à apropriação, por parte dos sujeitos, dos letramentos demandados por práticas sociais dominantes/ privilegiadas e tem, ao valorizar apenas os letramentos vernaculares, deixado de lado a pluralidade de letramentos que permeia a vida em sociedade.

Entendendo o letramento como a aquisição da capacidade de usar a linguagem, de forma eficiente, nas diferentes situações, vê-se que a prática social é que deve moldar o trabalho com os gêneros na escola, a fim de viabilizar não somente o ensino/aprendizagem, mas a participação dos aprendizes “nos eventos de diversas instituições” e a realização das “atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Signorini (2007, p. 323) destaca que:

o letramento escolar se constitui de práticas letradas específicas, no caso do ensino de Língua Portuguesa, essas são práticas orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação no âmbito institucional) e para objetivação de saberes sobre o funcionamento e os usos da língua nacional. São também práticas que estão em relação

⁸ Conferir nota 6.

solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição.

E conforme essa mesma autora prossegue, “[u]m exemplo significativo a esse respeito é o das práticas escolares de leitura/escrita em suas relações com as de outras esferas de grande influência na sociedade, como as instituições acadêmicas” (2007, p. 323). Sendo assim, compreende-se que tentar proporcionar, aos alunos da EJA, um contato maior com informações científicas, por exemplo, e/ou estudar gêneros discursivos relativos às práticas privilegiadas de escrita é uma maneira de adequar o ensino e a presente pesquisa às afirmações supracitadas.

2.3. Gêneros Discursivos

Conforme ressalta Marcuschi (2008, p.146), “é de impressionar a quantidade de livros, coletâneas, números temáticos de revistas e teses que surgiram nesses últimos anos em torno da questão dos gêneros (...)”. Ramires (2005) aponta que, desde a década de 70, os estudos de gêneros discursivos expandiram-se, no interior dos estudos da linguagem, de modo a gerar diferentes olhares teóricos e metodológicos sobre a questão. Contudo, a autora também afirma que esses olhares se entrecruzam quanto ao fato de se distanciarem de abordagens tradicionalistas, relacionadas ao modo de estudar/ensinar as línguas e a produção textual, entendendo que o social e o histórico encontram-se intimamente relacionados ao uso das línguas e à sua materialização em gêneros.

Ainda segundo Ramires (*op. cit.*), três principais abordagens de gêneros caracterizam os estudos realizados nos últimos trinta anos: a de Bakhtin, a da Escola norte-americana e a da Escola de Genebra. Iniciando por Mikhail Bakhtin, a autora discute a ênfase que o filósofo confere ao fato de a linguagem estar diretamente ligada às relações sociais dos sujeitos, ou seja, de a linguagem se estabelecer a partir de uma prática dialógica entre o enunciador e o seu parceiro comunicacional e/ou entre o dizer do enunciador e os outros dizeres que circulam na esfera sócio-comunicativa.

Quanto à teoria de gêneros bakhtiniana, tem-se que, para esse autor, os seres humanos, em todas as esferas de comunicação, se valem de gêneros para interagirem; e as diferentes esferas, por sua vez, criam “tipos de enunciados relativamente

estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262, 282) a fim de atenderem (por meio do estilo, do conteúdo e da estrutura composicional) aos seus objetivos, às suas ideologias e às condições específicas em que seus enunciados são produzidos.

Bakhtin argumenta ainda, com o olhar voltado para o funcionamento dos gêneros no intercurso social, que os mesmos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, de modo que, sob esse viés, a abordagem dos gêneros (e, portanto, das diferentes maneiras de utilizar a linguagem) também pode viabilizar uma reflexão sobre a vida social.

Já a Escola norte-americana buscou ir além de um estudo puramente formal, a fim de associar os diversos usos da língua às atividades sociais e culturais. Carolyn Miller, por exemplo, teorizou os gêneros como ação social (ou seja, como ações retóricas tipificadas que são utilizadas em situações sociais recorrentes) e, ainda, como artefato cultural; o que a levou à constatação, próxima das ideias de Bakhtin, de que o sistema de gêneros, utilizados por uma sociedade, pode revelar muito sobre a cultura da mesma.

Considerando os estudos de Miller (2009, 2009a), vê-se que a mesma defende a ideia de que os gêneros só devem ser tomados a partir das reais ações que os enunciadores exercem através de sua utilização. Dessa forma, a autora volta sua discussão para como os gêneros, em situações específicas de práticas retóricas, são institucionalizados e criam efeitos de sentido e/ou exercem atos. Sob essa perspectiva, então, a compreensão dos gêneros é guiada pela ideia de que o modo de utilizar a linguagem está relacionado às convenções de como agir socialmente.

Assim,

podemos dizer que o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais (e as relações de poder entre gerente e cliente, professor e aluno, médico e paciente, empregador e candidato ao emprego), desempenhados pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496).

Bazerman (2005) também discute o modo como os gêneros organizam as atividades sociais e as pessoas. O autor parte da noção de que sistemas organizacionais estruturados são mediados por uma gama de textos que executam tarefas e instituem realidades: o que o leva a postular que os gêneros conferem formas às diversas circunstâncias sociais em que circulam, de modo a direcionar os modos de ação e de compreensão no interior das mesmas.

Voltando-se para a questão do trabalho com os gêneros discursivos na escola, autores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2007), influenciados por pensadores como Bakhtin e Vygotsky, afirmam que o trabalho com gêneros proporciona uma intersecção entre as práticas sociais e os objetos de ensino escolar (principalmente aqueles relacionados à produção de textos).

Sobre isso, Desirré Motta-Roth (2006) diz que o foco da educação linguística deve recair

sobre o **ensino da interlocução**, (...) [de modo que ensinar linguagem seja] mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em **levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos**. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos **na** linguagem e **pela** linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501) (Grifos da autora).

Também Bhatia (2009), voltando-se para o trabalho docente, aponta que a teoria de gêneros oferece uma base, para o ensino-aprendizagem de línguas, que é dinâmica e descritiva; o que torna possível, ao professor, trabalhar tanto as recorrências das formas genéricas (em contextos institucionalizados), quanto a criatividade que caracteriza os usos da língua.

Desse modo, para o autor, o trabalho com gêneros deve priorizar, no contexto escolar, as convenções e as inovações simultaneamente, a fim de levar os alunos a compreenderem que, apesar de os enunciados poderem funcionar como formas típicas em situações retóricas recorrentes, os mesmos encontram-se, em alguns casos, abertos à manipulação criativa de sujeitos que buscam atender a diferentes propósitos comunicativos.

Como se vê, as teorizações supracitadas tornam evidente a importância de uma prática de pesquisa e de ensino-aprendizagem de línguas que envolva os gêneros como entidades plásticas e dinâmicas. Diz-se isso, principalmente, em virtude de a maioria dos autores apresentar uma concepção de gênero (como prática de uso real da língua, como forma de ação em contextos institucionalizados, etc.) que serve de amparo para a crítica das práticas de ensino que se voltam somente para a língua formal e sistematizada e que, sobretudo, demonstra que o trabalho com gêneros, na escola, é um modo de empoderar os alunos para que utilizem a língua, de modo eficaz, nas diferentes situações sociais e para que, por meio dela, possam agir no e sobre o mundo.

Sob esse viés, entretanto, vê-se que a escola torna-se um *lócus* de conflito, na medida em que nela letramentos de determinados gêneros discursivos são amplamente enfatizados enquanto outros permanecem esquecidos. Isso demonstra que a escola, muitas vezes, funciona como uma instituição antidemocrática, pois não viabiliza condições para que os seus alunos ampliem seus repertórios de conhecimentos, relativos aos gêneros discursivos que circulam na sociedade, e porque parece não reconhecer e/ou enfatizar o valor da multiplicidade de letramentos dos diversos gêneros.

Ao focar o letramento de jovens e adultos, por meio das informações científicas presentes no discurso didático, o qual é entendido como um discurso dominante, não se pretende levar esses sujeitos a abandonarem as práticas discursivas das comunidades às quais estão ligados no ambiente extraescolar, mas sim auxiliá-los na produção e recepção desse discurso que encerra em si tantas informações necessárias à vida social. E, ainda, entendendo, como Schneuwly e Dolz (2007, p.73), que a relação que os atores sociais estabelecem com as práticas de linguagem é bastante variada, de modo que “a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação” das práticas de linguagem, vê-se que é dever pedagógico e social dos estudos linguísticos ampliar o acesso aos gêneros desse tipo de discurso e/ou do discurso relacionado à divulgação da ciência ⁹.

⁹ Nesse estudo, por exemplo, fizemos isso ao focar um gênero jornalístico que viabiliza a divulgação de informações científicas.

Assim, estudar os gêneros próprios do discurso da divulgação científica, com base na prática social, permite perceber quais os saberes são funcionais na vida imediata e comunitária dos alunos, como também quais são relevantes para a participação e inserção dos mesmos na sociedade, visto que é nela que esses conhecimentos circulam.

Além disso e de modo geral, entende-se que programas de ensino, que enfocam o trabalho com as interações sociais que ocorrem por meio dos gêneros, são mais eficazes no processo que envolve o letramento, pois levam os alunos a construir esquemas mentais das situações em que os gêneros são utilizados e, conseqüentemente, a saberem como participar e agir (em relação à leitura e à escrita) nos diversos contextos interacionais. Assim, compreende-se que a “sala de aula de línguas talvez seja o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 511).

2.3.1. Gênero Discursivo Carta ao Leitor

A presente pesquisa investiga, como já foi dito, o letramento e a prática de escrita de sujeitos inseridos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em um núcleo institucional localizado em uma cidade do interior de Minas Gerais. Sendo assim, o nosso objeto de estudo são textos que foram produzidos pelos próprios sujeitos, o que se deu através de composições do gênero Carta ao Leitor.¹⁰

Tal gênero circula na esfera midiática e, mais especificamente, na esfera jornalística impressa, tendo a característica opinativa como um traço distintivo. Segundo Souza (2008, p. 61), uma Carta ao Leitor “opina, julga, mas, por sua vez, também informa e relata” a respeito de temáticas que julga serem interessantes para o público-leitor; além de poder ser informativo e preventivo sobre algum assunto. Porém, isso ocorre de acordo com o ponto de vista coletivo do jornal ou revista que publica o gênero.

¹⁰ Sobre esse gênero, é necessário acrescentar que ele também é chamado de Editorial, Carta do Editor, Na redação, Redação e você, a depender da instância midiática em que circula.

Ainda conforme essa mesma autora (2008, p. 62), a Carta ao Leitor tem, como características formais, o fato de que não é assinada e que “trata de um tema bem delimitado e traz poucas idéias, dando mais ênfase às afirmações do que às demonstrações”. E, quanto aos assuntos abordados, o gênero tem:

como característica a vinculação aos acontecimentos sócio-históricos do momento, aqueles que estão na ordem dia, ou seja, em evidência naquele momento histórico, em uma dada comunidade, seja municipal, regional ou nacional. Ou aqueles que representam os interesses da revista naquele momento. São áreas de interesse do editorial, por exemplo, novos acontecimentos das áreas política, econômica, científica, cotidiana, entre outras, nos editoriais dos jornais e das revistas de informação; e saúde, amor, profissões, moda, entre outras, nos editoriais das revistas femininas [e] (...) o editorialista é um argumentador que organiza seu texto com a nítida função de influenciar o seu leitor, conquistando-o, convencendo-o, fazendo-o agir ou pensar em uma determinada direção (*op. cit.*, p. 63).

Para Perfeito (s.d., p. 478), a Carta ao Leitor é um gênero que pertence à ordem do argumentar e, para isso, o mesmo geralmente apresenta “ideias, justificativas, sustentações, negociações e conclusão”; o que ocorre a partir das experiências de mundo que são retratadas no gênero – para construir e manter o ponto de vista que ele defende.

Quanto à estilística desse gênero, por fim, Marchesani (2008, p. 55) se apóia em Faria (1996) para dizer que, “uma vez que o objetivo do editorialista é persuadir, e o público a que ele visa é relativamente heterogêneo, ele tende a utilizar uma linguagem, em geral, simples, tornando, assim, o texto de fácil apreensão”.

Sendo assim, tanto a argumentação inerente a esse gênero, visto que possibilita o posicionamento dos sujeitos, quando a relativa simplicidade que o demarca esteticamente, uma vez que esse estudo foca sujeitos que apresentam um histórico de baixo acesso às instituições de letramento escolar, nos levaram a selecioná-lo como objeto da intervenção que essa pesquisa realizou na realidade estudada.

2.4. O discurso de divulgação da ciência

A Análise do Discurso, tendo como base a linguagem em uso, permite relacionar os elementos linguísticos às condições em que os discursos são produzidos, de forma que os procedimentos discursivos, as formas de construção textual e os gêneros são contemplados a partir dos propósitos e dos protagonistas que participam da cena enunciativa (CALSAMIGLIA; CASSANY, 1999).

Na mídia impressa, a aproximação entre dois universos discursivos distintos: o técnico e científico, por um lado, e o cotidiano, por outro, requer a aparição de um enunciador que seja capaz de compreender, analisar e explicar o discurso das ciências, destacando algumas particularidades do mundo científico e transmitindo, de forma satisfatória, os conhecimentos que respondam às necessidades cognitivas e sociais do público em geral. Contudo, o discurso de divulgação científica não pode ser visto como a simples ligação dos discursos científico e jornalístico, mas como uma articulação específica que visa efeitos de sentido particulares; o “texto de divulgação científica encontra-se assim envolvido em uma malha discursiva bem complexa, que ultrapassa a simples intersecção entre dois discursos distintos” (LIMA, 2006, p. 105, 108).

Essa aproximação entre as esferas científica e cotidiana demarca uma espécie de deslocamento social da ciência, uma vez que esta sai das comunidades discursivas onde é inicialmente produzida (isto é, das universidades, dos pólos governamentais e privados de pesquisa, etc.) para entrar em contato com o grande público.

Baseada em noções bakhtinianas, Grillo (2005, p.1) argumenta que, ao “sair de seu campo de produção primeiro, os saberes científicos adquirem feições diversas em razão de três instâncias: as formas de organização social, as formas de interação verbal e os tipos de enunciado”. Para essa autora, a divulgação da ciência pertence

ao campo da informação midiática (entendida como o conjunto de suportes tecnológicos cujo papel social é difundir as informações relativas aos acontecimentos contemporâneos do espaço público, seja na imprensa, rádio, televisão ou internet); [é] uma forma de interação verbal na qual o produtor – jornalista, cientista ou ambos em parceria – promovem a circulação de saberes científicos e tecnológicos a um público amplo - letrado e urbano – sem visar, com isso, transformá-los em especialistas; [e é] materializada em diferentes gêneros (reportagens, artigos, editoriais

etc.) de diferentes meios nos quais ganha características próprias (*op. cit.*, p.4-5).

Assim, a tarefa de divulgar a ciência e a tecnologia, na mídia impressa, apresenta-se como uma prática discursiva dinâmica e complexa, determinada por uma série de recursos e de procedimentos discursivos. O fato de a divulgação ser a representação de um discurso acerca de outro discurso revela a dinâmica cognitiva, intertextual e social que caracteriza esta prática: o saber é apresentado em discursos e estes são sucessivamente reformulados segundo as formações discursivas em que circulam.

Desse modo, o discurso jornalístico torna-se o responsável por divulgar as informações de um meio científico particular e, através de procedimentos de reformulação, coloca as informações à disposição de um público que, muitas vezes, não é especializado nos assuntos veiculados. Assim, essa tarefa pode ser empreendida tanto pelos próprios cientistas (que divulgam os resultados de seus trabalhos) por meio de um processo chamado de Divulgação Científica, quanto pelos jornalistas, através do Jornalismo Científico (GRILLO, 2005, p.4).

De acordo com Targino (2007, p. 24-25),

a divulgação científica, na sua essência, é a afirmação social da C&T [ciência e tecnologia] na contemporaneidade e o reconhecimento da sua relevância estratégica nas estruturas política, econômica, social e cultural vigentes das nações, que põem em evidência a inter-relação ciência, poder e sociedade. (...) Trata-se da formulação de novo discurso, com traços próprios e marcantes, cujo processo, a bem da verdade, está sujeito a riscos de distorção, no sentido de simplificar em demasia, mistificar, deturpar ou usurpar.

Dessa forma, os estudos no âmbito da análise discursiva têm a função de caracterizar como ocorre este processo de divulgação para as grandes massas e, também, identificar, descrever e analisar os diversos procedimentos linguísticos, contextuais e ideológicos envolvidos nessa difusão.

Destacamos que a ciência só se firma, enquanto produto discursivo, através do delinear de um sujeito-cientista e de uma instância discursiva que o reconheça como tal, firmando e promovendo sua pesquisa; a qual pode ter sido realizada no espaço de universidades, de laboratórios privados etc. (GRIGOLETTO, 2005). Já a divulgação firma-se em espaços discursivos movidos pela interação entre ciência, mídia e senso

comum, como é o caso dos meios de comunicação de massa e das instituições de ensino que, por sua vez, prestam-se à didatização dos conteúdos científicos.

Assim, ressalta-se que a escola funciona, por vezes, como instância discursiva em que a divulgação da ciência é efetivada, pois representa um ambiente em que versa-se sobre descobertas científicas já realizadas, a fim de que as mesmas tornem-se objetos de interações comunicativas que têm por finalidade o ensino dos conteúdos científicos.

Assim, a presente pesquisa considera um discurso didático que versa sobre o conteúdo científico das doenças sexualmente transmissíveis, através de um texto publicado em um livro didático, como meio para a promoção da divulgação científica no âmbito escolar. Compreende-se, então, que a atividade textual/ discursiva de produzir uma Carta ao Leitor, sobre as informações contidas no referido texto didático, é uma forma de os sujeitos pesquisados se relacionarem com a escrita e com a prática de divulgar a ciência. Não obstante, vale acrescentar que o próprio livro didático apresenta-se como um veículo responsável pela divulgação da ciência, já que o âmbito escolar também funciona como transmissor dos conhecimentos adquiridos pelas pesquisas e pelos avanços decorrentes do âmbito científico (CALSAMIGLIA, 1997, p. 9).

Sobre esse processo de divulgar as temáticas científicas, van Dijk (2011, p. 37) diz que,

[s]endo uma das instituições poderosas da sociedade, a ciência e suas organizações estão interessadas na reprodução desse poder. A comunicação científica é parte do processo dessa reprodução, ainda que somente o seja porque é uma das maneiras pela qual a ciência pode legitimar-se a si mesma, tanto em relação aos políticos como às empresas que financiam a pesquisa, assim como entre o público geral que deve manter suas políticas.

A partir dessa informação, constata-se que a popularização de informações de caráter científico é imprescindível para a própria comunidade científica e para o grande público. Dessa forma, esse processo se apresenta a partir de uma variedade de estratégias comunicativas que abarcam questões relacionadas à seleção, à organização e à reformulação discursiva das informações, o que permite observar o tratamento que é dado, pelos enunciadores, aos fatos científicos por eles divulgados.

Esse processo, chamado de *recontextualização* do conhecimento científico, caracteriza-se por *re-criar* esse tipo de conhecimento para cada público, uma vez que os enunciadores, de modo específico e estratégico, buscam transmitir a ciência de uma forma que seja acessível ao público não-especializado (CALSAMIGLIA *et al.*, 2001; VAN DIJK, 2011). Assim, considera-se que o divulgador e/ou jornalista tem acesso ao discurso científico e o transforma, através do processo supracitado, em um outro tipo de discurso: o de divulgação.

Desse modo, a tarefa divulgadora não somente exige a elaboração de uma forma discursiva adequada às novas circunstâncias (conhecimentos prévios dos destinatários idealizados, interesses dos mesmos, formação discursiva etc.), mas também a utilização de estratégias que permitam a recepção eficaz das informações científicas por um público diferente.

Tal processo de *recontextualização* se refere, portanto, à transformação do discurso científico *sui generis* para o discurso de divulgação científica; o qual se materializa marcado por procedimentos discursivos específicos, dentre os quais pode-se destacar os de *expansão*, *redução* e *variação* (CIAPUSCIO, 1997; CASSANY, LÓPEZ, MARTÍ, 2000; CALSAMIGLIA *et al.*, 2001 e CATALDI, 2003, 2007 a e b, 2008).

A *expansão* se refere a um procedimento que consiste em incluir, no texto de divulgação científica, informações que não constam no texto científico-fonte, mas que são indispensáveis à compreensão do leitor ao qual o texto de divulgação se dirige. A *redução* caracteriza-se por dois movimentos: um de supressão de informações do texto científico que, por motivos diversos, não são relevantes, necessárias ou convenientes ao sujeito que irá divulgá-las; e outro de condensação/síntese dos conteúdos apresentados no texto científico.

Já a *variação* diz respeito às múltiplas transformações (sinonímicas, descritivas, associativas, etc.) pelas quais um texto científico pode passar até ser divulgado para o público-alvo; o que se dá em função desse público, visto que a linguagem científica, não raro, acaba sendo veiculada (ou didatizada) de uma forma mais acessível aos possíveis leitores.

Assim, entende-se que a divulgação científica é básica àqueles que fazem ciência e que “a produção da ciência não ocorre fora do contexto social”, de modo que a mesma “deve extrapolar os muros da comunidade científica; [pois] caso contrário, torna-se improdutiva, estéril e improfícua” (TARGINO, 2006, p.26). Sob esse prisma, vê-se que trazer informações científicas e o exercício de divulgá-las, para dentro da sequência didática realizada, é um modo de ampliar o acesso das pessoas à ciência.

Ao longo do presente capítulo, portanto, apresentei os principais suportes teóricos e conceitos que nortearam a realização desse estudo. A seguir, apresento os procedimentos metodológicos, falo sobre o contexto e sobre os participantes estudados, bem como sobre as fases da pesquisa.

3. Metodologia

O presente estudo foi realizado, de forma interventiva e com base etnográfica, em um Núcleo de Educação de Adultos – localizado em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa referente ao letramento em língua materna, por parte dos sujeitos inseridos nessa realidade social, e à utilização do discurso didático, que informa sobre doenças sexualmente transmissíveis, como objeto de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o percurso metodológico aqui proposto encontra-se em conformidade com as especificidades que caracterizam a pesquisa de base sociológica, os Estudos de Letramento e a Análise do Discurso (mais especificamente a Análise do Discurso da Divulgação Científica), enquanto métodos de pesquisa qualitativa e linguística.

3.1. Natureza da pesquisa: estudo qualitativo interventivo e interpretativo

Conforme Antonio Chizzotti (2003) expõe, o termo “pesquisa qualitativa” recobre, na atualidade, um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais em sua vastidão de tradições e paradigmas de análise:

[d]iferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (*grounded theory*), estudos culturais etc. As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos lingüísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. Além desta ampliação de meios e estilos, convém reconhecer que aportam cada vez mais à pesquisa qualitativa muitos pesquisadores, que mesmo formados e familiarizados com a pesquisa convencional, interessam-se crescentemente pelas questões da pesquisa qualitativa para atender às demandas de novos pesquisadores que interrogam sobre os fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa ou querem assumir uma via qualitativa nas pesquisas que realizam (CHIZZOTTI, 2003, p. 222) (Grifo do autor).

Observa-se, assim, que a “pesquisa qualitativa”, antes de se esgotar em um único, representa um horizonte variado de teorias e de métodos que, em conjunto, possibilitam o estudo dos diversos fenômenos relacionados às práticas sociais e históricas.

Quanto ao surgimento do termo “pesquisa qualitativa”, Flick (2009, p.16) menciona que o mesmo se deu em oposição e como crítica aos métodos científicos chamados de “quantitativos”. Entretanto, o autor diz que, à medida que a pesquisa qualitativa avançou, foi possível perceber que suas características não faziam referência a diferenciações em relação à pesquisa quantitativa, mas ao fato de a mesma ter o texto como material empírico (ao invés de números) e, ainda, no de partir da construção social das realidades em estudo, de interessar-se pela perspectiva dos participantes, por suas práticas do dia a dia e por seu conhecimento cotidiano relativo aos objetos de pesquisa.

Sendo assim, o presente estudo elegeu as bases da Etnografia como um de seus pilares metodológicos; embora não dê enfoque à perspectivaêmica, isto é, ao ponto de vista dos participantes. Sobre a Etnografia, tem-se que esse método é descrito, por alguns autores (ANGROSINO, 2009; MALINOWSKI, 1990), como aquele que tenta compreender a dinâmica das organizações humanas: grupos menores, comunidades e/ou sociedades inteiras. A etnografia visa, portanto, através de uma observação cuidadosa da realidade estudada, coletar dados sobre as experiências humanas que se desenvolvem no campo em que a pesquisa ocorre.

Conforme propõe Malinowski (1990, p.47, 48), “a finalidade primeira e básica da pesquisa etnográfica é oferecer uma descrição clara e nítida da constituição social” observada. O que significa que o etnógrafo deve “coletar dados concretos para evidência e (...) estabelecer para si (...) inferências gerais”.

O papel do etnógrafo recai sobre a tentativa de recolher dados concretos: baseados em declarações, deduzidos das mesmas e/ou do comportamento real dos sujeitos de pesquisa, de seus pontos de vista; etc. Malinowski argumenta que a “observação” é uma fonte rica para a coleta de dados, na medida em que “uma série de fenômenos de grande importância” não poderia ser registrada mediante a realização de entrevistas e outros métodos, mas apenas no contato direto do pesquisador com a realidade social.

Em relação ao uso da Etnografia para o estudo da prática escolar, André (2008, p. 28) expõe que:

[s]e o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1975) como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos **estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito** (*op. cit.*, 2008, p.28 - Grifo meu).

Assim, indiferentemente ao período de tempo em que o pesquisador estabelece contato com os sujeitos estudados, entende-se que a observação dos mesmos, em seu contexto de aprendizagem escolar, pode proporcionar o reconhecimento das nuances que demarcam suas heterogeneidades, enquanto sujeitos sociais; além de auxiliar no próprio reconhecimento dos saberes e das práticas de ensino que mais se adéquam à realidade observada.

Como método, a Etnografia instrumentaliza-se, dentre outras coisas, do uso de um diário de campo; no qual são realizadas anotações imediatas referentes à realidade social em observação. Esse diário foi um dos métodos utilizados nessa pesquisa, através do qual importantes registros foram feitos:

[o] diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para o registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se ao registro de determinadas reações e expressões dos participantes e também à auto-reflexão por parte das pesquisadoras. (...) [E, no contexto da presente pesquisa,] mostra-se fundamental para descrever o contexto em que estão situados os eventos de letramento dos quais participam pesquisadores e pesquisados. (VÓVIO; SOUZA, 2008, p. 60)

3.2. Contexto Estudado

Essa pesquisa voltou-se para o contexto de um Núcleo de Educação de jovens e adultos; o qual funciona, desde 1987, dentro de uma universidade pública localizada no interior do estado de Minas Gerais. Sua criação deve-se à iniciativa de criar um projeto de alfabetização voltado para um grande número de funcionários

(aproximadamente 30%) dessa universidade que, naquela época, não sabiam ler e escrever.

Além disso, quando ocorreu a fundação do sindicato de servidores dessa universidade, em 1984, os próprios funcionários perceberam a necessidade de que os analfabetos pudessem estudar. Assim, o então reitor permitiu que eles fossem liberados de seus trabalhos, durante duas horas diárias, para frequentarem as aulas fornecidas pelo núcleo.

Nesse início, o núcleo oferecia apenas a alfabetização, tendo como professores os alunos de Pedagogia e de licenciaturas da própria universidade. Porém, ao concluírem o ciclo da alfabetização, os funcionários solicitaram a continuidade de seus estudos; o que levou o núcleo a oferecer o primeiro ciclo da educação básica, isto é, o ciclo que vai da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Posteriormente, em 1995 e 2000 respectivamente, os alunos concluintes solicitaram que turmas do segundo ciclo da educação básica e do ensino médio fossem abertas.

Mais recentemente, o núcleo deixou de oferecer aulas somente aos funcionários da referida universidade e passou a também atender a comunidade da cidade onde ele está localizado, disponibilizando uma média de cem vagas anuais. Em 2012, ano em que a pesquisa foi realizada, o núcleo iniciou os seus trabalhos com noventa alunos e nove turmas; sendo três de alfabetização, uma de matemática, duas de língua portuguesa, uma de língua inglesa e duas de informática. Não obstante, uma vez por semana, esses alunos também eram contemplados com uma hora de aula sobre saúde (alimentação, doenças, etc.).

Como os ciclos educacionais são concluídos em um ano nesse núcleo, isto é, o primeiro ciclo da educação básica, o segundo ciclo da educação básica e todo o ensino médio são concluídos em um ano cada um, as turmas mesclam pessoas de diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolarização. Não é feito um nivelamento para selecionar as pessoas que irão compor uma turma. Ao fazer a matrícula, o aluno é quem escolhe em qual turma quer ficar e para qual está preparado.

As aulas ocorrem em dois horários diários, a saber: das 7h às 9h da manhã e das 15h às 17h. Anteriormente, também havia aulas no período de 18h às 20h; porém, como a maioria dos cursos de licenciatura, da universidade onde o núcleo funciona, são noturnos e como os professores do núcleo são alunos desses cursos, as

turmas noturnas foram fechadas mediante a impossibilidade de os professores ministrarem as aulas. Ainda em relação às turmas e aos horários das aulas, observa-se que, durante um mesmo ano, o aluno só pode concluir duas matérias, pois as aulas de várias matérias ocorrem simultaneamente.

Esses professores, quando não trabalham em regime voluntário, são selecionados por meio de concurso e recebem uma bolsa, no valor de R\$ 360,00, que é fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino dessa universidade. O regime de trabalho dos professores é de doze horas semanais, sendo dez para ministrar as aulas e duas para reuniões pedagógicas com a professora, docente da universidade, que coordena o núcleo. No ano em que a pesquisa foi realizada, todos os professores eram bolsistas, de modo que não havia voluntários atuando no núcleo.

O núcleo não fornece certificados de conclusão dos ciclos educacionais, atuando apenas como um ambiente preparatório para as provas que são fornecidas pelas instituições habilitadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Sendo assim, os conteúdos ministrados são, atualmente, organizados em função do que o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), da cidade em que o núcleo está localizado, cobra em suas provas. Desta forma, os conteúdos são dados em oito módulos e não se diferenciam do que a escola pública fornece, de modo que o núcleo acaba funcionando apenas como um reforço para os conteúdos ministrados pelo CESEC. As avaliações dos alunos são unicamente para testar o avanço no processo de ensino e aprendizagem, pois não servem para conferir notas.

Ainda que o ciclo educacional de uma matéria ocorra em um ano, é necessário acrescentar que muitos alunos permanecem no núcleo por mais tempo do que isso. Alguns afirmam que não se sentem preparados para as provas dos centros supletivos e outros argumentam que ainda querem aprender mais, pois são alunos do núcleo buscando apenas o aprendizado e não têm o interesse de adquirir certificados de conclusão.

O fato de o núcleo não fornecer certificados, além de permitir que ele atue em paralelo com as instituições de ensino supletivo, o leva, muitas vezes, a não ir além do que a escola pública faz (pois, como foi dito, segue os módulos e parâmetros da mesma) e, através de um regime escolar diurno que, às vezes, coincide com as funções de trabalho e de outras atividades dos alunos, gera desinteresse e evasão escolar. Isso é demonstrado pela apuração sistemática e diária da frequência: na

turma em que a pesquisa foi realizada, por exemplo, quinze alunos se matricularam, onze iniciaram o ano letivo, cinco voltaram após as férias do meio do ano e, em novembro, a turma fechou por falta de assiduidade discente.

3.3. Turma participante: sujeitos envolvidos

Essa pesquisa voltou-se para o estudo de seis sujeitos: alunos da turma de língua portuguesa do referido Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Todos frequentavam as aulas de português em uma turma que funcionava no período vespertino (das 15h às 17h) e que voltava-se para os conteúdos que são ministrados no segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série. Embora essa turma tenha iniciado o ano letivo com quinze alunos matriculados, somente seis voltaram após as férias do meio do ano e, portanto, somente seis participaram do período de coleta de dados dessa pesquisa.

Sobre esses participantes, trata-se, de modo específico, de quatro mulheres e dois homens, os quais foram categorizados como P1, P2, P3, P4 e P5. Por meio de um questionário, ligado ao perfil social e histórico desses participantes, pôde-se descobrir que a idade dos mesmos varia entre vinte e 61 anos, como apresentado na tabela a seguir.

Participante	Idade
P1	53 anos
P2	61 anos
P3	47 anos
P4	20 anos
P5	46 anos

Tabela 3 – Idade dos participantes da pesquisa

Além disso, o questionário mostrou que todos esses participantes frequentaram, durante algum tempo, a escola regular. E, ainda, que a maioria deles repetiu alguma série da educação básica. Como é possível observar, na tabela a seguir, a maioria frequentou apenas as aulas da educação básica, de modo que apenas

P5 chegou a fazer um ensino médio profissionalizante ¹¹. Além disso, também é possível notar que suas histórias são marcadas por repetições de séries escolares, pois a maioria repetiu pelo menos duas vezes de série.

Participante	Tempo na escola regular e número de séries repetidas
P1	4 anos – repetiu duas vezes a 1ª e a 2ª série
P2	6 meses
P3	4 anos – não mencionou se houve repetições
P4	7 anos – repetiu duas vezes de série (não informou quais)
P5	14 anos – repetiu duas vezes a 5ª série e uma vez a 6ª série

Tabela 4 – Dados sobre o perfil escolar dos participantes

Três dos pesquisados frequentam o núcleo há mais de dois anos e três encontram-se matriculados desde o início de 2012. Sobre isso, ressalta-se que os participantes, que estão no núcleo há mais tempo, além de frequentarem as aulas de língua portuguesa, também se matricularam em outras matérias (como informática e matemática). Não obstante, também tomou-se conhecimento a respeito das profissões dos participantes; tais dados são apresentados na tabela seguinte:

¹¹ Sobre P5, vale destacar que os anos passados na escola regular referem-se a toda a educação básica e a alguns anos no ensino técnico de enfermagem. Esse dado é particularmente interessante visto que, embora tivesse esse nível de escolarização, P5 frequentava as aulas de língua portuguesa do núcleo por acreditar, como disse algumas vezes, que não sabia português.

Participante	Tempo no núcleo	Profissão
P1	3,5 anos	Auxiliar de serviços gerais
P2	3,5 anos	Dona de casa
P3	5 meses	Não declarou
P4	2,5 anos	Servente de pedreiro
P5	5 meses	Babá

Tabela 5 – Tempo de estudo no núcleo e profissão dos participantes

Em relação às profissões, ressalta-se que, durante todo o tempo da pesquisa, P1 foi demitido de seu emprego e P4 só trabalhou quando havia obras de construção civil na cidade (o que o levava a não frequentar as aulas, pois trabalhava durante todo o dia).

3.4. Fases da Pesquisa

3.4.1. Fase 1 – diagnóstico – e os instrumentos de coleta de dados

Conforme discutido no tópico anterior, essa pesquisa de cunho qualitativo possui uma base etnográfica e também participante. A primeira dessas fases ocorreu por meio de uma observação contínua da realidade pesquisada e da construção de um diário de campo.

Isso ocorreu durante um período de quatro meses, a saber: março a junho de 2012. Durante esse período, a pesquisadora esteve presente no núcleo de educação estudado e acompanhou, diariamente, as aulas ministradas pela professora da turma (as quais tinham duração de duas horas).

Sobre isso, vale acrescentar que a permanência e a participação em campo foram, em muitas ocasiões, comprometidas por fatores próprios do contexto: a

matéria a ser seguida pelas professoras da classe estudada era cobrada pela coordenadora do núcleo, o que levava algumas a não concordarem com a carga horária necessária para a realização da intervenção; além disso, houve mudança de professora no mês de junho e isso acarretou limitações em relação à coleta de dados; a frequência dos alunos também era bem instável, o que inviabilizou uma sequência linear dos módulos da SD e, por fim, ressalta-se que não foi possível voltar a campo para que os alunos realizassem uma reflexão em relação às produções textuais finais, pois, como dissemos no tópico 3.2, a turma estudada foi fechada devido à falta de assiduidade dos alunos.

Entretanto, a proximidade dos alunos e da pesquisadora, bem como da pesquisadora e das professoras que deu aula durante o primeiro semestre de 2012, permitiu que alguns dados, como o plano de trabalho docente anual e as atividades feitas pelos alunos (no primeiro semestre), fossem recolhidos para, caso necessário, serem discutidos no presente trabalho; o que de fato ocorreu no capítulo de discussão dos resultados.

Sob esse aspecto, vê-se que a base etnográfica, por meio das anotações do diário e da observação regular, aproximou a pesquisadora dos sujeitos pesquisados e possibilitou uma apreensão das singularidades que demarcam a realidade sócio-histórica caracterizadora do contexto estudado.

Não obstante, a observação, que visava à investigação, também possibilitou que as aulas do período de intervenção (dado por meio da aplicação de uma sequência didática, como será discutido à frente) não fossem estabelecidas sem levar em conta as reais necessidades dos sujeitos pesquisados.

Após a finalização do período de diagnóstico e durante a fase de intervenção, entretanto, surgiu a necessidade de se recolher mais alguns dados ligados ao perfil escolar dos alunos e à perspectiva dos mesmos quanto à intervenção realizada pela pesquisadora. Sendo assim, por meio de um questionário fechado, anônimo e de autopreenhimento, os participantes responderam a perguntas que possibilitaram estabelecer os perfis de suas histórias escolares.

3.4.2. Fase 2 – intervenção por meio de uma ‘Sequência Didática’ – e os instrumentos de coleta de dados

Fundamento metodológico de ensino, estabelecido por pesquisadores suíços, a noção de ‘Sequências Didáticas’ se refere a uma possibilidade sistemática e modular de trabalhar didaticamente com gêneros discursivos orais e escritos. Sobre isso, os pensadores dessa metodologia, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007, p. 96), afirmam que “[c]riar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” são os critérios determinantes para que os alunos apropriem-se dos gêneros e, portanto, “das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”.

A sequência didática é, pois, uma metodologia utilizada para o ensino-aprendizagem de um gênero discursivo específico, visando um maior domínio, por parte dos alunos, em relação ao gênero escolhido. Conforme demonstra a figura abaixo, uma Sequência Didática estrutura-se da seguinte maneira:

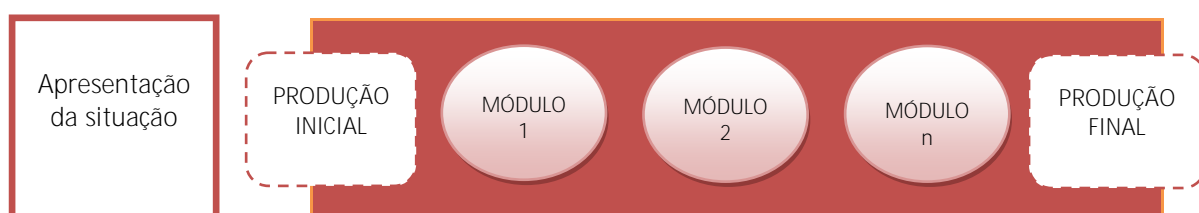


Figura 1 – Diagrama esquemático da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007)

Com relação a essas etapas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007) dizem que é durante a ‘apresentação da situação’ que o pesquisador/professor esclarece o ‘projeto de comunicação’, além das atividades languageiras, relacionadas ao gênero em estudo, que os alunos deverão desenvolver até a etapa da produção final da SD.

Segundo os autores, nessa fase, duas dimensões devem ser distinguidas: a primeira delas diz respeito ao esclarecimento quanto à importância dos conteúdos a serem estudados pelos alunos na SD. E a segunda, que se refere à apresentação do problema de comunicação a ser resolvido pelos mesmos, trata de esclarecer qual gênero será trabalhado, qual é o público-alvo do mesmo e como se dará a sua produção.

Não obstante e a critério do pesquisador, há a possibilidade de ler ou pedir que os alunos leiam um exemplo (ou vários) do gênero em estudo. No caso da pesquisa em questão, a Sequência Didática se voltou para o gênero ‘carta ao leitor’ e, mais especificamente, para o trabalho com uma carta que visava divulgar uma temática científica aos leitores.

Sobre isso, vale destacar que a escolha desse gênero ocorreu em função da realidade pesquisada. De fato, durante a pesquisa de campo e a coleta de dados, os alunos do núcleo se mostraram pouco familiarizados com a língua escrita (tanto em termos de leitura, quanto de escrita), apresentando dificuldades de ordens diversas. Inicialmente, a intenção da pesquisadora era trabalhar com o gênero ‘notícia’, mas essa ideia foi alterada diante da necessidade de adequar o projeto às necessidades dos alunos e aos conhecimentos prévios que eles traziam para o núcleo.

Percebeu-se, no momento da pesquisa de campo, que esses alunos tinham muito interesse por questões ligadas às discussões científicas (principalmente as que se relacionam à saúde e ao bem-estar). Ao longo do diário de campo, notas da pesquisadora evidenciam que eles gostariam de aprender mais sobre o corpo humano e as doenças. Além disso, eles se mostravam interessados por questões que se relacionavam com o trabalho que exerciam fora do núcleo, como a participante que era babá e se interessava pelo que a universidade poderia oferecer sobre a educação de crianças.

Não obstante, foi possível notar que, embora a maioria dos alunos tivesse algum contato com jornais televisivos e impressos de ampla circulação no município, a maioria dos gêneros jornalísticos não fazia parte do universo de leitura dos mesmos; o que poderia gerar dificuldades para o trabalho com a ‘notícia’. Desse modo, optamos pela ‘carta ao leitor’, visto que esse gênero se aproxima do gênero ‘carta pessoal’ (ou de cobrança, propaganda, etc.), que é bem conhecido pelos alunos, e potencializa a circulação e divulgação de informações no meio jornalístico.

Nesse momento de ‘apresentação da situação’, os objetivos foram, portanto, levar os alunos a (re)conhecerem o gênero ‘carta ao leitor’, através da leitura e da produção de exemplares do mesmo, e a compreenderem a importância de perceber a argumentatividade que faz parte das situações comunicativas em que esse gênero circula. Desse modo, discutimos esse gênero (seus propósitos comunicativos, suas

condições de produção e circulação, suas marcas estilísticas etc.) com os alunos e apresentamos, para leitura, alguns exemplos de cartas pessoais e de cartas ao leitor.

Assim, também escolhemos esse gênero para que, após a leitura de um texto do discurso didático (que divulga o conteúdo científico das doenças sexualmente transmissíveis), os alunos escrevessem uma carta para os leitores de um dos jornais da cidade, a qual deveria informar e também divulgar as informações presentes no referido texto. Para discutir a questão da ciência e do discurso de divulgação científica, a pesquisadora valeu-se de diversas tentativas: ela levou para a sala de aula dois textos da revista *Ciência Hoje* e um da revista *Veja*, propondo atividades de leitura e reflexão sobre a atividade de divulgar a ciência. Não obtendo sucesso, optou pelo trabalho com um texto de discurso didático que trazia informações divulgativas sobre um conteúdo científico, a saber: “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (DST), publicado no livro didático “Ciências Naturais. Aprendendo com o cotidiano”, de Eduardo Leite do Canto¹².

Sendo assim, chegou a etapa da ‘produção inicial’ de uma versão do gênero, a qual foi entendida como o momento em que os alunos apresentariam a concepção que possuíam sobre o mesmo. Nessa fase, eles já haviam lido o texto de Eduardo Leite do Canto e a atividade proposta foi, como dissemos, construir um texto que divulgasse e discutisse a temática das DST. Assim, tratava-se de levá-los à prática da produção escrita, mas também à da leitura e interpretação, visto que esses dois processos são interdependentes.

Posteriormente, com base na avaliação das capacidades e dificuldades apresentadas nos textos, a pesquisadora definiu e elaborou atividades que, em sequência, permitiram uma intervenção modular. Essa etapa também é extremamente importante para os alunos, pois, através dela, os mesmos solidificam as informações que receberam, na apresentação da situação, e trabalham suas dificuldades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007, p. 100, 101).

Desse modo, a partir dos reais problemas apresentados na produção inicial, os módulos foram traçados individualmente, de maneira a atender cada uma das

¹² Eduardo Leite do Canto é licenciado em Química e doutor em Físico-Química Orgânica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É membro da Sociedade Brasileira de Química e autor de vários livros didáticos voltados para o ensino de ciências. O foco de seus livros reside em tornar a ciência próxima do cotidiano e da realidade vivenciada pelos alunos.

dificuldades encontradas, buscando, através de atividades variadas, trabalhar questões de letramento e levar os alunos a superarem suas dificuldades.

A Sequência Didática foi dividida em dez módulos, os quais ocorreram em aproximadamente ¹³ vinte e nove aulas de duas horas cada uma. Os primeiros módulos voltaram-se para questões sintáticas, pois as produções iniciais demonstraram que os alunos possuíam muita dificuldade nessa área (as quais relacionavam-se sobretudo à concordância verbal e nominal). Como o objetivo desse trabalho refere-se ao letramento e, portanto, à prática social da escrita, entende-se que focar as questões gramaticais é um modo de auxiliar os alunos no acesso ao letramento tido como padrão no uso da língua materna.

O primeiro módulo voltou-se para a noção de pontuação. Aqui, a pesquisadora apresentou aos alunos as noções de palavra e de frase, demonstrando que a pontuação é utilizada, em conjunto com as mesmas, para gerar efeitos de sentido e clarear relações de coesão e coerência. Após esse trabalho, os alunos realizaram atividades com jornais e revistas; assim, palavras potencialmente geradoras de sentido foram recortadas pelos alunos, os quais foram incentivados a escreverem uma frase ou um parágrafo englobando as mesmas. Aqueles que terminavam a atividade e gostariam de apresentar o resultado à turma, gentilmente disponibilizavam sua construção textual para que a pesquisadora a escrevesse no quadro. Desse modo, todos os alunos a liam e buscavam perceber o sentido da pontuação naquela informação.

O segundo módulo foi sobre sujeito. O foco, nesse módulo, não foi discutir a nomenclatura que a gramática tradicional apresenta para os sujeitos, mas perceber quando ele estava presente e quando estava ausente nas frases. Por meio disso, visava-se chegar à noção de verbo e concordância verbal e nominal; uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos.

A noção de sujeito foi, portanto, a ponte entre os módulos – 2 e o 3 – que voltou-se para a noção de verbo e concordância. Esse foi o módulo que gerou maiores dificuldades, além da necessidade de um grande número de aulas (entre as conceituações e as atividades). Os alunos apresentaram muitas dificuldades em

¹³ Dizemos aproximadamente porque o planejamento dos módulos e o número de aulas a serem gastas para cada um nem sempre coincidiram com a realidade e demanda da intervenção.

marcar o plural em seus textos; tanto nos verbos, quanto na relação entre sujeito e verbo e sujeito e complemento.

Observou-se que, muitas vezes, essa não-marcação parece estar relacionada a um vício de linguagem ligado à forma como os alunos se expressam oralmente, o que justifica esse módulo, pois o letramento também significa partir do que o aluno já sabe para gerar novas habilidades em termos de uso social da língua escrita.

Na parte final, que vai do quarto até o nono módulo, a Sequência Didática voltou-se especificamente para questões textuais e discursivas. No quarto módulo, a noção de coesão foi apresentada e, através de várias atividades ¹⁴, buscou-se levar os alunos a compreenderem que as partes de um texto precisam estar interligadas e não escritas aleatoriamente.

Esse módulo nos possibilitou chegar ao de número cinco; o qual discutiu a noção de coerência textual. Nesse módulo, a pesquisadora levou, para a sala de aula, exemplos de textos que faziam sentido e de outros que apresentavam problemas de coerência. Os alunos leram os exemplos e foram desafiados a argumentarem sobre o sentido de cada um deles. Quando essa atividade começou, sendo realizada individualmente, não gerou bons resultados. Porém, a pesquisadora resolveu dividir os alunos em grupos e percebeu que assim eles interagiam e tinham mais disposição para participar das discussões. ¹⁵

Além disso, cada um deles recebeu uma cópia de sua produção inicial da carta ao leitor. Por meio desses textos, a pesquisadora pediu novamente que eles avaliassem se os seus textos poderiam ser considerados como coesos e/ou coerentes; o que possibilitou que cada um pensasse e avaliasse o próprio ato de utilizar a escrita.

Posteriormente, o módulo seis tratou da compreensão global do texto “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, o que ocorreu por meio de novas tentativas de leitura do mesmo e de resolução de diversas atividades que o contemplavam. O objetivo desse trabalho foi trabalhar a compreensão, a coesão e a coerência, focando o texto em torno do qual a Sequência Didática se passava.

Isso foi necessário em virtude das dificuldades que os alunos apresentaram em se ater às informações explícitas no texto. Na maior parte das vezes, eles

¹⁴ Uma apresentação das principais atividades realizadas encontra-se nos anexos desse trabalho.

¹⁵ Sobre isso, vale dizer que, durante toda a coleta de dados, foi possível perceber que os alunos desempenharam suas habilidades (para resolver atividades, para se expressar oralmente, etc.) com maior eficácia quando estavam trabalhando em conjunto e não individualmente.

desviavam seus comentários para o que o senso comum dizia sobre DST e/ou afirmavam não terem nenhum conhecimento sobre essas doenças ¹⁶.

O sétimo módulo consistiu em apresentar, aos alunos, os procedimentos discursivos de expansão, redução e variação. Tais procedimentos foram conceituados e devidamente exemplificados: o conceito de expansão foi sugerido como o ato de apresentar informações, no texto de divulgação, que vão além daquelas que são expressas ou sugeridas pelo texto-base sobre DST; a redução foi mostrada como o procedimento ligado ao ato de deixar de apresentar informações do texto-base no texto de divulgação; e o procedimento de variação foi didaticamente sugerido como a alteração ou substituição, no texto divulgativo, de nomenclaturas e termos apresentados pelo texto-base. A tentativa aqui foi a de mostrar que esses procedimentos podem ser utilizados quando se quer compreender um texto, escrever sobre ele e repassar suas informações para outras pessoas.

Foi discutido que o procedimento de expansão permite que, ao produzir um texto que versa a respeito de um texto-base, o leitor acrescente informações ao seu texto que expandam o texto inicial e contribuam para uma gradativa progressão textual. Da mesma forma, a redução permitiria resumir o texto e chegar às informações relevantes (para o leitor ou para quem ele deseja transmitir informações), a partir dos objetivos e expectativas de leitura, e a variação tornaria possível reescrevê-lo por meio das palavras do próprio leitor.

O nono e décimo módulos abordaram a “argumentação”. A noção de argumentar foi apresentada e alguns textos serviram de base para a discussão, em sala de aula, de como a argumentação pode aparecer em variados contextos de comunicação. Posteriormente, os alunos tiveram que escolher um tema, sobre o qual desejassem falar, e, assim, escrever um texto, apresentando uma tese e argumentos para defendê-la.

A partir dessa intervenção, portanto, chega-se ao momento da ‘produção final’; a qual representa um meio para a verificação do referido processo de intervenção. Nesse momento, o intuito era o de verificar o impacto da sequência didática em relação ao nível de letramento e, conseqüentemente, às habilidades dos alunos no que tange à prática da escrita.

¹⁶ Somente uma das pesquisadas, a qual já havia trabalhado em um hospital, sabia vagamente o que era DST e quais suas implicações para a sociedade e para a pessoa que contrai uma delas.

Sendo assim, tem-se que a produção final demandou a confecção de um novo texto por parte dos alunos e que essa fase da pesquisa permitiu que os sujeitos envolvidos revisitassem os conteúdos trabalhados, visto que tiveram que repensar o texto que apresentaram na produção inicial e os conteúdos que foram trabalhados até ali, a fim de produzirem outro exemplar do gênero ‘carta ao leitor’.

Assim, em relação ao propósito dos eventos de letramento propostos pela sequência didática, aplicada durante a coleta de dados desse trabalho, tem-se que o foco recaiu primeiramente em levar os alunos a utilizarem a língua escrita de uma forma mais hábil, o que foi feito através da construção de uma ‘carta ao leitor’. Como eles já haviam estudado o gênero ‘carta pessoal’ anteriormente, entendeu-se que produzir o gênero seria satisfatório como guia do sentido de todas as situações/módulos da sequência, bem como da relação entre os participantes envolvidos. As estratégias e processos ligados ao ato de escrever, mas também de interpretar, relacionaram-se sobretudo ao desejo de ampliar o letramento dos sujeitos da EJA e não a uma tentativa de minimizar a importância dos discursos e dos letramentos que trouxeram para o núcleo.

Em resumo, portanto, a tabela 6 apresenta as etapas de intervenção que foram realizadas por meio da sequência didática:

Etapas da Sequência Didática	Módulos
Apresentação da situação: esclarecimento sobre as questões linguísticas e discursivas a serem discutidas	
Leitura e atividades de compreensão ligadas exemplares do gênero ‘carta ao leitor’	
Produção textual inicial	
Pontuação	1
Noção de sujeito	2
Verbos, conjugação e concordância verbal	3
Noção de coesão	4
Noção de coerência	5
Leitura e atividades de compreensão ligadas ao texto “Doenças Sexualmente Transmissíveis”;	6
Noção de coesão	7
Procedimentos discursivos de Divulgação Científica	8
Argumentação – 1ª parte	9
Argumentação – 2ª parte	10
Produção textual final	

Tabela 6 – Etapas da Sequência Didática

3.4.3. Análise dos dados

A partir da coleta de dados realizada, por meio da observação e da composição do diário de notas, bem como da intervenção mediada pela Sequência

Didática, verificamos e problematizamos tanto as características que demarcam a realidade social estudada quanto a prática de escrita dos alunos antes e após a aplicação dos módulos da SD.

Assim, dividimos a análise dos dados em três fases. No primeiro momento, discutimos o modo que a observação de base etnográfica nos guiou para o próprio planejamento da SD, apresentando a metodologia de ensino da professora da classe, a proposta pedagógica do núcleo e os eventos de letramento promovidos em sala de aula. Também focamos nossas próprias tentativas de trabalhar com o texto em sala, apresentando detalhadamente os textos que foram utilizados e as datas em que isso ocorreu.

Posteriormente, apresentamos os dados coletados através das produções textuais dos alunos. No tópico 4.2., apresentamos os movimentos linguísticos e textuais utilizados, por cada um dos participantes, na produção textual inicialmente realizada na sequência. Nesse momento, comentamos sobre cada participante separadamente porque julgamos relevante demonstrar como sua escrita se distanciava do letramento em língua materna padrão, a fim de atender ao nosso primeiro objetivo específico.¹⁷

Em 4.3., analisamos se, de modo geral, a Sequência Didática aplicada gerou modificações na prática de escrita dos alunos e apresentou-se como uma metodologia de ensino eficaz. Por esse motivo, então, apresentamos uma análise geral das produções textuais finais dos alunos e não uma análise individual, como em 4.2.

Finalizando, o tópico 4.4. apresenta e analisa os procedimentos discursivos de expansão, redução e variação utilizados, pelos alunos, para transmitirem e divulgarem as informações contidas no texto didático que baseou a SD (a saber, o artigo que versa sobre DSTs); assim, discutimos como os alunos recorreram a esse texto-base para produzirem as cartas que deveriam informar os leitores do jornal local da cidade sobre as doenças sexualmente transmissíveis.

¹⁷ Sobre os objetivos, conferir a página 4.

4. Resultados e Discussões

O objetivo do presente capítulo é descrever e analisar os dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Desse modo, o capítulo foi dividido em três momentos: o primeiro se refere à apresentação dos dados coletados no período de diagnóstico, isto é, de observação participante e de construção do diário de notas; o segundo refere-se à análise dos dados coletados por meio da aplicação da Sequência Didática (sobre o gênero discursivo ‘carta ao leitor’) e dos eventos de letramento decorrentes da mesma; e, por fim, o terceiro refere-se ao entrecruzamento dos estudos de letramento com a Análise do Discurso da Divulgação Científica, de modo que, nesse momento, analisamos se, após a Sequência Didática, os sujeitos pesquisados valeram-se dos procedimentos discursivos para produzirem seus textos.

4.1. Fase 1 – observação, participação e notas: diagnóstico relacionado aos eventos de letramento

Conforme discutido pelos Estudos de Letramento, as práticas de escrita são necessariamente plurais e encerram em si práticas culturais que permitem, aos sujeitos que utilizam a língua, diferentes formas de constituição de papéis e de participação na sociedade organizada, a qual é altamente grafocêntrica.

Assim, vê-se que os múltiplos letramentos, juntamente com as práticas de ensino que o focalizam, visam possibilitar que os sujeitos tornem-se participantes mais ativos nessa sociedade grafocêntrica. Apesar disso, os Estudos do Letramento não acreditam que a leitura e a escrita sejam os únicos modos de ser letrado, acrescentando que os diversos contextos sociais e culturais permitem que os sujeitos possuam outros letramentos (como aqueles fornecidos pela cibercultura¹⁸ ou pelo uso da língua não-dominante/oral¹⁹) antes mesmo de chegarem ao ambiente escolar.

¹⁸ Aqui, chama-se atenção para o letramento digital; o qual, na era da cibercultura, é apreendido por crianças e por muitos adultos indiferentemente ou anteriormente ao processo de escolarização.

¹⁹ Street (2007, p.472) diz, por exemplo, que a cultura dominante apresenta, muitas vezes, intolerância em relação às práticas sociais de uso da escrita que se distanciam do letramento dominante. Segundo o autor, disfarçada “por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento

Ao analisarmos os dados obtidos, por meio da observação e das anotações arquivadas no diário de campo, percebe-se que o ambiente do núcleo preserva e valoriza os letramentos com os quais os sujeitos chegam ao ambiente escolar. Em contrapartida, nem sempre atuou, durante o período analisado, como uma instituição favorecedora de situações que permitissem aos sujeitos a aquisição de habilidades para uma inserção hábil em situações em que o letramento – a prática da escrita e da leitura – em língua materna padrão é demandado.

De fato, ainda no início do período em que a pesquisadora esteve no núcleo, a professora da turma afirmou que era descrente quanto ao fato de os alunos, principalmente os mais velhos, virem a se tornar “bons” escritores em língua materna padrão.

Com base nessa informação, constata-se que a professora realmente voltou-se pouco para o trabalho com textos. Conforme expõe as notas de campo, durante todo o primeiro semestre de 2012, a professora focou o texto em suas ocasiões: em 15 de março, usou um poema de Cora Carolina (Assim eu vejo a vida) como motivação para que eles compreendessem que, apesar de serem mais velhos como a autora, também poderiam lutar para aprender. Em 16 de março, usou o poema “Canção”, de Cecília Meireles, e “Confidências de um Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade como forma de explorar questões relacionadas aos sentidos conotativos e denotativos. Em 02 de abril, solicitou a escrita de uma “dissertação”, cuja temática deveria voltar-se para a problemática da educação brasileira ou para os problemas sociais advindos das festas que os estudantes, da universidade onde o núcleo estava localizado, realizavam. Em 25 de abril, após trabalhar com o gênero ‘carta’ e com os tipos “dissertação e descrição”, deu uma prova e solicitou que os alunos escolhessem o gênero ou um dos tipos para a escrita de um texto. Em 28 de maio, a professora trabalhou um texto de divulgação científica sobre os efeitos que as altas taxas de glicose podem acarretar no sangue; o que foi feito através de exercícios de compreensão. E, em 30 de maio, usou textos variados como pretexto para a identificação de substantivos, adjetivos, pronomes e outras classes de palavras que vinham sendo estudadas.

dominante é apresentado como o único letramento”, a cultura dominante faz com que os letramentos associados “a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos” sejam tidos como inadequados ou falhos.

Sobre essas questões, é possível perceber que, quando os textos foram utilizados, o foco na compreensão foi exaustivamente estabelecido apenas em 28/05 e, na produção, apenas duas vezes: nos dias 02 e 25/04. Em relação à produção, os textos dos alunos não foram retomados posteriormente e eles não tiveram, conseqüentemente, a possibilidade de avaliar e reescrever seus próprios textos para poderem refletir sobre o modo como usam a língua.

A proposta pedagógica, estabelecida pelo núcleo – que é reforçar as atividades desenvolvidas no CESEC – e seguida pela professora, demonstra uma grande preocupação em levar os sujeitos a apreenderem conceitos e regras estabelecidos pela gramática tradicional, em detrimento de levá-los a pensarem sobre como utilizar a língua em situações reais. Se a proposta do núcleo for observada, nos anexos desse trabalho, pode-se ver que a mesma prevê, para o segundo ciclo da educação básica em 2012, o trabalho com textos apenas nas unidades 1 e 2.

O resultado disso é que, em muitos momentos, as anotações do diário de campo demonstram que os alunos (principalmente os de idade mais avançada) apresentavam dificuldades recorrentes em redigir e compreender textos, em efetuar cópias ou transcrições de textos e, generalizando, em tornarem-se de fato preparados para o uso eficaz da língua escrita e de seu código.

Não obstante, a observação inicial e o contato com as aulas da professora da turma, no período de março a junho de 2012, permitiram analisar a realidade pesquisada, em termo dos letramentos com os quais os sujeitos chegaram ao núcleo e daqueles que desejavam adquirir estando ali. E, somente assim, é que foi possível intervir por meio de uma Sequência Didática voltada para a instituição de eventos de letramento.

Entende-se por “eventos de letramento” as situações em que a leitura e a escrita representam o cerne das reflexões desenvolvidas, sendo os principais instrumentos de interação; trata-se das práticas sociais em que a leitura e a escrita são usadas e exercem relações sociais. Assim, o objetivo da Sequência Didática aplicada relaciona-se, de modo geral, às habilidades necessárias para uma participação competente em situações que envolvem práticas de leitura e/ou de escrita; de modo que os sujeitos participantes viessem a aperfeiçoar sua inserção, enquanto usuários da língua portuguesa e pessoas letradas, na sociedade grafocêntrica.

Como será discutido a seguir, a Sequência Didática elaborada visou, em todo momento, a intervenção real e efetiva no contexto da sala de aula em que a pesquisa ocorreu. Desse modo, se observará que manobras foram feitas a fim de que a sequência não fosse apenas planejada para os alunos, mas construída a partir das necessidades deles.

Ainda no mês de junho de 2012, antes que a aplicação da sequência fosse iniciada de fato, ocorreram diferentes tentativas, por parte da pesquisadora, de trabalhar com o texto em sala. Isso ocorreu porque a professora da turma já havia terminado o conteúdo planejado e, assim, permitiu que a coleta interventiva de dados fosse iniciada.

Os alunos, desde o início, mostraram-se bastante arredios em relação à leitura e à interpretação de textos; de modo que, principalmente os alunos mais velhos, demonstravam grande dificuldade em fixar ou falar sobre as informações literalmente expressas nos textos, visto que, apesar de conseguirem compreender os universos semânticos aos quais os textos trabalhados se referiam, interpretavam os mesmos com base em suas realidades de vida/experiências como sujeitos no mundo e não baseavam-se nas informações que o texto apresentava ou permitia inferir.

Quanto às inferências, vale destacar, que percebeu-se que eram praticamente nulas; a capacidade de extrair ideias intrínsecas aos textos parecia não ter sido trabalhada no núcleo e/ou fora dele e a determinação dos alunos para realização das atividades de interpretação e outras que envolviam o texto era problemática.²⁰

Isso foi documentado em praticamente todo o período da pesquisa de campo. Como dissemos nos comentários referentes à fase de diagnóstico, os dados demonstram que a professora da classe desenvolveu aulas sobre o gênero ‘carta pessoal’ e sobre o tipo textual ‘dissertativo’. A ‘carta’ evidenciou menos dificuldades, devido ao fato de que os alunos já estavam familiarizados com o gênero em questão. Já em relação ao tipo textual “dissertação”, principalmente por envolver a habilidade de argumentar sobre determinado assunto, os alunos apresentaram

²⁰ Sobre isso, acrescenta-se que o diário de notas apresenta diversas passagens em que os alunos diziam que “estudar texto é muito difícil” e que, justamente por isso, não queriam fazê-lo. Contudo, criando um ambiente pedagógico em que o letramento era tido como importante e necessário, além de contar com a ajuda das professoras da classe (uma professora titular e outra auxiliar) e com a conscientização dos alunos quanto à importância de melhorar suas competências para a leitura e a escrita, essas atividades foram se tornando mais aceitáveis, ainda que não menos desafiadoras.

dificuldades generalizadas de assimilação e escrita eficaz; além disso foi ensinado de um modo que não privilegia a teoria discursiva relativa aos gêneros.

Contudo, observou-se diversas vezes que os próprios sujeitos reconheciam a necessidade de lidarem melhor com a escrita e a leitura de textos (conferir nota 4). Uma das alunas afirmou, por exemplo, ainda no dia 26 de março, que possuía muita dificuldade em escrever de forma eficiente. Sobre isso, essa participante, como alguns outros alunos da turma pesquisada, apresentou dificuldades que estavam relacionadas à realização de tarefas menos complexas em relação à escrita, tais como a realização de cópias (do conteúdo do quadro, etc.) ou de reescritas (de seus próprios textos e/ou durante a resolução de atividades).

Tudo isso possibilitou a verificação do tipo de contato e a familiaridade que os alunos realmente possuíam em relação à escrita; verificando não o nível de letramento que apresentavam, mas de que forma o trabalho com o texto e com a Sequência Didática poderia ampliar o seu domínio da língua escrita. O quadro a seguir apresenta todos os textos que foram trabalhados, com os alunos, ao longo da realização do projeto.

Título	Autor	Gênero	Temática	Fonte	Data de utilização na pesquisa
Há algo no ar. A química e os perfumes.	Claudia M. Resende	Artigo	Científica	Revista Ciência Hoje	11/06/2012
As idades da depressão. Pesquisa com 2 milhões de pessoas mostra que a felicidade da juventude retorna na velhice.	Paula Neiva	Notícia	Científica - Saúde	Revista Veja	13/06/2012
Pancada traiçoeira. Traumas na cabeça podem provocar distúrbios que só surgem anos depois	Vanessa Vieira	Notícia	Científica - Saúde	Revista Veja	18/06/2012
Faz mal ao coração e pode até matar. Estudo mostra que, em doses elevadas, a ansiedade aumenta em até 43% o risco de um homem saudável ter um infarto.	Naiara Magalhães	Notícia	Científica - Saúde	Revista Veja	20/06/2012
Doenças Sexualmente Transmissíveis.	Eduardo Leite do Canto	Artigo publicado no Livro Didático	Científica - Saúde	Ed. Moderna (p. 273-275)	01/08/2012

Quadro 1 – Textos utilizados durante a realização da SD

Como é possível observar nesse quadro, algumas tentativas foram realizadas, com diferentes textos, até que o texto “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, publicado no livro “Ciências Naturais. Aprendendo com o Cotidiano” - de Eduardo Leite do Canto - fosse escolhido.

De fato, nosso objetivo era promover uma Sequência Didática que, voltada para o letramento, tivesse informações científicas como base. Como discutido, a pesquisa de campo permitiu verificar que a ciência e principalmente os assuntos relacionados à saúde eram temáticas pelas quais os participantes demonstravam bastante interesse. Assim, resolvemos iniciar por um artigo publicado pela revista *Ciência Hoje*.²¹

Como se sabe, essa revista volta suas publicações para um público heterogêneo e leigo que, apesar de não dominar a ciência, se interessa por ela. Sendo assim, acreditamos que um texto publicado por esse veículo seria um bom ponto de partida. Não obstante, também era desejável que a SD a ser realizada não infantilizasse os eventos de letramento, por meio dos textos que viria a utilizar; pois a experiência demonstrou, durante a pesquisa de campo, que não era satisfatório dar aulas para adultos com textos e temáticas voltadas para crianças. O texto “Há algo no ar. A química e os perfumes” foi então escolhido, pois sua temática era interessante e havia infográficos e outros recursos visuais que poderiam chamar a atenção dos participantes, além de auxiliar a sua compreensão.

Porém, esse texto apresenta um tamanho considerável (um extenso número de palavras) e um vocabulário que, apesar de trabalhado durante a leitura e interpretação do mesmo, gerou desconforto e apatia por parte dos participantes. Resolvemos, desse modo, nos voltar para textos menores e selecionamos três textos publicados pela revista *Veja*: “As idades da depressão. Pesquisa com 2 milhões de pessoas mostra que a felicidade da juventude retorna na velhice”, “Pancada traiçoeira. Traumas na cabeça podem provocar distúrbios que só surgem anos depois” e “Faz mal ao coração

²¹ A revista *Ciência Hoje* é um periódico que visa publicar resultados de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil e no exterior. Contudo, diferenciando-se dos periódicos que se voltam apenas para os cientistas e seus pares, a *Ciência Hoje* visa apresentar essas informações a um público amplo e heterogêneo. Valendo-se da clareza e da simplicidade nas publicações, além de outros recursos que possam facilitar a compreensão dos leitores, que muitas vezes são leigos e não dominam os conceitos científicos básicos, a revista interessa-se em tornar a ciência acessível a todos que por ela se interessem. Informações fornecidas pelo site da revista: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2013/300>

Aceso em: 26 fev. 2013.

e pode até matar. Estudo mostra que, em doses elevadas, a ansiedade aumenta em até 43% o risco de um homem saudável ter um infarto”.²²

De modo geral, a escolha desses textos refere-se ao fato de os mesmos voltaram-se para resultados de pesquisas científicas ligadas à saúde (com temáticas relacionadas à depressão, aos traumas provenientes de pancadas na cabeça e aos problemas cardíacos). Esses textos foram proveitosos, pois a maioria dos alunos nunca havia parado para refletir sobre as questões discutidas, nem percebiam que a mídia (televisão, jornais e revistas) também focava questões ligadas à ciência.²³ Contudo, eles demonstraram muita dificuldade em interpretar esses textos.

Partindo de ações recorrentes, como discussões prévias sobre a temática do texto, leituras silenciosas e em conjunto com atividades de interpretação, foi possível perceber que esses alunos apresentavam, de modo geral, muitas dificuldades em assimilar as informações explícitas no texto. Contudo, eles sempre recorriam a algum fato ou comentário que ligava a temática do texto às suas experiências sociais: na discussão relacionada à interpretação do texto sobre depressão, por exemplo, alguns participantes falaram o tempo todo sobre as pessoas que conheciam e que já tiveram problemas com tal doença.

Compreende-se que essas associações sejam satisfatórias, como ações interpretativas e representativas, no sentido de mostrarem que esses alunos foram capazes de assimilar a coerência global do texto, ligando o ato de interpretar enunciados a fatos de sua experiência sociocultural. Sobre isso, Kleiman (2004, p. 14) afirma que os estudos de letramento entendem que

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

²² Esses textos foram selecionados no acervo digital da revista Veja, o qual é disponibilizado pela Editora Abril em: <http://veja.abril.com.br/blog/acervo-digital/>
Acesso em: 14 mai. 2012.

²³ Devido ao fato de o núcleo funcionar dentro de uma universidade pública, os alunos achavam muito interessante saber e pensar sobre o que os pesquisadores faziam e como isso podia melhorar suas vidas na vida em comunidade. Porém, a ciência parecia algo muito distante deles, ficando restrito aos contornos da universidade. Assim, focamos tal crença e, através da SD e do trabalho com textos que divulgavam os resultados de pesquisas científicas, buscamos fazer os participantes refletirem sobre a mesma.

Assim, considera-se nesse estudo que, durante o trabalho com textos, não há um modo definitivo para a compreensão, isto é, não há um modo único para compreender textos, pois muitas questões linguísticas e cognitivas estão envolvidas nesse ato (como o conhecimento prévio do leitor, o objetivo que ele tem quando lê e escreve textos, etc.). Contudo, nossa experiência com os textos até então citados demonstrou, como dissemos, que os alunos apresentavam dificuldades de se ater ao sentido literal²⁴ dos textos.

Sendo assim, foi possível constatar que as atividades de compreensão ligadas a esses textos não atingiram aquilo que esperávamos: os alunos apresentaram muitas dificuldades ligadas ao vocabulário dos textos, ao entendimento dos mesmos e em refletir sobre como os avanços científicos ali apresentados poderiam ou não influenciar seu modo de viver ou de pensar.²⁵

Posteriormente, então, a pesquisadora refletiu sobre a possibilidade de trabalhar com textos que apenas fizessem referência ao discurso científico, como é o caso dos textos veiculados em livros didáticos. Entendeu-se, portanto, que muitos textos didáticos mantêm as “propriedades textuais específicas do discurso científico” (NASCIMENTO, MARTINS, 2005, p. 270), aliando-as aos conhecimentos cotidiano e didático, o que gerou a utilização de um texto de livro didático cuja temática era “Doenças Sexualmente Transmissíveis”.

Buscou-se, assim, perceber se o discurso científico que era divulgado pelo livro didático seria mais facilmente compreendido pelos participantes. Após comentarmos sobre o contexto e a temática do texto, discutindo o assunto com os participantes e fornecendo exaustivas informações sobre o mesmo, foi possível verificar que dos seis alunos envolvidos, apenas um – P5 – (que possuía

²⁴ Segundo Marcuschi (2008, p. 235), entende-se sentido literal como o “sentido construído como preferencial” para um texto.

²⁵ Como consideramos aqui a importância de diferentes letramentos, achamos interessante ressaltar, embora esse não tenha sido o foco de nossa pesquisa, que a escolha de textos voltados para temáticas científicas está relacionada ao interesse que os participantes demonstraram pelas mesmas, como já discutido. Porém, ela também está ligada à tentativa de levá-los a perceber, por meio das discussões em sala de aula, que a ciência mantém relações com suas vidas e que o que é feito nas universidades não está restrito aos ambientes de pesquisa. Sendo assim, pode-se dizer que, de modo geral, foram poucos os momentos em que, durante as atividades de compreensão, os participantes demonstraram perceber as relações entre ciência e cidadania.

conhecimentos sobre enfermagem), sabia o que eram as doenças sexualmente transmissíveis e o perigo social e pessoal que representavam.

Novamente, detectamos heterogeneidades em relação à leitura e interpretação do texto, mas percebemos que a maioria das dificuldades anteriores foi minimizada. De fato, a maior dificuldade esteve ligada ao nome das doenças, contudo, como esse não era o foco e diante do desconhecimento dos alunos quanto às DSTs, achou-se plausível e importante guiar a Sequência Didática através desse texto.

Como se sabe, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) incluiu, em 2011, o segmento da EJA, considerando o primeiro e o segundo segmentos da EJA (anos iniciais e finais do ensino fundamental) como filiados. Assim, passou a distribuir material didático gratuito e guias voltados para os professores da EJA pública, a fim de auxiliá-los no processo de escolha desses materiais. Porém, para o segundo segmento da EJA, que é o caso da turma enfocada nesse trabalho, o PNLD só fornece duas obras: “Viver, aprender” e “Tempo de aprender”²⁶; as quais infelizmente não podem ser adquiridas individualmente (pela pesquisadora), mas apenas através de escolas públicas filiadas – o que não é o caso do núcleo em que os participantes estudavam e não ocorreu nas escolas que fornecem EJA na região.

Sem acesso a esses livros da EJA, a pesquisadora conseguiu um livro indicado pelo PNLD para o trabalho com ciências no ensino fundamental regular. Trata-se da coleção “Ciências Naturais. Aprendendo com o Cotidiano”, de Eduardo Leite do Canto. Por perceber que a coleção voltava-se para o segmento escolar em que os alunos da pesquisa encontravam-se e que, embora voltado para o ensino regular, apresentava clareza e simplicidade no trato da relação entre ciência e cotidiano, divulgando questões científicas que de fato são importantes para o exercício mais pleno da cidadania, focou-se o referido texto, “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, e, conforme será discutido a seguir, aplicou-se uma Sequência Didática que voltou-se para a discussão desse conteúdo científico.

²⁶ Informações disponíveis em: http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011_NET.pdf
Acesso em: 01 mar. 2013.

4.2. Fase 2 – dados obtidos por meio da Sequência Didática aplicada: movimentos linguísticos encontrados na primeira e segunda versões do gênero ‘carta ao leitor’

Conforme prevê a metodologia das Sequências Didáticas, duas versões do gênero estudado são realizadas pelos alunos participantes. No caso dessa pesquisa, o gênero focado foi a ‘carta ao leitor’. A primeira versão desse gênero, como já foi dito, serviu como uma apresentação das concepções que os participantes possuíam sobre esse gênero; tendo em mente que tal versão foi feita antes da realização da Sequência Didática. A segunda, funcionando como uma espécie de refacção, possibilitou que os alunos reescrevessem seus textos após a aplicação modular da Sequência Didática. Recapitulando, tem-se que as versões textuais, realizadas durante a sequência, voltaram-se para a composição de ‘cartas ao leitor’; as quais deveriam divulgar a temática das doenças sexualmente transmissíveis, com base no texto de Eduardo Leite do Canto.

Como um dos objetivos desse trabalho é verificar o letramento em língua portuguesa padrão dos participantes, em consonância com o conhecimento do sistema linguístico e sua utilização hábil nos processos de escrita e leitura, buscamos verificar, no tópico 4.2.1., se os textos produzidos pelos alunos se distanciavam do letramento tido como padrão.

Compreendendo que a gramática é um instrumento **auxiliar** na desenvoltura de habilidades ligadas ao uso da língua, essa primeira seção apresenta e analisa os principais movimentos linguísticos que, nas primeiras versões do gênero, de alguma forma fogem ao modo de linguagem que é geralmente utilizado na construção do gênero ‘carta ao leitor’ e, conseqüentemente, do nível de letramento necessário para tal.

Esses movimentos, para fins de simplificação, foram agrupados segundo os campos sistemáticos do estudo da língua e do texto aos quais estavam relacionados. Assim, tem-se um agrupamento voltado para movimentos morfossintáticos, outro

para os movimentos fonológicos e outro para os movimentos textuais (incluídas aí questões relacionadas à textualidade ²⁷).

Já no tópico 4.2.2., voltamo-nos para os objetivos ligados à eficácia da Sequência Didática aplicada, a fim de avaliar se a mesma gerou alterações na prática escrita dos sujeitos participantes e, ainda, se demonstrou ser um método eficaz para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento na Educação de Jovens e Adultos.

4.2.1. Movimentos textuais encontrados nas produções iniciais

Na presente seção, apresentamos os resultados referentes às primeiras produções. Sendo assim, iniciamos através de uma discussão geral sobre esses textos e, em sequência, discutimos os movimentos linguísticos utilizados pelos participantes nessa versão do gênero ‘carta ao leitor’.

Sobre a primeira versão do gênero e a realização da Sequência Didática de modo geral, vale destacar que, embora tenha havido um planejamento ligado a todos os passos da pesquisa interventiva, a frequência dos alunos comprometeu bastante a linearidade de sua aplicação e da coleta de dados. Desse modo, ainda que a construção da primeira versão estivesse planejada para a primeira semana de agosto, logo após o período de apresentação da situação ligada à SD, somente no dia 14 de agosto é que todos os alunos compareceram à aula e assim foi possível realizar as primeiras produções. Entretanto, nem todos os alunos terminaram os seus textos nesse dia, visto que tínhamos apenas duas horas de aula para isso; o que levou a pesquisadora a só conseguir a finalização desse material no dia seguinte 15 de agosto.

²⁷ Entende textualidade como “uma relação de envolvimento entre o texto e o usuário em uma determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas linguísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores linguísticos, cognitivos, culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura” (GREGOLIN, 1993, p. 26).

Em relação à produção dos primeiros textos, o quadro seguinte apresenta dados sobre o número de palavras:

Pesquisado	Número de palavras na Produção Inicial
P1	131
P2	72
P3	167
P4	129
P5	140

Tabela 7 – Número de palavras presente na produção inicial de cada participante

De modo geral, vê-se que os textos não foram muito reduzidos, apresentando um número de palavras satisfatório para análise. Apenas P2 apresentou um texto de 72 palavras, o que, aliado ao seu perfil escolar e à análise global de seu texto, demonstrou que a participante teve muitas dificuldades para a construção de seu texto.

Sobre esses textos, então, e segundo a sequência dos participantes estudados, apresentamos e analisamos a seguir as principais ocorrências linguísticas e textuais detectadas.

4.2.1.1. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P1

Como foi dito, P1 frequentou a escola regular por quatro anos; tendo repetido a primeira e a segunda série duas vezes. Não obstante, essa participante encontrava-se no núcleo, no momento da realização da pesquisa, há três anos e meio; tendo participado do curso de alfabetização durante os anos de 2009 e 2010 e estando no segundo ciclo da educação básica desde o início do ano de 2011. Suas dificuldades

relacionadas à escrita apareceram em diversos momentos: durante a realização das atividades e em momento de conversa, descritos no diário de campo, em que ela afirmava que não sabia escrever e que isso afetava o seu trabalho.²⁸

Desse modo, discutimos a seguir os principais movimentos textuais que, refletindo dificuldades relacionadas ao letramento, foram apresentados na produção inicial de P1. Iniciamos pelos movimentos relacionados à textualidade:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P1

1. Falta de coesão entre os constituintes textuais
2. Incoerência interna
3. Quebra da progressão textual

Quadro 2 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P1

Sobre os movimentos do tipo 1, observa-se os seguintes trechos:

- (1) “Hoje quero falar um pouco sobre doença sexualmente **transmitir** informações.”

Nessa frase, nota-se que P1 começa a falar de “doenças sexualmente transmissíveis” e logo diz que transmitirá informações, sem estabelecer nexos explícitos entre essas duas informações. Devido ao fato de os vocábulos possuírem a mesma raiz (“transmi-”) e pertencerem ao campo semântico demarcado pela ideia de “transportar e passar”, isso parece levar P1 a um equívoco coesivo; o qual também relaciona-se à coerência interna da frase. Além disso, nessa oração coordenada sindética aditiva, que conecta duas orações referentes ao verbo “querer” – expresso no início da frase, há a ausência de um elemento conectivo que, nesse caso, se faz

²⁸ A título de ilustração, convém apresentar um trecho do diário de campo que relata uma história contada por essa participante: “Eu não sei escrever. Não sei escrever nada. Uma vez, uma patroa que eu tive ficava muito aborrecida porque eu nunca anotava os recados de quem ligava. Quando eu lembrava de contar, ela perguntava: por que você nunca anota? E eu respondia: porque minha cabeça é muito boa!” (7 de maio de 2012).

necessário para a boa textualidade (embora sua ausência não impeça a apreensão do sentido que P1 quis passar).

- (2) “São provocadas por mais de mil tipos diferentes, vírus, com herpes simplex tipo 2. Câncer de colo de útero, doenças venéreas é outras mais. Etc.”

Aqui, P1 substitui a preposição “de” por uma vírgula, antes do vocábulo “vírus”. Além disso, constata-se que, ao tentar exemplificar os tipos de vírus, P1 escreve o vocábulo “como” sem o grafema final. Outro problema observado refere-se ao fato de P1 mencionar os nomes das doenças que os vírus causam, como “câncer de colo de útero” ou a generalização “doenças venéreas”, sem apresentar explicações que possam ligar semanticamente e coerentemente as informações localizadas anteriormente ao ponto final. O que gera um problema de coerência local.

Além disso, a pontuação inserida após “herpes simples tipo 2” demarca uma quebra na progressão das ideias que aparecem na sequência do texto, demonstrando uma dificuldade da participante em relação à utilização dos sinais gráficos de pontuação. Outro exemplo dessa dificuldade ligada ao uso da pontuação²⁹ aparece nos trechos a seguir, nos quais destacamos a vírgula que é utilizada após o vocábulo “pessoas” e o ponto final colocado após o verbo “saber”:

- (3) “O que causa estas doenças e tomar cuidado hospital, salão de beleza, laboratório, mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.”
- (4) “Considera-se que o soropositivo passa a ter aids a partir do momento em que defesa de seu organismo enfraquecido pelo HIV.”

Sobre o exemplo acima, observa-se que ele é marcado pela ausência de elementos linguísticos que poderiam garantir a progressão de ideias e, portanto, a coesão textual. Observa-se que a ausência do artigo determinante “a”, antes do vocábulo “defesa”, e do verbo de cópula “ser” – conjugado no presente, antes do verbo enfraquecer, representam o que dissemos.

²⁹ De maneira geral, o texto de P1 apresenta muitos momentos em que a pontuação parece ser usada de uma forma pouco criteriosa e confusa. Conferir anexo.

A leitura do texto de P1 demonstra que, de modo geral, sua escrita está marcada por muitos movimentos linguísticos que comprometem a coesão e a coerência interna de seu texto. Apesar de haver um pouco de progressão temática, a continuidade textual é bastante comprometida, visto que P1 apresenta paralelamente assuntos desconexos. Como é o caso do trecho a seguir:

(5) “Existem pessaa que não se cuida, como vai ao médico já é tarde a doenças já tom o corpo todo infelize não tem mais cura e fatal.

Aids é um exemplo de doença transmitidas por meio de alto sexual. Considera-se que o soropositivo passa a ter aids a partir do momento em que defesa de seu organismo enfraquecido pelo HIV.”

Como se vê, P1 consegue se ater à temática das DSTs e ao gênero proposto, pois apresenta as doenças e discute o perigo que as mesmas representam para as pessoas. Porém, o texto da participante demonstra que os seus saberes anteriores, sobre a escrita, se distanciam das capacidades de letramento demandadas por essa atividade de produção textual.

Passando aos movimentos linguísticos ligados à sintaxe e à morfologia, os principais observados são:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P1

1. Concordância verbal comprometida
2. Concordância nominal comprometida

Quadro 3 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P1

Sobre os movimentos relacionados às marcas de concordância, tanto verbal quanto nominal, nota-se que a primeira produção de P1 apresentou constantemente traços característicos da enunciação falada, trazendo para a escrita do texto características que são próprias do modo de falar.

Mesmo reconhecendo o quão rica é a presença da heterogeneidade na língua (em termos de suas variedades), observa-se que essas questões demonstram, como se pode ver por meio dos exemplos a seguir, que a participante possui um nível precário de letramento para o uso da língua escrita.

(6) “Algumas pessoas, não **sabe**. Não **tenho** conhecido da doença.”

(7) “Devemos ter cuidado com o nosso corpo por causam na doenças, elas **pode** ser fatal.”

(8) “**Existem** pessaa que não se **cuida**. como vai ao médico já é tarde a doenças já tom o corpo (...).”

(9) “Aids é um exemplo de doença **transmitidas** por meio do ato sexual.”

Nesses exemplos, a falta de concordância verbal deixa claro que o contato dessa participante, com o ambiente escolar, ainda não favoreceu um manejo efetivo da forma linguística padronizada como modelo para as ocasiões sociais em que a língua padrão deve ser utilizada.

Não obstante, a ausência de concordância entre o sujeito e o artigo determinante, isto é, a ausência de concordância nominal também demonstra essa mesma relação precária entre a participante e o letramento exigido para o exercício social da língua escrita padrão, como mostra o seguinte trecho.

(10) “Existem pessaa que não se cuida. como vai ao médico já é tarde **a doenças** já tom o corpo (...).”

Em relação aos movimentos linguísticos ligados à fonologia ³⁰, os principais podem ser observados no quadro 4:

³⁰ Sobre isso, é importante ressaltar que, embora se saiba que muitos movimentos linguísticos - tidos como fonológicos - também relacionam-se a questões de ordem morfológica, não é nosso foco discutir essas questões nesse momento do trabalho.

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P1

1. Substituição fonema-grafema
2. Modificação na estrutura segmental da palavra
3. Uso não-convencionado de acentos gráficos

Quadro 4 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P1

Por meio da análise das produções iniciais, pode-se constatar que P1 possui dificuldades em relação à estruturação sonora de sílabas e palavras. A distinção de significados, por meio dos fonemas que ela utiliza, é comprometida em muitos momentos do texto: seja através da troca de um fonema e grafema por outro ou pela modificação da estrutura segmental da palavra, por meio de acréscimos ou supressões sonoras. As substituições fonológicas e gráficas efetuadas por P1 podem ser observadas a seguir.

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/s/	/s/ -> /r/	“Algumas pessoas, não sabe. Não tenho conhecido da doençar.”
/d/	/d/ -> /n/	“Devemos ter cuidado com o nosso corpo por causam na doenças, elas pode ser fatal.”

Quadro 5 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P1

Devido ao fato de esses fonemas não apresentarem semelhanças ou proximidades na escala sonora de articulação, de modo a possibilitar uma maior harmonização vocálica ou neutralização de fonemas – com o objetivo de escrever de

forma semelhante à língua falada, constata-se que sua troca, por parte de P1, é uma evidência de problemas ligados ao letramento em língua portuguesa, mas também de alfabetização. A troca desses fonemas e, conseqüentemente, dos grafemas, ao mesmo tempo em que demonstra uma aleatoriedade em seu uso, evidencia que P1 possui déficits relativos à consciência fonológica e fonêmica³¹, bem como em relação aos conhecimentos ortográficos; os quais deveriam ter sido estabelecidos durante o processo de alfabetização realizado em sua experiência na escola regular e no núcleo.

Esses déficits, relativos à alfabetização, mas que também influenciam o letramento, aparecem no texto de P1 por meio de frequentes alterações na estrutura segmental da palavra, através da supressão – em (11) – e do acréscimo – em (12) – de fonemas e grafemas.

(11) “Existem pessaa que não se cuida. como vai ao médico já é tarde a doenças já **tom** o corpo **infelize** não tem mais cura e fatal.”

(12) “Devemos ter cuidado com o nosso corpo por **causam** na doenças, elas pode ser fatal.”

Tais exemplos demonstram pouca familiaridade de P1 com relação ao código de escrita da língua padrão, evidenciando novamente problemas relativos à alfabetização e à desenvoltura do letramento. Porém, uma vez inseridas no contexto, pode-se observar que essas palavras podem ter os seus sentidos facilmente recuperados pelo leitor.

Sobre tais alterações segmentais e a evidência de pouco domínio do modelo de escrita padrão, Fronza, Lorandi e Lemes (2006, p. 191) dizem “depois de muito contato com textos escritos” é que esse domínio pode vir a ocorrer; o que parece não ter sido proporcionado pela vivência escolar e social dessa participante.

Além dessas questões, é possível constatar que P1 possui dificuldades ligadas à acentuação gráfica, como demonstram os exemplos a seguir:

³¹ Seguindo o pensamento de Guimarães (2003, p.33), usa-se o termo “consciência fonológica para designar uma consciência geral dos segmentos que compõem a fala (rimas, aliterações, sílabas e fonemas) e o termo consciência fonêmica para a consciência específica de fonemas”.

(13) “Câncer de colo de útero, doenças venéreas é outras mais. Etc.”

(14) “Existem pessaa que não se cuida. como vai ao médico já é tarde a doenças já **tom** o corpo infelize não tem mais cura e fatal.”

Em (13), observa-se que P1 utiliza de forma equivocada o acento agudo e, em (14), que a participante deixa de utilizá-lo. O movimento linguístico que deveria ser efetuado no exemplo 13 é, portanto, realizado no 14. O que parece corroborar a ideia de que a participante possui pouca familiaridade em relação ao sistema da língua escrita e sua utilização.

4.2.1.2. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P2

Passando à produção inicial de P2, participante com menos tempo na escola regular (seis meses apenas), encontramos os seguintes movimentos ligados ao texto.

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P2

1. Falta de coesão entre os constituintes textuais
2. Quebra da progressão textual

Quadro 6 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P2

Sobre os movimentos ligados à coesão textual, destacamos os seguintes trechos:

(15) “A gonorreia é cousada por uma bacteria muito perigosa que todos nós temos tomar cuidado.”

Nesse momento de seu texto, P2 apresenta dificuldades que se relacionam à ligação que os constituintes linguísticos mantêm no interior da frase. Observa-se que o sentido da frase pode ser facilmente recuperado, uma vez que se percebe que a pesquisada quis expressar a necessidade de as pessoas se precaverem em relação à gonorreia. Entretanto, nota-se que, nesse período composto por subordinação, há a ausência da conjunção “que” – após o verbo “ter”, a qual compromete a continuidade frasal e a progressão das ideias.

- (16) “As doenças são muitos perigos **que** todos pessoas fica preocupada com todo isso **são muitos perigoso** agente tem tomar cuidado com a doenças.”

Nesse trecho, P2 usa a conjunção “que” a fim de introduzir, na oração que constrói, uma consequência relacionada ao fato de as doenças serem muito perigosas. Essa consequência, como se observa, refere-se ao fato das pessoas se preocuparem com o perigo que as doenças representam. No entanto, o uso dessa conjunção torna o texto confuso, pois, apesar do “que” poder funcionar como uma conjunção subordinativa consecutiva, a ausência de advérbios de intensidade (como “tão”, “tanto”, etc.), antes da conjunção causam estranhamento em relação ao seu uso no texto.

Além disso, observa-se que P2 efetua uma repetição do sintagma verbal “são muitos perigoso”. Como a participante não utiliza sinais gráficos de pontuação para estabelecer nexos ou cortes entre as frases, não é possível perceber se essa repetição foi ou não intencional e, por isso, vê-se que o sentido e a textualidade da informação ficam comprometidos.

Sobre o segundo movimento citado no quadro 6, constata-se que P2 inicia o seu texto através de uma sequência linguística sinonímica, pois, falando a respeito das DSTs, refere-se somente à gonorreia:

- (17) “A gonorréia é cousada por uma bactéria muito perigosa que todoos nós temos tomar cuidado.”

Contudo, no parágrafo seguinte, a participante utiliza um sintagma verbal no plural (“são transmitidas”), que deixa implícita a ideia de que P2 estaria falando sobre as doenças sexualmente transmissíveis de modo geral. Assim, apesar de no último parágrafo do texto ela de fato passar a falar sobre todas as doenças, não existem elementos coesivos que demarquem essa passagem com coerência e que permitam que a progressão textual não seja comprometida, como se pode observar no trecho a seguir:

(18) “Esta doença são transmitidas por varas cossa por esenpor salão de beleza Hospitau labarratoiro tantas cossas amai que agente pode evitar.

As doenças são muitos perigas que todos pessoas fica peocupada com toda isso são muitos perigoso agente tem tomar cuidado com a doenças”

De modo geral, constata-se que P2 foi o sujeito que apresentou maiores dificuldades para realizar a atividade inicialmente proposta pela Sequência Didática. Nota-se que o nível de letramento dessa participante é precário, garantindo minimamente sua participação nas situações sociais que envolvem a escrita. De fato, a sua curta passagem pela escolarização formal, bem como os poucos anos de frequência no núcleo não foram suficientes para lhe garantir um letramento eficaz.

Sobre os principais movimentos morfossintáticos realizados no texto de P2, observam-se as seguintes ocorrências:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P2

1. Concordância verbal comprometida
2. Concordância nominal comprometida

Quadro 7 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P2

Como P1, essa participante apresenta dificuldades relacionadas à concordância verbal e nominal. Sobre as primeiras, chama-se atenção para o fato de terem ocorrido apenas em dois momentos, como demonstram os trechos a seguir:

(19) “Esta doença **são** transmitidas por varas cossa (...).”

(20) “(...) todas pessoas **fica** peocupada com todo isso (...).”

Em contrapartida, outras partes do texto de P2 demonstram que a participante faz uso da concordância verbal em conformidade com o nível de letramento exigido para o uso da língua padrão escrita.³² Isso sugere que, de alguma forma, a participante assimilou os padrões de concordância verbal e utiliza-os, embora em alguns momentos aproxime a sua escrita da linguagem coloquial falada.

Em relação à utilização dos movimentos de concordância nominal, esse uso ambíguo também ocorre: há partes do texto em que a concordância é aplicada, mas no trecho abaixo, por exemplo, o plural é usado de forma equivocada (em “muitos”), a relação entre o verbo e o predicativo do sujeito não se dá de forma coerente (em “pessoas fica peocupada”) e um artigo determinante aparece no singular, enquanto o substantivo que o segue é apresentando no plural (“a doenças”).

(21) “As doenças são **muitos** perigos que todos **pessoas** fica **peocupada** com todo isso (...) agente tem tomar cuidado com **a doenças**.”

De modo geral, o texto de P2 apresenta poucas ocorrências sintático-morfológicas que sejam inadequadas ao letramento exigido para a produção da ‘carta ao leitor’. Ainda que essa participante tenha tido um contato bem pequeno com a escolarização formal, observa-se que o seu texto demonstra certa assimilação do letramento padrão ligado ao uso dos modelos de concordância verbal e nominal.

Assim, os movimentos sintático-morfológicos não são os que mais comprometem o texto de P2. Na verdade, observa-se que os movimentos ligados aos sons e à grafia são aqueles que mais impedem a fluidez e o bom desempenho da escrita de P2, conforme apresenta a quadro e os exemplos discutidos a seguir:

³² Sobre isso, conferir a produção inicial de P2 exposta nos anexos desse trabalho.

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P2

1. Substituição fonema-grafema
2. Modificação na estrutura segmental da palavra
3. Não-marcação de acentos gráficos

Quadro 8 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P2

Igualmente a P1, P2 apresenta muitas dificuldades relacionadas à escrita padrão, em termos fonológicos e gráficos. Tais dificuldades reiteram a hipótese de que muitos movimentos linguísticos, utilizados pelos participantes em seus textos, são na realidade reminiscências de um processo de alfabetização mal conduzido.

Apesar de algumas substituições realizadas por P2, igualmente a P1, demonstrarem que a troca de fonemas e grafemas ocorre de forma aleatória, vê-se que outras são motivadas: em algumas ocorrências, a participante substitui grafemas que são semelhantes na escrita cursiva/ motora – como “o” e “a” – e, em outras, aplica regras de correspondência entre os sons da fala e os da escrita; de modo que sua seleção e controle das sílabas funcionam como uma codificação dos sons que ouve (como na troca dos alofones ³³ /z/ fricativo alveolar vozeado por /s/ fricativo alveolar desvozeado e dos fonemas /l/ lateral alveolar vozeada por /u/ oral posterior).

³³ Entende-se alofone como a variação de realizações fonéticas de um mesmo fonema.

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/a/	/a/ -> /o/	“A gonorreia é cousada por uma bactéria muito perigosa (...)”
/z/	/z/ -> /s/	“Esta doença são transmitidas por varas coossa por esenpor salão de beleza hospitau (...)”
/l/	/u/ -> /l/	“Esta doença são transmitidas por varas coossa por esenpor salão de beleza hospitau (...)”
/a/	/a/ -> /o/	“As doenças são muitos perigos que todos pessoas fica peocupada (...)”
/u/	/u/ -> /o/	“As doenças são muitos perigos que todos pessoas fica peocupada com todo isso (...)”

Quadro 9 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P2

Tais substituições também demonstram que P2 não possui uma consciência fonológica e fonêmica bem formada, de modo a possibilitar que a participante identifique e manipule com clareza os sons e seus respectivos grafemas. De fato, a habilidade cognitiva referente ao reconhecimento dos fonemas como unidades independentes da fala é uma das últimas habilidades que o processo de alfabetização possibilita (JÚNIOR, *et. al*, 2006, p. 424); o que parece ter sido comprometido durante a alfabetização de P2.

Sobre os outros movimentos apresentados no quadro 9, vê-se que P2 também modifica a estrutura segmental das palavras, suprimindo ou acrescentando fonemas. Em relação aos casos em que ocorrem supressões, observa-se os trechos a seguir:

- (22) “Esta doença são transmitidas por **varas coossa** por **esenpor** salão de beleza hospitau laborratorio tantas **coossas amai** que agente pode evitar.”

- (23) “As doenças são muitos **perigos** que todos pessoas fica **peocupada** com todo isso são muitos perigoso agente tem tomar cuidado com a doenças.”

Nesses exemplos, P2 suprime respectivamente o fonema /i/ oral anterior no vocábulo “várias”, além do acento gráfico, e no vocábulo “coisas”. Na expressão “a mais”, suprime /s/ alveolar desvozeado; em “perigosas”, suprime /a/ oral central e /s/ alveolar desvozeado e, em “preocupadas”, suprime /l/ tepe alveolar vozeado e /s/ alveolar desvozeado.

Sobre os acréscimos fonêmicos e grafêmicos, tem-se apenas o seguinte exemplo, no qual P2 utiliza o fonema /ʁ/ vibrante alveolar vozeado no vocábulo “laboratório” – o que, vale destacar, parece ocorrer de forma aleatória, visto que esse fonema não apresenta relação com os sons referentes à pronúncia dessa palavra:

- (24) “Esta doença são transmitidas por varas cossa por esenpor salão de beleza hospitaui **laborratoiro** tantas cossas amai que agente pode evitar.”

Não obstante, sobre essa mesma ocorrência, também observa-se que P2 modifica a estrutura segmental da palavra ao trazer o fonema /i/ oral anterior para antes de /l/ tepe alveolar vozeado. Além disso, nota-se que P2 efetua junções de vocábulos morfológicos que, apesar de comporem uma única sonoridade, isto é, um único vocábulo fonológico, apresentam-se separados na grafia; como em “a mais” e “a gente”:

- (25) “Esta doença são transmitidas por varas cossa por esenpor salão de beleza hospitaui laborratoiro tantas cossas **amai** que **agente** pode evitar.”

Não obstante, igualmente a P1, esse participante apresenta movimentos linguísticos relacionados a dificuldades com a acentuação gráfica; o que novamente demonstra problemas ligados a um processo precário de alfabetização.

- (26) “A gonorreia é cousada por uma **bacteria** muito perigosa que todos nós temos tomar cuidado.”

Em relação a P2, convém ressaltar que, durante a pesquisa de campo, descobriu-se que ela frequentava o núcleo há três anos e meio. Desse modo, P2 participou, como P1, do curso de alfabetização durante os anos de 2009 e 2010, indo para o segundo ciclo da educação básica no início do ano de 2011.

As dificuldades ligadas à alfabetização demonstram que P1 e P2 não haviam sanado várias questões relativas ao ciclo que vai da 1ª à 4ª série e que, indiferente a isso, o núcleo havia permitido que elas avançassem de nível educacional sem antes avaliar essas questões.

4.2.1.3. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P3

Podemos dizer que P3 foi o participante mais assíduo, mas, ao mesmo tempo, menos participativo durante toda a realização da coleta de dados: mesmo concedendo autorização para que os seus dados fossem usados na pesquisa, ele parecia manter-se sempre arredio em relação às professoras do núcleo e à pesquisadora. Isso justifica o fato de algumas informações a seu respeito estarem incompletas, como aquelas referentes à sua participação na escola regular.

Conforme ele informou no questionário, a sua participação na escola regular foi breve, sendo composta por quatro anos apenas. Porém, o participante não informou se, durante esse período, ocorreram repetições dos anos letivos. Além disso, não se sabe a profissão desse participante, nem os motivos que o levaram a procurar o núcleo, pois ele não forneceu esses dados oralmente ou no questionário.

Sobre a produção inicial de P3 ³⁴, nota-se que o participante demonstra certa familiaridade em relação ao nível de letramento demandado para a construção do texto. Desse modo, supõe-se que o curto contato com a escola e o comprometimento que isso poderia ter causado, em relação ao letramento para as situações em que a escrita padrão é demandada, parecem ter sido sanados por outras instâncias em que esse letramento é promovido (isto é, em outras agências de cultura, de leitura, de escrita, etc.).

³⁴ Conferir a produção inicial de P3 nos anexos desse trabalho.

A partir da análise dos dados, é possível notar que o processo de alfabetização de P3 apresenta-se como satisfatório, visto que os movimentos linguísticos que o participante utiliza não demonstram, como no caso de P1 e P2, resquícios de uma alfabetização mal conduzida.

Sobre os movimentos textuais realizados por P3, vê-se que o seu texto foi comprometido somente nos seguintes aspectos demonstrados a seguir:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P3

1. Incoerência interna
2. Quebra da progressão textual

Quadro 10 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P3

Em relação aos movimentos do tipo 1, constata-se que o uso equivocado do vocábulo “capacidade” é responsável por trechos que demarcam movimentos de incoerência interna. Em relação a tudo que se vinha dizendo, ao usar “capacidade” no lugar de “incapacidade”, esse vocábulo gera o estabelecimento de uma incoerência local e contradiz os outros argumentos de P3, como se vê nos trechos a seguir:

(27) “Vou falar de algumas por exemplo, a AIDS que é uma doença muito agressiva deixa o nosso corpo debilitado, com a **capacidade** de reagir as doenças causadas por microorganismos (...).”

(28) “Quando não tratada adequadamente e rapidamente, pode causar esterelidade (**capacidade** de engravidar).”

Esse uso repetido e incoerente da mesma palavra – capacidade – demonstra que tal movimento de P3 não está relacionado à falta de revisão ou de planejamento do texto do participante, mas sim a um desconhecimento e, conseqüentemente, a um uso vocabular que não é condizente com as possibilidades interpretativas do contexto em que está inserido. Assim, pode-se notar que o uso desse item lexical quebra a

continuidade tópica do texto e a coerência do espaço mental, dificultando a compreensão por parte do leitor.

Tendo em vista o segundo movimento, observa-se que o mesmo está diretamente relacionado ao segundo. Isso pode ser constatado no seguinte trecho:

- (29) “A gonorréia **que** é causada por uma bactéria (Neisseria Gonorrhoeae) **que** pode causar dores no abdome também pode causar esterilidade nas mulheres, **não apresentam sintomas**, mas mesmo assim a doença pode ser transmitida para o parceiro (...).”

Aqui, P3 insere informações que tornam o seu texto localmente confuso e que comprometem a progressão das informações. Observa-se que isso ocorre, sobretudo, em virtude da repetição do pronome relativo “que” e por uma concordância verbal mal traçada entre o núcleo do sintagma nominal que inicia a frase (“**A gonorréia**”) e o verbo apresentar (em “**não apresentam**”).

Não obstante, apesar de comprometerem localmente o texto em alguns aspectos, observa-se que esses movimentos não tornam a produção inicial de P3 um texto inadequado em termos de textualidade. De fato, ele escreve uma ‘carta ao leitor’, alertando os leitores sobre as DSTs e lançando mão de questões a serem consideradas sobre esse tema (os problemas que podem advir da contração dessas doenças, a camisinha como método preventivo etc.).

Em relação aos movimentos sintático-morfológicos, observa-se que o texto de P3 apresentou problemas relacionados unicamente à concordância verbal, como demonstram os exemplos a seguir:

- (30) “**Veio** por meio desta informar que devemos ter muito cuidado com as doenças sexualmente transmissíveis.”
- (31) “Vou falar de algumas por exemplo, a AIDS que é uma doença muito agressiva deixa o nosso corpo debilitado, com a capacidade de reagir **as doenças** causadas por microorganismos que normalmente seria facilmente **combatidas** pelo corpo (por exemplo um simples resfriado).”

No exemplo (30), P3 utiliza, na fórmula frasal que é habitualmente usada em aberturas de cartas formais, a forma verbal referente à 3ª pessoa do singular do verbo

“vir”, conjugada no pretérito perfeito do modo indicativo “veio”; enquanto possivelmente se referia à forma verbal conjugada na 1ª pessoa do singular e no tempo presente do modo indicativo “venho”. Embora esse uso verbal não seja adequado ao letramento padrão e não seja comum no gênero ‘carta ao leitor’, observa-se que sua utilização demarca o claro conhecimento que P3 possui em relação à estruturação de uma carta formal e dirigida a interlocutores impessoais (como os leitores do jornal Tribuna Livre).

No exemplo (31), a distância entre o verbo e o sujeito parece ser a responsável pela não-aplicação das regras de concordância verbal; o que demonstra que esse distanciamento sintático (relacionado a: sujeito + verbo) é um fator que favorece a não-aplicação da concordância.

Em relação aos movimentos fonológicos, constata-se que a produção inicial de P3 apresenta dados muito próximos aos que aparecem nos textos das participantes P1 e P2:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P3

1. Substituição fonema-grafema
2. Modificação na estrutura segmental da palavra
3. Não-marcação de acentos gráficos

Quadro 11 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P3

Porém, é necessário ressaltar que, se comparado aos textos de P1 e P2, o índice de ocorrência desses movimentos é bem inferior no texto de P3. Sobre a substituição fônica e gráfica, por exemplo, há apenas uma ocorrência desse movimento, no qual o participante substituiu, no vocábulo “esterilidade”, o fonema /i/ oral anterior por /e/ oral anterior.

(32) “A gonorréia que é causada por uma bactéria (Neisseria Gonorrhoeae) que pode causar dores no abdome também pode causar **esterelidade** nas mulheres (...).”

Também em relação à modificação na estrutura segmental da palavra, constata-se que a primeira produção de P3 apresenta apenas uma ocorrência desse movimento linguístico.

(33) “**Por tanto**, a melhor maneira de evitar essas doenças ainda é a camisinha.”

A nosso ver, esse movimento linguístico, relativo à conjunção “portanto”, pode ser justificado como uma simples confusão de P3, a qual se relaciona ao fato de o participante demonstrar não possuir habilidade de letramento que o tornem eficiente na prática social da escrita.

Sobre a acentuação, nota-se que P3 não marca o acento agudo no vocábulo “transmissíveis” e deixa de usar a crase em “às”, conforme os exemplos a seguir.

(34) “Veio por meio desta informar que devemos ter muito cuidado com as doenças sexualmente **transmissíveis**.”

(35) “Vou falar de algumas por exemplo, a AIDS que é uma doença muito agressiva deixa o nosso corpo debilitado, com a capacidade de reagir **as** doenças causadas por microorganismos (...).”

Sobre esses exemplos, porém, se observa que não se trata de um movimento continuamente usado pelo participante, pois, em outros momentos do texto, ele marca corretamente a acentuação vocabular e demonstra que os exemplos citados não são indícios de que a sua alfabetização e o seu letramento foram falhos em relação a essa questão.

4.2.1.3. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P4

O participante P4 é mais novo da pesquisa (vinte anos) e está no núcleo há um bom tempo: dois anos e seis meses. Sua trajetória na escola regular deu-se entre a primeira e a quinta série da educação básica, sendo marcada por duas repetições.

Posteriormente ao abandono da escola regular, P4 procurou o núcleo como um modo de prosseguir os seus estudos e cursou as disciplinas de matemática, informática e língua portuguesa. A assiduidade de P4 às aulas do núcleo é bastante comprometida pela sua profissão de servente de pedreiro: quando ele é convocado para alguma obra, chega a passar meses ou semanas sem aparecer no núcleo.

Esse fator da presença, aliado a outras dificuldades apresentadas por P4 e aos dados obtidos por meio de sua produção inicial, demonstram que a sua alfabetização foi precária e que o seu nível de letramento relacionado à língua materna padrão é pouco desenvolvido.

Inicialmente, imaginamos que as pessoas mais velhas é que apresentariam os níveis de letramento mais problemáticos, o que ligamos às suas histórias escolares; já que tanto P1 quanto P2, as participantes de maior idade na pesquisa, frequentaram a escola regular por muito pouco tempo. Porém, avaliando os dados da prática de escrita de P4, foi possível perceber que o seu nível de letramento era basicamente semelhante ao de P1 e P2.

Iniciando, então, pelos movimentos textuais, passamos a apresentar e discutir os dados provenientes da produção inicial de P4:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P4

1. Incoerência interna
2. Quebra da progressão textual

Quadro 12 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P4

Sobre o primeiro movimento, nota-se que P4, desde o início de seu texto ³⁵, estabelece um fio discursivo relacionado aos perigos que as doenças adquiridas, através do ato sexual realizado sem precaução, podem trazer. Em relação a essas doenças, então, ele inicia abordando os problemas ligados à Aids, como se vê no seguinte exemplo:

³⁵ Conferir a produção inicial de P4 nos anexos desse trabalho.

- (36) “O sexo de maneira inadequada pode trazer doenças que pode ser incuráveis um dos exemplos é a aids ela é causada pelo vírus da imunodeficiência humana, o HIV. ter esta doença pode trazer **uma série de complicações como não pode pegar um resfriado.**”

No entanto, nota-se que, ao utilizar a frase “uma série de complicações como não pode pegar um resfriado” na parte final do trecho, P4 revela uma dificuldade em apresentar suas ideias com clareza e acaba gerando uma quebra na progressão das informações. Ao utilizar a informação “não pode pegar um resfriado” e não explicá-la, P4 deixa de acrescentar que a deficiência imunológica, causada pelo vírus HIV, é que poderia levar uma pessoa infectada à morte por um simples resfriado.

Sobre o segundo movimento, observa-se que o texto de P4 apresenta trechos em que as relações de sentido não são adequadamente estabelecidas e mantidas, seja entre as frases de um mesmo parágrafo ou entre os dois parágrafos que compõem o texto. No primeiro caso, tem-se o seguinte exemplo, no qual P4 lança mão de uma informação, sobre camisinhas, sem estabelecer uma relação satisfatória com o que vinha dizendo até então.

- (36) “Também o herpes genital que não causa a morte, mas pode trazer doenças como o câncer no colo de útero, nas mulheres, e nos homens o câncer de penis. **São distribuídas camisinhas nos postos de saúde e em algumas escolas.**”

Quanto às informações contidas nos dois parágrafos que compõem o texto, vê-se que P4 fala primeiramente sobre a Aids, sobre a Herpes Genital e sobre a distribuição de camisinhas nas escolas, passando posteriormente, sem o uso de um elemento coesivo que garanta a ligação e a progressão das informações textuais, a falar de uma terceira doença – as Verrugas Genitais.

- (37) “Também o herpes genital que não causa a morte, mas pode trazer doenças como o câncer no colo de útero, nas mulheres, e nos homens o câncer de penis. São distribuídas camisinhas nos postos de saúde e em algumas escolas.

As verrugas genitais são provocadas por mais de 50 tipos de vírus que variando alguns tipos de vírus podem desencadear o câncer no pênis. Estas doenças não tem cura, para se prevenir faça sexo seguro.”

Quanto aos movimentos linguísticos de ordem sintática e morfológica, o texto de P4 apresentou algumas inadequações relacionadas apenas à concordância verbal. Isso é o que se pode observar por meio dos trechos a seguir:

(38) “O sexo de maneira inadequada pode trazer doenças que **pode** ser incuráveis (...).”

(39) “ter esta doença pode trazer uma serie de complicações como não **pode** pegar um resfriado.”

No primeiro caso, tem-se que, na segunda locução verbal da frase – estabelecida entre o verbo “poder” e o “ser”, o verbo auxiliar não aparece conjugado em relação ao sujeito a que se refere – “doenças”. E, no segundo exemplo, também na segunda locução, o verbo principal não é conjugado no infinitivo – como ocorre em uma oração sem sujeito explícito.

Sobre os movimentos fonológicos, observou-se os que são apresentados no quadro abaixo:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P4

1. Substituição fonema-grafema
2. Modificação na estrutura segmental da palavra
3. Não-marcação de acentos gráficos

Quadro 13 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P4

Em relação ao movimento de substituição, nota-se que as primeiras trocas realizadas por P4 demonstram uma motivação relacionada ao som (/z/) que a letra –s gera quando é alocada entre vogais. Devido ao que acontece fonologicamente em palavras como “casa”, “análise”, “quiser” etc., P4 aplica essa regra ao verbo “trazer”.

Já em relação à segunda substituição, o mais provável é que P4 tenha grafado a palavra “vírus” assemelhando-a à sonoridade que ele percebe ao pronunciar essa palavra. No entanto, sabe-se que em algumas palavras o fonema /o/ oral posterior

médio acaba sendo pronunciado como /u/ oral posterior alto (como no vocábulo “costume”, por exemplo) e talvez tenha sido essa ideia, também proveniente da oralidade, que levou P4 a grafar “víros”. Como se pode ver no quadro a seguir:

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/z/	/s/ -> /z/	“O sexo de maneira inadequada pode traser doenças que pode ser incuráveis (...).” “ter esta doença pode traser uma serie de complicações como não pode pegar um resfriado.”
/u/	/o/ -> u/	“O sexo de maneira inadequada pode traser doenças que pode ser incuráveis um dos exemplos é a aids ela é causada pelo víros da imunodeficiencia humana, o HIV.”

Quadro 14 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P4

Em relação ao movimento de modificar a estrutura segmental de palavras, observa-se que P4 faz o movimento de suprimir os fonemas /i/ oral anterior em ambos os trechos apresentados:

(40) “O sexo de **manera** inadequada pode traser doenças que pode ser incuráveis (...).”

(41) “As verrugas genitais são provocadas por **mas** de 50 tipos de virus que variando alguns tipos de virus podem desencadear o cancer no pênis.”

Na primeira ocorrência do movimento, compreende-se que P4 pode novamente ter estabelecido uma correspondência entre a forma como fala e aquela

que escreve, gerando uma monotongação do ditongo “ei”. Na segunda ocorrência, porém, a supressão parece ser não-intencional; a qual reflete apenas uma falta de revisão textual.

Por fim, o último movimento fonológico, relacionado à não-marcação da acentuação gráfica, demonstra uma dificuldade recorrente de P4; como se observa pelos seguintes exemplos:

- (42) “O sexo de maneira inadequada pode trazer doenças que pode ser **incuraveis** um dos exemplos é a aids ela é causada pelo **viros** da **imunodeficiencia** humana, o HIV.”
- (43) “ter esta doença pode trazer uma **serie** de complicações como não pode pegar um resfriado.”
- (44) “**Tambem** o herpes genital que não causa a morte, mas pode trazer doenças como o **cancer** no colo de útero, nas mulheres, e nos homens o **cancer** de **penis**. São **distribuidas** camisinhas nos postos de **saude** e em algumas escolas.”
- (45) “As verrugas genitais são provocadas por mas de 50 tipos de **virus** que variando alguns tipos de **virus** podem desencadear o **cancer** no pênis.”

Como se vê por meio desses exemplos, P4 não marca a acentuação dos vocábulos “vírus” e “câncer” três vezes; o que, aliado às outras não-marcações e ao fato de que muitas dessas palavras estavam presentes no texto “Doenças Sexualmente Transmissíveis” – que foi a base para a construção da ‘carta ao leitor’³⁶, reflete marcas de um processo de alfabetização que não sanou as deficiências ligadas à acentuação.

4.2.1.5. Movimentos linguísticos e textuais encontrados na produção inicial de P5

A participante P5 é, entre o grupo de sujeitos estudados, a que frequentou a escola regular por mais tempo, tendo concluído todo o ensino fundamental e feito um

³⁶ Sobre essa informação, é importante dizer que algumas palavras, nas quais a acentuação também não foi marcada pelos outros participantes, estavam igualmente presentes no texto-base de Eduardo Leite do Canto, que pôde ser utilizado, pelos participantes, durante a realização de todas as atividades demandas pela Sequência Didática.

ensino médio técnico voltado para o curso de enfermagem. Essa permanência na escola regular demonstra, ao contrário do que a participante sempre dizia sobre si mesma ³⁷, que o seu nível de letramento, para o uso da escrita em situações que requerem o uso da língua tida como padrão, é satisfatório. Essa participante se comunica bem e sempre mostrou boas habilidades em atividades ligadas ao uso da escrita e da leitura.

Em relação aos movimentos textuais, apresentados em sua primeira produção, observa-se que apenas em alguns pontos a coesão fica comprometida. O que ocorre através da repetição de operadores argumentativos e da ausência de elementos coesivos que possibilitem o estabelecimento de nexos entre as partes do texto, como mostram os exemplos a seguir:

(46) “São muitas as doenças que pode-se contrair através do ato sexual sem prevenção. Gonorreia, Sífilis, Tricomoníase, Herpes genital, Verrugas genitais, Aids, etc.”

Nesse trecho, o segundo parágrafo, apesar de estar relacionado ao primeiro, lança os nomes das doenças sem estabelecer um elemento linguístico que correlacione essas ideias. No entanto, se o leitor conhece minimamente essa temática, a falta de um elemento coesivo não impedirá que um fio semântico seja estabelecido e a coerência textual garantida.

Em relação a isso, pode-se dizer que a formação da participante, no curso técnico de enfermagem, influencia sua desenvoltura textual sobre o assunto e a torna uma participante atípica em toda a pesquisa; visto que não seria correto enquadrá-la no nível educacional da Educação de Jovens e Adultos. Na realidade, o núcleo parecia funcionar apenas como um fornecedor de “auxílio” para o letramento, que P5 já havia iniciado na escola regular, em língua materna (o que não implica que os letramentos tenham um ponto final para P5 ou para qualquer outro usuário da língua).

Sobre a repetição de operadores argumentativos, observa-se o seguinte exemplo:

³⁷ P5 sempre argumentava que estava no núcleo, desde o início de 2012, porque não sabia escrever e gostaria de aprender a fazê-lo.

(46) “Muitas pessoas podem esta contaminadas **mas** não apresentam sintomas, **mas** mesmo assim podem transmitir para outras pessoas.”

Aqui, pode-se constatar que P5 utiliza de modo coerente o operador argumentativo “mas”, estabelecendo relações de oposição entre as sentenças e ancorando a progressão textual por meio do estabelecimento de novas informações na superfície textual. Contudo, a repetição do mesmo operador gera estranhamento e impede a fluidez da leitura.

De modo geral, porém, a coerência é estabelecida no texto e a progressão de ideias e a continuidade temática são garantidas.³⁸ Esses dois exemplos que apresentamos são, de fato, os únicos que nos chamam a atenção; mas vê-se que os mesmos não chegam a representar grandes dificuldades, por parte dessa participante, quanto às habilidades demandadas pelo letramento e o consequente uso social da escrita.

Tendo em vista os movimentos linguísticos sintáticos e morfológicos, observa-se que P5 apresenta as dificuldades elencadas no quadro abaixo:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P5

1. Concordância verbal comprometida
2. Concordância nominal comprometida
3. Repetição lexical

Quadro 15 – Movimentos morfossintáticos localizados na produção inicial de P5

Em relação aos primeiros movimentos, tem-se os seguintes exemplos:

(47) “**As siglas** Aids e Sida **é usada** para a Síndrome de imunodeficiência adquirea.”

³⁸ Conferir a primeira produção textual de P5 nos anexos desse trabalho.

(48) “Muitas pessoas **podem esta** contaminadas mas não apresentam sintomas, mas mesmo assim podem transmitir para outras pessoas.”

Como se pode observar, os exemplos apresentam problemas relativos ao nível frasal. Em (47), a concordância entre o sujeito e o verbo não é estabelecida e, em (48), uma locução verbal, dada pelo verbo “poder” e o verbo “ser”, é apresentada sem o verbo principal conjugado em relação ao sujeito da frase (“muitas pessoas”).

Esses movimentos são significativos em termos daqueles que o letramento em português padrão prescreve. Dizemos isso tendo em vista que a concordância entre o sintagma nominal e o sintagma verbal, quando a frase está em ordem sintática direta, é mais frequentemente utilizada, pelos falantes da língua portuguesa, do que a concordância entre o verbo e um sintagma nominal quando este é posposto ao verbo (MOLLICA, 2000).

No entanto, como a ausência de concordância é uma das marcas da língua falada, compreende-se que esse movimento demonstra que a participante aproxima a maneira como utiliza a linguagem durante o ato de escrever da maneira como a utiliza para se comunicar oralmente.

Isso também ocorre no primeiro movimento do seguinte exemplo:

(49) “**Alguns meio** de contaminação: seringa e agulha, transfusão de sangue, alicate de unha, sexo com **parceiro contaminados**.”

Nesse trecho, onde há a ausência de concordância nominal, observa-se que o mesmo que dissemos, sobre a concordância verbal, ocorre em “alguns meio”; visto que a participante usa o que é comum na fala (a saber, marcação de plural + ausência de marcação). Porém, nota-se que em “parceiro contaminados”, P5 usa o movimento contrário, dado por meio de ausência de marcação de plural + marcação.

Sobre o último movimento sintático-morfológico, relacionado à repetição lexical, apresenta-se o trecho abaixo, no qual a repetição da preposição “em” parece figurar apenas um problema de revisão do material textual:

(50) “A Aids não tem cura, muitas pessoas morrem **no no** mundo todo ano.”

Em relação aos movimentos fonológicos encontrados, na produção inicial de P5, observa-se que ocorrem substituições fonêmicas e grafêmicas, conforme descrito no quadro a seguir:

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/o/	/o/ -> /a/	“Hoje vamas falar sobre Aids.”
/a/	/a/ -> /i/	“Alguns meio de contaminação: ”

Quadro 16 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P5

A primeira substituição, em que o fonema /o/ oral posterior médio é substituído por /a/ oral central baixo, observa-se que se trata apenas de uma confusão relacionada ao condicionamento da pesquisada para a grafia de vogais que se parecem na escrita cursiva/ motora. Já a segunda substituição, realizada na sílaba pré-tônica, demonstra uma adequação sonora de P5 à sílaba anterior; o que na escrita também pode representar apenas uma desatenção e/ou ausência de planejamento textual.

Por fim, observa-se que a produção inicial de P5 é, em geral, clara e coesa; tendo apresentado poucos movimentos textuais e linguísticos que comprometam o letramento necessário para a realização da tarefa inicialmente demandada pela Sequência Didática. Isso mostra que, de fato, P5 torna o grupo pesquisado bastante heterogêneo, tanto em termos de sua trajetória escolar quanto de seu nível de letramento.

4.3. A escrita dos alunos após a intervenção e a realização da Sequência Didática

Como a metodologia desse estudo descreve, a aplicação da Sequência Didática ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2012. Sobre essa intervenção, vale ressaltar que a condução das ações passou por constantes alterações, não-previstas no contorno inicial da mesma, devido a dificuldades de diversas ordens: a baixa frequência dos alunos e a heterogeneidade apresentada pelos mesmos em termos de familiaridade com a escrita.

A descontinuidade da frequência gerou, muitas vezes, a necessidade de retomar, em diversos momentos, os mesmos conteúdos e/ou exercícios já trabalhados. Além disso, quando essas irregularidades na frequência ocorriam, alguns alunos, que já haviam avançado nos módulos da sequência e conseqüentemente no grau de complexidade exigido por cada módulo, desinteressavam-se pelas aulas e pela retomada de conteúdos que eram repassados aos faltosos.

Acredita-se que, após as férias de julho, é que a frequência se tornou de fato tão preocupante e que gerou toda essa impossibilidade de seguir linearmente com a proposta da sequência. Sobre a heterogeneidade, buscamos minimizá-la ao máximo; através de atividades individuais em sala e extra-classe e de atendimentos individualizados durante a realização de toda a sequência, visto que os dados discutidos – no tópico anterior – demonstram que as dificuldades eram muitas.

Nosso objetivo, nesse momento, é verificar se a sequência realizada gerou mudanças perceptíveis, na segunda produção dos alunos, quando à apropriação hábil de uma prática satisfatória de escrita, a qual propiciasse a construção ou ampliação de uma condição letrada. Além disso, desejamos avaliar se a metodologia das Sequências Didáticas mostrou-se satisfatória para o trabalho com a língua na Educação de Jovens e Adultos.

Como os dados, no tópico anterior, demonstraram muitos movimentos linguísticos relacionados a deficiências na alfabetização, pode-se dizer que o nosso objetivo nas sequências tornou-se, ao contrário do que se imaginava inicialmente, gerar não somente eventos de letramento, mas também de alfabetização, como será discutido a seguir.

4.3.1. Produção do gênero carta ao leitor e aspectos de textualidade

Cada um dos tópicos a serem discutidos, nesse momento do estudo, referem-se aos objetivos de ensino que guiaram globalmente a Sequência Didática realizada. Esse primeiro tópico, chamado de “produção do gênero carta ao leitor e aspectos de textualidade”, refere-se à análise das segundas produções textuais quanto à adequação ao gênero em estudo e ao uso dos fatores de textualidade (sobretudo coesão e coerência), a fim de buscar perceber se a sequência garantiu uma melhoria em relação ao fato de os sujeitos se apropriarem do gênero e da escrita.

Sendo assim, busca-se avaliar, em comparação com as produções iniciais, os movimentos textuais realizados pelos sujeitos. De modo geral, observa-se inicialmente que o número de palavras passou por um aumento considerável em relação às primeiras produções de todos os participantes, como pode ser observado no quadro a seguir. O que evidencia um avanço em relação ao volume de informações que aparece nos textos.

Pesquisado	Nº de palavras – Produção Inicial	Nº de palavras – Produção Final
P1	131	174
P2	72	93
P3	140	183
P4	167	216
P5	129	147

Quadro 17 – Número de palavras presente na produção inicial e final de cada participante

Esse aumento no número de palavras pressupõe, de início, que a sequência serviu como um mecanismo motivador para esses sujeitos, pois também representa um aumento no volume de informações que são apresentadas no texto. Além disso, observa-se que muitos dos participantes que haviam conseguido se ater (ao menos parcialmente) ao gênero proposto, preservando características enunciativas como a

de opinar a respeito das doenças (reiterando que elas representam um mal social) e de dirigir-se ao público-alvo para dialogar com ele, fizeram isso novamente na segunda produção.

Observa-se que P1, por exemplo, mantém a frase em que assume a posição de editorialista e também de autor de seu texto, aproximando-se, assim, do público-leitor:

(51) “Hoje quero falar um pouco da doenças sexualmente transmitir informações.” (PR1 - PT1^a)³⁹

(52) “Hoje quero fala sobre as doenças sexualmente transmissíveis (...).” (PR1 - PT2^a)

E, ainda, amplia sua apresentação de argumentos referentes à potencialidade maléfica das DSTs. Como se pode ver nos exemplos abaixo, P1 mantém o foco de sua argumentação, referente ao fato de que essas doenças podem levar à morte, mas também mostra a falta de conhecimento como uma das causadoras dessas doenças e apresenta a camisinha como um método de prevenção.

(53) “Devemos ter cuidado com o nosso corpo por causam na doenças, elas pode ser fatal. Existem pessaa que não se cuida, como vai ao médico já é tarde a doenças já tom o corpo todo infelize não tem mais cura e fatal.” (PR1 - PT1^a)

(54) “Hoje quero fala sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que no nosso pois, tem muita gente sofrendo. Infelizmente algumas dessas doenças não tem mais cura pois já está em fase terminal. (...) Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmisíveis muito pessoas, tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção e muito das vezes é contaminado por doenças (...) não existe outro argumento para evitar a não ser por preservativo para reduzir as várias doença sexual tramisíveis.” (PR1 - PT2^a)

Em relação a P2, tem-se que, na produção inicial, ela não assume uma posição de sujeito do seu texto, isto é, uma posição de autor e não se dirige diretamente aos leitores. Porém, na produção final, lê-se:

(55) “Caro leitores do tribuna Livre” (P2 - P2^a)

(56) “(...) so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.” (P2 - P2^a)

³⁹ Sobre as abreviaturas, explica-se que, nesse tópico, os exemplos serão apresentados da seguinte maneira: PR significando participante; PT significando produção textual (inicial ou final).

No entanto, é necessário observar que a ocorrência linguística “Caro leitores do tribuna Livre”, também utilizada por P3 e P5, ou “Aos leitores da Tribuna Livre” e “Atenciosamente”, que são apresentadas por P3, mostram que esses sujeitos lidam, no interior do gênero ‘carta ao leitor’, com rotinas comunicativas que pertencem ao gênero ‘carta pessoal’. Porém, os dados mostram que esses sujeitos também apresentaram rotinas típicas da ‘carta ao leitor’, como já foi dito.

Sobre os argumentos que visam convencer o leitor quanto à problemática, referente às doenças, que o jornal (através do editorialista) defende, constata-se que, na produção inicial, P2 apenas diz que elas são perigosas, mas não argumenta sobre o porquê dessa afirmação. Já, na produção final ⁴⁰, P2 versa sobre a incapacidade imunológica que a Aids gera, por exemplo, e amplia sua argumentação expondo as causas, bem como o modo de diagnosticar essas doenças.

O participante P3 se mantém como editorialista na segunda produção, pois reutiliza uma expressão idêntica à que abre sua produção inicial: “Caros leitores do tribuna livre, veio por meio desta informar (...)”. Embora o emprego de “vir” demonstre uma dificuldade relacionada à concordância, ainda assim o enunciador tenta manter um vínculo com os leitores e demonstra qual o seu papel diante do texto que escreve.

Se, na produção inicial, a argumentação de P3 voltou-se exclusivamente para a tentativa de chamar a atenção dos leitores quanto ao fato de as doenças serem mortais ou gerarem complicações sintomáticas no organismo humano, na produção final, ele repete esse movimento e acrescenta os gastos governamentais, referentes à prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis, como um fator a ser considerado:

- (57) “Caros leitores do tribuna livre, veio por meio desta informar sobre as doenças sexualmente transmissíveis que são muitas e que causam muito sofrimento as pessoas. Sem falar no gasto que o Governo tem com medicamentos, campanha de prevenção.” (PR3 - PT2^a)

⁴⁰ Conferir a produção final de P2 nos anexos desse trabalho.

Embora os traços dessa ampliação argumentativa não sejam fortes ou extremamente bem delineados, considera-se que uma ampliação de conhecimentos proporcionada pela Sequência Didática, sobre as doenças, e as discussões referentes à necessidade de apresentar argumentos ao escrever o gênero carta ao leitor é que permitiram essa ocorrência. Consideramos tal ocorrência satisfatória, tendo em vista o pouco contato com a temática, com a leitura e com a escrita que o aluno possuía até então.

Em relação a P4, nota-se que em nenhum de seus dois textos ele se expressa nitidamente como o sujeito de seu texto e como editorialista. Além disso, seus movimentos discursivos relacionados à argumentação, referem-se, no texto primário, à simples apresentação de algumas doenças e seus sintomas (Aids, Herpes genital e Verrugas genitais) e, na produção final, à exposição da Aids (que é a única doença sobre a qual ele fala) como um assunto polêmico, expressando erroneamente que as pessoas morrem “ao” contrair o vírus e não “por” contraí-lo:

(58) “A Aids tem sido um assunto polemico todos os dias as pessoas morrem ao contrair este virus.” (PR4 - PT2ª)

A participante P5, em sua primeira produção, usa uma forma verbal na 1ª pessoa do plural (“vamos”) para gerar aproximação do público-alvo e, ao mesmo tempo, colocar-se como sujeito ativo no momento de construir o seu texto: “Hoje vamos falar de (DST)” (PR5 – PT1ª). Esse movimento é mantido na segunda produção, por meio dos verbos “convidar” e “falar”, como se vê no trecho a seguir:

(59) “Esta semana, **convidamos** o Drº José Carlos ginecologista para **falar-nos** sobre um assunto muito delicado.” (PR5 - PT2ª)

Iniciando sua argumentação por meio do adjetivo “delicado”, que refere-se ao fato de as doenças sexualmente transmissíveis representarem um assunto problemático e que merece ser considerado, P5 mantém a sua argumentação focando a Aids e dizendo que muitas pessoas podem ter a doença e não apresentar sintomas, o

que impede que os outros saibam, além de afirmar que o Governo gasta muito dinheiro no trato dessas doenças.

Não obstante, nota-se que P5, diferentemente dos movimentos que apresentou na primeira produção do gênero, chega a valer-se de trechos de discurso direto; utilizando a heterogeneidade discursiva, isto é, a voz do outro discursivo que remete – no caso o médico ginecologista José Carlos – para a construção de sua cena enunciativa e, portanto, para ter um argumento de autoridade que mantenha a linha de sua argumentação sobre a problemática que as DSTs representam.

De modo geral, observa-se que todos os participantes apresentam a temática a ser tratada no texto e expõem um raciocínio relacionado aos problemas provocados pelas doenças. Porém, só na segunda produção de P5 é que se constata o uso de argumentos mais convincentes – como do médico – que possam levar o destinatário a aderir ao seu ponto de vista; ainda que, observando-se atentamente o texto, seja possível notar que a participante não deixa explícito os trechos em que é ela, enquanto editoralista, quem fala e em quais é o médico quem está se expressando:

(60) “Esta semana, convidamos o Drº José Carlos ginecologista para falar-nos sobre um assunto muito delicado. (DST) Doença Sexualmente transmissível, ou doença venérea. Se você sentir alguns desses sintomas do tipo coceira genital, ardor ao urinar, corrimento purulento, vermelhidão ou algum tipo de caroço você pode estar algum tipo dessas doenças.” (PR5 - PT2ª)

Porém, compreende-se que tanto as ampliações verificadas, em algumas produções finais, como os argumentos ligados à problemática gerada pelas doenças – sintomas, gastos governamentais, etc. – são indicativos de que esses alunos passaram a refletir mais sobre a necessidade de comprovar o que dizem em seus textos e de apresentar dados aos leitores.

Em referência à textualidade, nota-se que os participantes passaram a utilizar operadores argumentativos, como marcadores de coesão e coerência, em movimentos mais satisfatórios do que na produção inicial. Comparando a utilização desses operadores nas produções de P1, por exemplo, vê-se:

(61) “Existem pessaa que não se cuida, como vai ao médico já é tarde a doenças já tom o corpo todo infelize não tem mais cura e fatal.” (PR1 – PT1ª)

(62) “Infelizmente algumas dessas doenças não tem mais cura pois já está em fase terminal.” (PR1 – PT2ª)

Principalmente por não se tratar de uma atividade de refacção textual em que os sujeitos tinham o texto primário em mãos, pois isso não aconteceu em nenhum momento durante a produção do texto final, torna-se ainda mais interessante notar que, além de utilizar a conjunção “pois” com o sentido explicativo correto (substituindo o “como” utilizado na produção inicial), P1 reutiliza a palavra “infelizmente”, mas o faz grafando-a adequadamente.

Contudo, constata-se que P1 mantém, em sua produção final, todos os movimentos textuais que foram encontrados na primeira produção, os quais se distanciavam do letramento demandado para a realização da tarefa textual solicitada. Como se pode observar pelo quadro abaixo, os movimentos de P1 na produção inicial, recorrentes na final, são os seguintes:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P1

1. Falta de coesão entre os constituintes textuais
2. Incoerência interna
3. Quebra da progressão textual

Quadro 18 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P1

Sobre os movimentos 1 e 2, nota-se que o uso de uma pontuação confusa ou falta de pontuação demonstram que esse problema não foi sanado através das sequências e que continua a comprometer a coesão entre as partes do texto de P1, além da coerência que é difícil de ser recuperada.

- (63) “Sífilis, e uma infecção na uretre. ou na vagina causada por um protozoario os sintomas podem incluir coceira na uretra ardor ao urinar e correntos malcheirosos existem outros como herpes genital, verrugas genitais e uma temidas que e a. Aides que e causada por verius tados estas doenças, se expone muito rapido é preciso o tratamento com o medico que para cada tipo de doenças existem varias medicamentos. Com coquetel e não existe outro argumento para evitar a não ser por preservativo para reduzir as varia doenças sexual tramisíveis” (PR1 – PT2^a)

Os trechos grifados demonstram o que já foi dito sobre a pontuação, mas evidenciam também que P1 expõe algumas questões sem estabelecer nexos explícitos entre elas: fala sobre as doenças, suas causas e sintomas, coloca as questões dos medicamentos em foco e, logo em seguida, finaliza de modo confuso, falando sobre o preservativo como método de prevenção.

Sobre o terceiro movimento, observa-se que P1 impede a progressão textual ao colocar na linha subsequente, de ambos exemplos apresentados, a continuação do raciocínio que foi iniciado na frase anterior:

- (64) “Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis muito pessoas tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção e muito das vezes é contaminado por doenças **como por exemplo**.

Gonorreia que e causa ardar ao urinar e muito corrimento etc.
Sífilis, e uma infecção na uretre.” (PR1 – PT2^a)

- (65) “Sífilis, e uma infecção na uretre. ou na vagina causada por um protozoario os sintomas podem incluir coceira na uretra ardor ao urinar e correntos malcheirosos existem outros como herpes genital, verrugas genitais e uma temidas que e a.

Aides que e causada por verius (...)” (PR1 – PT2^a)

Nesses exemplos, é fato que a não-marcação do acento agudo no verbo “ser” também compromete a apreensão do sentido textual, porém, vê-se que a pesquisada inicia períodos que só têm sua ideia finalizada na linha posterior, gerando problemas que comprometem local e globalmente a progressão e a coesão textuais.

Indo ao texto de P2, observa-se que essa pesquisada também passou a utilizar, de forma mais satisfatória, os elementos linguísticos que garantem o estabelecimento de nexos coesivos em sua produção final. De fato, na produção inicial, ela utiliza o pronome “que” de uma forma equivocada em dois contextos:

(66) “A gonorréia é causada por uma bactéria muito perigosa que todos nós temos tomar cuidado” (PR2 – PT1^a)

(67) “As doenças são muitos perigos **que** todos pessoas fica preocupada com todo isso **são muitos perigoso** agente tem tomar cuidado com a doenças.” (PR2 – PT1^a)

No primeiro exemplo, P2 usa o “que” como pronome relativo para substituir o substantivo “doenças” na segunda oração, enquanto deveria utilizar, para isso, o pronome “qual” acompanhado da preposição “com”. No segundo, como já discutido no tópico anterior dos resultados, o “que” que atua como conjunção, por estar desacompanhado de advérbios de intensidade (como “tão”, “tanto”, etc.), causa estranhamento em relação ao seu uso no texto.

Na produção final, observa-se que a pesquisada usa a conjunção “mas” por duas vezes. Na primeira, usa a conjunção adversativa de forma equivocada para unir duas sentenças e, embora escreva “mais” e não “mas” na segunda ocorrência, demonstra compreender o sentido adversativo que a conjunção pode estabelecer ao utilizá-la nesse caso:

(68) “o que causa estas doenças e tomar cuidado hospital, salão de beleza, laboratório, mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.” (PR2 – PT2^a)

(69) “Mais so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.” (PR2 – PT2^a)

Em relação aos movimentos textuais que P2 utilizou em sua produção inicial, retoma-se os que foram apresentados no tópico 4.2.:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P2

1. Falta de coesão entre os constituintes textuais
2. Quebra da progressão textual

Quadro 19 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P2

Na produção final, entretanto, observa-se que P2 mantém dificuldades relacionadas à coesão e passa a também apresentar movimentos que comprometem a coerência de seu texto; não apresentando, contudo, movimentos que impeçam a progressão.

O trecho abaixo demonstra, por exemplo, que a falta de elementos coesivos, sobretudo de pontuação que demarque o limite das informações, compromete a ligação das partes textuais e a relação das ideias:

(70) “Aids e uma doença muitos dificil para as pessoas aceitar a diminuição da capacidade do corpo de reagir a doenças causadas por microrganismos, porque a pessoa pode morrer. .” (PR2 – PT2^a)

Não obstante, nota-se que a ausência do vocábulo “não” (entre o verbo “ser” e o “tomar”), no exemplo abaixo, leva P2 à construção de um trecho incoerente:

(71) “O que causa estas doenças e tomar cuidado hospital, salão de beleza, laboratoio, mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.” (PR2 – PT2^a)

Quanto a P3, nota-se que, desde a produção inicial, ele utiliza elementos coesivos (operadores argumentativos) de forma satisfatória, estabelecendo corretas relações de sentido. Isso pode ser observado na seguinte informação:

(72) “Essas doenças podem ser mortais para quem tem AIDS. **Por isso**, devemos prevenir usando camisinha etc.” e de “**Por tanto**, a melhor maneira de evitar essas doenças ainda é a camisinha”. (PR3 – PT1^a)

Contudo, sobre o uso da conjunção “portanto”, atenta-se para o fato de que o participante grafa-a de forma inadequada no primeiro texto e de forma coerente na produção final, quando utiliza basicamente a mesma ideia da sentença anterior: “**Portanto** a camisinha ainda é o método mais seguro de prevenção”.

Além disso, observa-se que a produção final não apresenta trechos em que a incoerência interna é comprometida como na produção inicial. De fato, P3 equivocadamente

se apenas no que se refere à coesão, gerando trechos em que a progressão textual é quebrada:

- (73) “As DST como são chamada doença sexualmente transmissíveis são aquelas podem ser transmitida de uma pessoa para outra por meio da relação sexual sem camisinha.” (PR3 – PT2^a)
- (74) “Terceiro estágio: o estado avançado ocorre **quando** de 2 a 20 anos após a infecção.” (PR3 – PT2^a)

Nesses momentos do texto de P3, a falta de vírgulas e do pronome relativo “que” entre “aquelas” e “podem” compromete a progressão textual no primeiro trecho e, no segundo, o uso do advérbio de tempo “quando” fica solto e não estabelece co-relações com as outras partes e ideias apresentadas no texto.

Já sobre o sujeito P4, constata-se que, igualmente aos outros participantes, ele usou adequadamente alguns pronomes relativos como elementos coesivos anafóricos, tanto na produção inicial quanto na final. Sobre os operadores argumentativos, vê-se que ele faz uso correto da conjunção “mas” na produção inicial (“Tambem o herpes genital que não causa a morte, mas pode traser doenças”), mas não retoma isso na produção final.

Em relação aos movimentos realizados na primeira produção, retoma-se os que foram discutidos no tópico 4.2., conforme mostra a tabela a seguir:

Movimentos textuais – Produção Textual Inicial de P4

1. Incoerência interna
2. Quebra da progressão textual

Quadro 20 – Movimentos textuais localizados na produção inicial de P4

O movimento de incoerência não foi mais cometido pelo participante na produção final. Entretanto, a quebra da progressão textual persistiu, devido à falta de coesão entre as frases de um mesmo parágrafo; como nesse exemplo:

- (75) “Ao suspeitar ter esta doença deve se ir ao médico e ele dará a informação e pedir o exame de sangue e será confirmado se você tem ou não a doença. É preciso que antes de qualquer coisa a pessoa vá à farmácia que ela tem todos os preservativos e isto ajuda a prevenção da AIDS e outras doenças transmitidas pelo sexo.” (PR4 – PT2^a)

No trecho acima, vê-se que P4 apresenta uma sequência de informações que não estão bem relacionadas para a manutenção e progressão do fio semântico estabelecido. Ele fala sobre suspeita e diagnóstico da AIDS e, em seguida, sobre os preservativos como modo de prevenção. Talvez ele quisesse se referir a um modo de prevenir a disseminação da doença, uma vez que alguma pessoa venha a se encontrar infectada, mas não deixa isso claro.

Além disso, os exemplos a seguir mostram que a ausência de alguns vocábulos (a preposição “a” antes do verbo “viver”, no primeiro trecho, e do verbo “ir” antes de “até”, no segundo) também quebra a construção das sentenças e, portanto, a progressão textual:

- (76) “A pessoa soropositiva leva algum tempo até manifestar a doença e isto não significa a morte porque a pessoa continua a viver só que tomando remédio.” (PR4 – PT2^a)
- (77) “Ao suspeitar ter esta doença deve se ir ao médico e ele dará a informação e pedir o exame de sangue e será confirmado se você tem ou não a doença.” (PR4 – PT2^a)

Como foi dito na discussão realizada no tópico anterior desse trabalho, P5 é uma participante atípica no contexto desse estudo e seu texto inicial apresentou movimentos inadequados apenas em termos coesivos. Isso não ocorreu novamente na produção final, o que demonstra que a Sequência Didática foi eficaz em auxiliar a participante nessa dificuldade ligada ao uso da língua escrita.

De modo geral, tanto no texto inicial quanto no final, P5 utiliza adequadamente pronomes de retomada anafórica e operadores argumentativos: no primeiro texto, estabelece relações adversativas – por meio da conjunção “mas” – e, no segundo, relações de adição – por meio das conjunções “também” e “além de”.

Assim, nota-se que as diferentes competências trabalhadas na sequência permitiram que, em muitos aspectos, a atividade final e mais complexa – de produzir um exemplar do gênero estudado – fosse compreendida de maneira a atenuar algumas

dificuldades, até então apresentadas pelos sujeitos, relacionadas ao uso da língua escrita; o que, acrescenta-se, foi feito com base em novos conceitos e conhecimentos que os mesmos apreenderam por meio das discussões em sala, das análises linguísticas que realizaram nas atividades e das avaliações subjetivas que fizeram sobre seus próprios textos e conhecimentos sobre a língua.

4.3.2. Aspectos morfossintáticos

Na análise referente a mudanças ligadas aos movimentos sintáticos e morfológicos utilizados pelos participantes, chegou-se à conclusão de que as alterações geradas, pela intervenção mediada pela Sequência Didática, foram pouco expressivas. Isso é desconfortante, pois, conforme será discutido, muitos dos movimentos sintáticos e morfológicos que os participantes apresentaram e que evidenciam a manutenção de dificuldades, por parte dos mesmos, são habilidades que, conforme Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. e Soares (2004, p. 41), são importantes para a leitura e para escrita, de modo geral, em virtude de

contribuir para o reconhecimento de palavras, (...) para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam, o que é evidenciado por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função (e.g., preposições e artigos), a presença de morfemas gramaticais e a pontuação.

Em relação à P1, inicialmente, pôde-se constatar que, além de dificuldades relacionadas à concordância verbal e nominal – recorrentemente observadas na produção inicial, a participante também reutilizou os sinais de pontuação de forma equivocada ou deixou de fazê-lo corretamente na produção textual final.

Em relação aos movimentos que demonstram dificuldades relacionadas à concordância nominal, observa-se os seguintes exemplos:

(78) “Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis **muito pessoas** tem **relacionamentos sexual** sem nenhuma prevenção e **muito das vezes** é contaminado por doenças (...)” (PR1 – PT2^a)

(79) “(...) para cada tipo de doenças existem **varias medicamentos**.” (PR1 – PT2^a)

(80) “(...) não existe outro argumento para evitar a não ser por preservativo para reduzir **as varia doenças sexual tramisíveis**” (PR1 – PT2^a)

Nota-se, através desses exemplos, que a pesquisada continuou apresentando dificuldades relacionadas à concordância nominal sob a perspectiva de número (como em “relacionamentos sexual” e “as varia doenças sexual tramisíveis” e também de gênero (como em “muito pessoas”, “muito das vezes” e “varias medicamentos”). Sobre o último exemplo, entretanto, convém ressaltar que, em outros pontos do texto, P1 grafa corretamente “doenças sexualmente transmissíveis” (como ocorre na primeira linha de seu texto), o que demonstra que esse uso, em específico, talvez esteja relacionada a uma dificuldade mnemônica/cognitiva e não necessariamente linguística.

Em relação à concordância verbal, cujos exemplos são apresentados abaixo, constata-se que P1 também mantém uma ocorrência significativa de movimentos linguísticos que levam a supor que sua dificuldade, no que tange a essa questão, permaneceu após a intervenção da Sequência Didática. Além disso, os exemplos demonstram que a ausência dos princípios de concordância verbal é aleatória: ocorre quando o sujeito está sintaticamente próximo ao verbo, quando está distante e quando é oculto, como observado nos trechos a seguir.

(81) “Hoje quero **fala** sobre doenças sexualmente transmissíveis (...)” (PR1 – PT2^a)

(82) “(...) **muito pessoas** tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção e **muito das vezes é contaminado** por doenças (...)” (PR1 – PT2^a)

(83) “(...) tados **estas doenças, se expone** muito rapido (...)” (PR1 – PT2^a)

Em sua produção final, P1 mantém uma frequência alarmante de ocorrências em que a pontuação é aleatoriamente usada ou em que a mesma é necessária e deixa de ser utilizada; o que demonstra um contínuo desconhecimento das convenções e dos sentidos que o uso de cada ponto pode gerar no texto. A fim de

exemplificarmos, apresentamos apenas alguns trechos, nos quais isso ocorre, na tabela abaixo:

Pontuação utilizada em movimentos sintáticos equivocados
“Hoje quero fala sobre doenças sexualmente transmissíveis, que no nosso país, tem muita gente sofrendo..” (PR1 – PT2 ^a)
“(...) e muito das vezes é contominado por doenças como por exemplo. Gonorreia (...)” (PR1 – PT2 ^a)
“Sífilis, e uma infecção na uretre. ou na vagina causada por um protozoario (...)” (PR1 – PT2 ^a)
Pontuação não-marcada
“Sífilis, e uma infecção na uretre. ou na vagina causada por um protozoario os sintomas podem incluir coceira na uretra ardor ao urinar e correntos malcheiroso existem outros como herpes genital, verrugas genitais e uma temidas que e a.” (PR1 – PT2 ^a)
“Com coquetel e não existe outro argumento para evitar a não ser por preservativo para reduzir as varia doenças sexual tramisíveis” (PR1 – PT2 ^a)

Quadro 21 – Movimentos de pontuação gráfica utilizados por P1

Passando aos dados apresentados por P2, em sua produção final, observamos que ela demonstra, igualmente a P1, que a Sequência Didática não a favoreceu em termos de letrá-la metalinguisticamente, isto é, quanto às características formais da linguagem. Embora tenha apresentado menos movimentos problemáticos que P1, o que talvez esteja relacionado ao tamanho inferior de seu texto (em termos de número de palavras), acredita-se que a participante também possui dificuldades que a sequência não sanou em termos das habilidades necessárias ao uso de pistas gramaticais na prática de uso do código linguístico.

Mantendo os movimentos de não-marcação da concordância nominal e verbal, verificados na primeira produção da carta ao leitor que realizou, P2 apresenta trechos em que, mesmo próximo ao sujeito, a concordância verbal não é realizada e que, dentro do núcleo do sintagma nominal (onde há: artigo determinante + nome), a concordância verbal entre artigo e substantivo não aparece:

Concordância verbal comprometida
<p>“Aids e uma doença mutios difcil para as pessoa aceitar a diminuição da capacidade do corpo de reagir a doenças causadas por microrganismos, porque a pessoas pode morrer.” (PR2 – PT2^a)</p> <p>“Mais so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.” (PR2 – PT2^a)</p>
Concordância nominal comprometida
<p>“Caro leitores da tribuna Livre” (PR2 – PT2^a)</p> <p>“Aids e uma doença mutios difcil para as pessoa aceitar a diminuição da capacidade do corpo de reagir a doenças causadas por microrganismos, porque a pessoas pode morrer.” (PR2 – PT2^a)</p>

Quadro 22 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P2

Em relação ao sujeito P3, tem-se que, embora sua produção inicial tenha apresentado movimentos que comprometiam apenas a marcação da concordância verbal, sua produção final repetiu as dificuldades ligadas ao verbo, principalmente em relação à concordância verbal, e, além disso, acrescentou movimentos que demonstram pouca consciência metalinguística; em termos de concordância nominal e de não-uso dos sinais de pontuação (vírgulas e ponto final).

Concordância verbal comprometida
<p>“Veio ⁴¹ por meio desta informar sobre as doenças sexualmente transmissíveis (...)” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“As DST como são chamada doença sexualmente transmissíveis são aquelas podem ser transmitida de uma pessoa para outra por meio da relação sexual sem camisinha.” (PR3 – PT2^a)</p>
Concordância nominal comprometida
<p>“As DST como são chamada doença sexualmente transmissíveis são aquelas podem ser transmitida de uma pessoa para outra por meio da relação sexual sem camisinha.” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“Essas doenças podem trazer graves consequência a saúde do homem e da mulher.” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“(...) a sífilis apresenta sintomas em 3 estágio.” (PR3 – PT2^a)</p>
Pontuação não-marcada
<p>“Segundo estágio: surge mancha na pele ferida nas palmas das mãos e na planta dos pés.” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“A Sífilis por exemplo é causada por uma bactéria que se não for tratada pode gerar complicação” (PR3 – PT2^a)</p>

Quadro 23 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P3

Ainda que a Sequência Didática tenha focado o estudo do sujeito, do verbo, da concordância nominal e da pontuação, a produção final de P3 reflete que a mesma mostrou-se pouco eficaz para o mesmo. Mesmo considerando o aumento no número de palavras da produção inicial de P3 para a final (de 140 para 183 palavras), nota-se que os movimentos, que fogem ao padrão de letramento que era esperado após a sequência, caracterizam que a consciência sintática e ortográfica desse sujeito não foi alterada e que a sua prática de escrita permanece comprometida nesse aspecto.

Observando P4, pode-se constatar que ele também acrescentou à concordância verbal comprometida, presente em sua primeira produção, movimentos de concordância nominal comprometida, ausência de vírgulas em todo o texto e dificuldades de marcar o início dos períodos com a utilização de letras em caixa alta, como demonstram os trechos presentes na tabela abaixo:

⁴¹ Sobre esse movimento do verbo “vir”, chama-se atenção para o fato de ser o mesmo com o qual P3 inicia sua primeira produção do gênero carta ao leitor, antes da Sequência Didática.

Concordância verbal comprometida
<p>“Estas coisas acontece na maioria das vezes por falta de informação (...).” (PR4 – PT2^a)</p> <p>“é preciso que ates de qualquer coisa a pessoa vai ate a farmácia que la tem todos os preservativos e isto ajuda a prevenção da AIDS e outras doenças transmitidas pelo sexo.” (PR4 – PT2^a)</p>
Concordância nominal comprometida
<p>“A pessoa soro positivo leva algum tempo ate manifestar a doença (...).” (PR4 – PT2^a)</p>
Letra maiúscula não-marcada
<p>“todos os dias as pessoas morrem ao contrair esse virus.” (PR4 – PT2^a)</p> <p>“as pessoas as vezes confundem ser soro positivo com aids.” (PR4 – PT2^a)</p> <p>“é preciso que ates de qualquer coisa a pessoa vai ate a farmácia que la tem todos os preservativos e isto ajuda a prevenção da AIDS e outras doenças transmitidas pelo sexo.” (PR4 – PT2^a)</p>

Quadro 24 – Movimentos morfossintáticos utilizados por P4

A ausência dos sinais gráficos de pontuação demonstra, ao contrário do que ocorre nos textos dos outros participantes – quando os mesmos usam a pontuação de forma incoerente, que P4, após a Sequência Didática, permanecia sem adquirir as habilidades de letramento necessárias à utilização e à percepção da necessidade da pontuação na prática da escrita. Também assim, o início de períodos com as letras grafadas em minúsculo demonstra que o participante mantém certo distanciamento em relação às convenções de letramento da modalidade escrita padrão.

A explicação que sugerimos para a concordância verbal e nominal não-marcadas é que P4, igualmente aos outros participantes que valeram-se desse movimento em seus textos, precisa de mais imersão e tempo em eventos de letramento que propiciem o seu contato com textos e atividades que possam levá-lo a reconhecer a distinção de número e gênero, nos verbos e nomes, bem como a adquirir uma consciência sintática e morfológica mais hábil para a prática de uso do código escrito.

Por fim, voltamo-nos para P5. Por meio de sua produção textual final, constatamos que o aumento no número de palavras (de 129 para 147 palavras) trouxe

a repetição de movimentos que, igualmente ao que ocorreu na produção inicial, demarcam concordância verbal comprometida. Entretanto, diferentemente da produção inicial, a final mostra que a participante não apresentou repetições lexicais nem comprometimento da concordância nominal; mas que, em contrapartida, usou letras maiúsculas onde não era necessário e valeu-se da pontuação incorretamente e/ou deixou de apresentá-la onde era necessário.

Assim, observa-se os seguintes exemplos:

Concordância verbal comprometida
“Na maioria das vezes as pessoas tem a doença e não apresenta nênhum sintoma e pode transmitir-la para outros.” (PR5 – PT2 ^a)
Uso comprometido de letra maiúscula
“Esta além de contrair pelo ato sexual, também pode ser por Agulhas e seringas, Alicate de unha etc.” (PR5 – PT2 ^a)
Pontuação não-marcada
“Hoje vamos falar sobre Aids (Sida)” (PR5 – PT2 ^a) “Esta além de contrair pelo ato sexual, também pode ser por Agulhas e seringas, Alicate de unha etc.” (PR5 – PT2 ^a)
Pontuação utilizada em movimentos sintáticos equivocados
“Esta semana, convidamos o Dr ^o José Carlos ginecologista para falar-nos sobre um assunto muito delicado. (DST) Doença Sexualmente transmissível, ou doença venérea.” ⁴² (PR5 – PT2 ^a)

Quadro 25 – Movimentos de pontuação gráfica utilizados por P5

Acredita-se que o desempenho de P5 na produção final não possa ser caracterizado como exemplo de deficiências especificamente relacionadas a uma consciência sintática e morfológica problemática e/ou para caracterizá-la como um exemplo de participante para quem a sequência não funcionou. Sob outro ponto de vista, então, entende-se que o seu desempenho, na produção final, demonstra uma falta de reflexão quanto à manipulação da estrutura gramatical no texto; o que não é

⁴² Sobre esse exemplo, é necessário ressaltar que P5 apresenta movimentos linguísticos equivocados, em relação à utilização de vírgulas, durante todo o texto. O que pode ser conferido, nos anexos desse trabalho, através da produção textual final de P5.

marca geral de seu comportamento em situações de escrita, mas sim dos movimentos que realizou nesse contexto da última atividade demandada pela Sequência Didática.

Embora se reconheça que aspectos estruturais e lexicais, como os destacados nessa seção, não sejam preponderantes para o estabelecimento da competência comunicativa e para a prática social da escrita, convém destacar que as capacidades de utilização do código estão diretamente relacionadas à produção de textos entendidos como bons e ao próprio processo de letramento em que se encontram os sujeitos participantes. Além disso, é evidente, em concordância com os dados apresentados, que a utilização do código padrão apresenta-se como uma dificuldade real para esses sujeitos no processo de letramento, o que tornou focar questões sintáticas e morfológicas, bem como fonológicas (como será discutido no próximo tópico), não uma opção de pesquisa, mas um dever de intervenção na realidade estudada.

Contudo, mesmo trabalhando com textos variados e com seu léxico e estrutura, focando a leitura e a interpretação, nota-se que a SD parece ter sido limitada para problematizar e alterar, sem restrições, a realidade linguística de alguns participantes. Como discutido, a ausência de modificações consideráveis no modo de apropriar-se do código linguístico e de utilizá-lo com eficácia, nas produções finais de determinados sujeitos, aponta para o fato de que a variação linguística, a transferência de padrões da fala para a escrita e outras questões, como o curto tempo em que a SD foi realizada, parecem mostrar-se como fatores que incidiram de forma determinante no que diz respeito à assimilação de padrões linguísticos necessários à construção de textos coesos e coerentes.

4.3.3. Aspectos fonológicos

Segundo Guimarães (2003, p. 33),

[a] partir dos anos 70, diversos estudos mostraram que as habilidades metalingüísticas parecem primordiais no acesso à escrita e revelam-se associadas a maior ou menor eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita. Com efeito, o domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos claros de diversos aspectos da linguagem e supõe uma

tomada de consciência das características formais da linguagem (p. ex.: estrutura fonêmica, estrutura sintática).

Assim, o letramento e a habilidade para praticar a escrita socialmente depende da capacidade individual de poder associar elementos fonológicos e gráficos da língua a elementos sintáticos e morfológicos, além da competência para refletir sobre o sentido e as questões ligadas ao uso do texto.

Até o momento, apresentou-se e discutiu-se dados que visaram mostrar o papel da Sequência Didática enquanto metodologia para o trabalho como questões sintáticas e morfológicas na prática de escrita dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, passamos agora a analisar os dados referentes aos movimentos linguísticos fonológicos que os participantes apresentaram em suas produções textuais, verificando, através de uma comparação entre o texto final e o inicial, se a SD gerou uma melhoria em relação à consciência fonológica e fonêmica dos sujeitos, bem como em relação aos seus conhecimentos ortográficos.

Segundo Torgensen, Wagner e Rashotte (1994), citados por Capellini e Oliveira (2003, p. 128), “o processamento fonológico refere-se a operações mentais e processamento da informação baseada na estrutura fonológica da língua falada” e, ainda, que “há três tipos de processamento temporal relacionados às habilidades de leitura e escrita”; os quais ocorrem à medida que o sujeito progride no conhecimento da língua e são, a saber: “[a]cesso ao léxico mental” (que “refere-se à habilidade de obter acesso à informação fonológica armazenada na memória de longo prazo”), “[m]emória de trabalho fonológica” (que trata da “habilidade de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem”) e “[c]onsciência fonológica” (“um tipo de habilidade metalingüística, que se refere à capacidade de segmentar e manipular os sons da fala”).

As atividades desenvolvidas na SD buscaram, através da leitura de textos variados, auxiliar no desenvolvimento dos dois primeiros tipos de processamento e, por meio de atividades e discussões em sala, gerar uma consciência fonológica alfabética nos sujeitos participantes – tendo em vista as dificuldades demonstradas pela produção textual inicial.

Sobre os resultados apresentados pelos sujeitos, iniciamos a discussão por P1. Como mostrou o tópico 3 da discussão de dados, os movimentos fonológicos realizados por P1, na produção inicial, foram os seguintes:

Movimentos linguísticos – Produção Textual Inicial de P1

1. Substituição fonema-grafema
2. Modificação na estrutura segmental da palavra
3. Uso não-convencionado de acentos gráficos

Quadro 26 – Movimentos fonológicos localizados na produção inicial de P1

Na produção final, observou-se que, além de manter a ocorrência dos movimentos apresentados no quadro 26, P1 apresentou muitas palavras sem a marcação da acentuação gráfica. De fato, constatou-se que as substituições fonêmicas realizadas na produção inicial (dos fonemas /r/ por /s/ e de /n/ por /d/) não ocorreram novamente, mas, em contrapartida, ela substituiu grafemas e fonemas vocálicos, como mostra a tabela a seguir.

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/a/	/o/ -> /a/	<p>“hoje quero fala sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que no nosso pois, tem muita gente sofrendo.”</p> <p>“Gonorreia que e causa ardar ao urinar e muito corrimento etc.”</p> <p>“Aides que e causada por verius tados estas doenças, se expode muito rapido é preciso o tratamento com o medico que para cada tipo de doenças existem varias medicamentos.”</p>
/i/	/e/ -> /i/	“(…) corremetos malcheiroso existem outros como herpes genital, verrugas genitais e uma temidas que e a.
/a/	/a/ -> /e/	“Sífilis, e uma infecção na uretre . ou na vagina causada por um protozoario (...)”

Quadro 27 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P1

Como se vê, P1 passa a apresentar movimentos linguísticos que demonstram dificuldades relacionadas ao uso das vogais. A SD trabalhou baseada nas dificuldades que P1 demonstrou na produção inicial e, sendo assim, focou apenas as consoantes; o que, como se vê, favoreceu que as dificuldades iniciais fossem sanadas, mas também permitiu que fossem aleatoriamente substituídas. De fato, apenas na segunda substituição (em que há a troca do fonema /i/ pelo fonema /e/) é que a participante parece basear-se na transposição de sons da fala para a escrita.

Quanto aos outros movimentos fonológicos que P1 utilizou e que fogem ao letramento esperado, tem-se os seguintes exemplos:

Modificação na estrutura segmental da palavra – supressão de fonemas
“Com coquetel e não existe outro argumento para evitar a não ser por preservativo para reduzir as varia doenças sexual tramisíveis ” (PR1 – PT2 ^a)
Modificação na estrutura segmental da palavra – acréscimo de fonemas
“ Aides que e causada por verius (...)” (PR1 – PT2 ^a)
Uso não-convencionado de acentos gráficos
“ Sifilís , e uma infecção na uretre.” (PR1 – PT2 ^a)
Não-utilização de acentos gráficos
<p>“E preciso se cuidar” (PR1 – PT2^a)</p> <p>“hoje quero fala sobre as doenças sexualmente transmissiveis, que no nosso pois, tem muita gente sofrendo.” (PR1 – PT2^a)</p> <p>“A gonorreia é causada por uma bactéria. A Sifilis também.” (PR1 – PT2^a)</p> <p>“Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis muito pessoas tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção.” (PR1 – PT2^a)</p> <p>“Sifilís, e uma infecção na uretre. ou na vagina causada por um protozoario os sintomas podem incluir (...)” (PR1 – PT2^a)</p> <p>“Aides que e causada por verius tados estas doenças, se expode muito rapido é preciso o tratamento com o medico que para cada tipo de doenças existem varias medicamentos.” (PR1 – PT2^a)</p>

Quadro 28 – Movimentos fonológicos utilizados por P1

A ocorrência de movimentos relacionados à alteração na estrutura segmental das palavras e no uso não-convencionado de acentos, por P1, é baixa, pois apresentamos na tabela todos os trechos que apresentam esses movimentos e vê-se que eles não são numerosos. Contudo, a não-utilização de acentos gráficos, que não ocorreu na produção inicial, é bastante recorrente.

Sobre isso, é necessário ressaltar que o tempo de intervenção no núcleo, por ser limitado, e a baixa continuidade na frequência dos alunos impediu que as atividades da sequência fossem desenvolvidas exatamente como esperávamos. Sendo assim, desejava-se que um léxico mental e uma memória de trabalho fonológica fossem contruídos por meio das leituras diárias que enviávamos como tarefa de casa

e das discussões, em sala, sobre as palavras desconhecidas; porém, os dados de P1 demonstram que isso não ocorreu de fato.

Já P2 manteve, na produção final, todos os movimentos linguísticos que havia efetuado na produção inicial: substituição fônica e gráfica; modificação na estrutura segmental da palavra; e não-marcação de acentos gráficos. Sobre o primeiro movimento, nota-se que, igualmente ao que mostrou P1, a participante em questão também não repetiu as substituições verificadas na produção inicial: do fonema /a/ pelo fonema /o/, de /z/ por /s/, /l/ por /u/, /a/ por /o/ e /u/ por /o/.

Antes, ela apresentou movimentos que demonstram uma aproximação da escrita à linguagem falada, como é possível perceber pelo quadro abaixo. Isso nos mostra, aliado ao aumento no número de palavras do texto de P2, que, apesar de utilizar esses movimentos que se distanciam do letramento tido como padrão, a SD ajudou a participante em suas dificuldades, pois ela apresentou apenas dois movimentos de substituição em um texto maior e guiou-se pela aproximação da escrita com a fala, como foi dito.

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/e/	/e/ -> /i/	“(...) para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.”
/x/	/s/ -> /x/	“Mais so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.”

Quadro 29 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P2

Sobre os outros movimentos, também nota-se que sua incidência foi menor na produção final de P2. Como na primeira produção, ela equivocou-se novamente ao grafar o vocábulo “laboratório”, suprimindo o fonema /r/. Também alterou a ordem de fonemas e grafemas em alguns vocábulos e não marcou a acentuação ortográfica em outros, como mostra o quadro a seguir:

Modificação na estrutura segmental da palavra – supressão de fonemas
“O que causa estas doenças e tomar cuidado hospital, salão de beleza, laboratoio , mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.” (PR2 – PT2 ^a)
Modificação na estrutura segmental da palavra – alteração na ordem de fonemas e grafemas
“Aids e uma doença mutios dificil para as pessoa aceitar (...).” (PR2 – PT2 ^a) “Mais so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.” (PR2 – PT2 ^a)
Não-utilização de acentos gráficos
“Aids e uma doença mutios dificil para as pessoa aceitar (...).”(PR2 – PT2 ^a) “O que causa estas doenças e tomar cuidado hospital, salão de beleza, laboratoio, mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha.” (PR2 – PT2 ^a) “Tem varias outras doenças sexualmente transmissiveis como gonorreia, sifilis , tricomoníase, etc.” (PR2 – PT2 ^a) Mais so vamo falar dela na porsima edição do Jornal.” (PR2 – PT2 ^a)

Quadro 30 – Movimentos fonológicos utilizados por P2

Sobre P3, constatou-se que, em sua produção textual final, ele deixou de apresentar os movimentos de substituição fonêmica e gráfica e de modificação na estrutura segmental da palavra, os quais foram encontrados na produção inicial. Na verdade, ele manteve a não-marcação de acentos gráficos e, diferentemente da primeira produção, passou a apresentar o movimento de uso não-convencionado de acentos gráficos.

Isso corrobora a ideia de que os movimentos linguísticos ligados a uma acentuação inadequada ou ao uso problemático dela permaneceram recorrentes após a Sequência Didática. Os exemplos, que são apresentados a seguir, demonstram haver uma deficiência em relação ao uso da crase e do acento agudo. Porém, nota-se que, no vocábulo “sífilis”, por exemplo, o participante marca o acento de uma forma não-convencionada inicialmente e, a seguir, apresenta a mesma palavra sem acentuação.

Esse movimento demonstra não somente uma falta de planejamento e revisão textual, por parte de P3, como também uma desatenção em relação ao texto-base (sobre as DSTs) que todos os participantes tinham em mãos durante a realização da tarefa textual, visto que “sífilis” é um vocábulo que constava no texto ⁴³.

Uso não-convencionado de acentos gráficos
<p>“As DST mais conhecidas são HIV, sífilis, gonorréia, herpes vaginal HPV.” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“(…) a sífilis apresenta sintomas em 3 estágio.” (PR3 – PT2^a)</p>
Não-utilização de acentos gráficos
<p>“Veio por meio desta informar sobre as doenças sexualmente transmissíveis que são muitas e que causam muito sofrimento as pessoas.” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“Essas doenças podem trazer graves conseqüência a saúde do homem e da mulher.” (P3 – PT2^a)</p> <p>“A sífilis por exemplo é causada por uma bactéria (…).” (PR3 – PT2^a)</p> <p>“Portanto a camisinha ainda é o metodo mais seguro de prevenção.” (PR3 – PT2^a)</p>

Quadro 31 – Movimentos fonológicos utilizados por P3

Além disso, pensando novamente no aumento do número de palavras presentes no texto, nota-se que esses movimentos foram mais frequentes à medida que o texto final de P3 ampliou-se em relação ao inicial. No entanto, considera-se que o fato de a sequência não ter focado, de forma explícita e contundente, no estudo das regras de acentuação na língua portuguesa, seja um dos fatores que contribuiu para os resultados obtidos.

Os dados da produção final de P4 também mostram uma reiteração relacionada à questão da acentuação. Esse participante permanece não marcando a acentuação e, além disso, repete todos os movimentos que, na produção inicial, demonstraram sua dificuldade em relação à fonologia: substituição fônica e gráfica, modificação na estrutura segmental da palavra.

⁴³ Vale ressaltar que isso também ocorreu com P1 (nos vocábulos vírus, sífilis, protozoário, corrimentos, ardor, uretra e sexualmente transmissíveis) e com P2 (nos vocábulos: transmissíveis e sífilis).

Iniciando pela modificação na estrutura segmental, é possível perceber que o participante marca uma redução do fonema /n/ nasal a um fonema oral nos vocábulos “doença” e “ates”, o que ocorre de forma aleatória. Na primeira produção, P4 havia apresentado dificuldades em relação ao fonema /i/ oral e nota-se que isso não voltou a acontecer.

Não obstante, P4 também efetua uma segmentação inadequada no adjetivo “soropositivo” (por duas vezes no texto) e na forma verbal “deve-se” (uma vez). Quanto a essas ocorrências, acredita-se que elas provêm de uma percepção referente à memória de trabalho fonológica e/ou de uma aproximação da linguagem falada à linguagem escrita: percebendo que essas palavras ocorrem separadamente em outros contextos e/ou que soam separadamente na fala, P4 é levado a grafá-las de forma segmentada.

Isso demonstra que o participante ainda possui uma relação limitada com a escrita e que as leituras desenvolvidas, durante a Sequência Didática, não geraram mudanças significativas em sua percepção vocabular. Além disso, a ocorrência relativa à “soropositivo” mostra que P4 não se atentou para a grafia dessa palavra no texto de Eduardo Leite do Canto, sobre DSTs, o qual ele tinha em mãos durante a escrita da produção textual final, visto que essa palavra estava presente no referido texto.

A não-utilização de acentos gráficos retoma os questionamentos já realizados, quanto à eficácia da SD nesse quesito. Porém, também demonstra uma desatenção em relação ao texto sobre DSTs, levando-nos a constatar que o mesmo movimento que descrevemos no parágrafo acima ocorreu nos exemplos apresentados no quadro 32:

Modificação na estrutura segmental da palavra – supressão de fonemas
“Ao suspeitar ter esta doeça deve se ate o medico e ele dara a informação e pedir o isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doeça . é preciso que ates de qualquer coisa (...).” (PR4 – PT2 ^a)
Modificação na estrutura segmental da palavra – segmentação inadequada
“as pessoas as vezes confundem ser soro positivo com aids.” (PR4 – PT2 ^a) “A pessoa soro positivo leva algum tempo ate manifestar a doença (...).” (PR4 – PT2 ^a) “ Ao suspeitar ter esta doeça deve se ate o medico e ele dara a informação e pedir o isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doeça .” (PR4 – PT2 ^a)
Não-utilização de acentos gráficos
“A Aids tem sido um assunto polemico . todos os dias as pessoas morrem ao contrair esse virus .” (PR4 – PT2 ^a) “as pessoas as vezes confundem ser soro positivo com aids.” (PR4 – PT2 ^a) “A pessoa soro positivo leva algum tempo ate manifestar a doença e isto não significa a morte porque a pessoa continua viver so que tomando remedio .” (PR4 – PT2 ^a) “ Ao suspeitar ter esta doeça deve se ate o medico e ele dara a informação e pedir o isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doeça . é preciso que ates de qualquer coisa a pessoa vai ate a farmacia que la tem todos os preservativos (...).” (PR4 – PT2 ^a)

Quadro 32 – Movimentos fonológicos utilizados por P4

No que tange à substituição fônica e gráfica, observa-se que P4 não mais retoma a substituição do fonema /o/ por /u/, presente em sua produção inicial. Mas, apesar de ter realizados exercícios que voltaram-se especificamente para essa sua dificuldade, reitera o movimento de substituir o fonema /s/ por /z/ e acrescenta, a isso, a substituição do fonema /e/ por /i/.

Em relação ao primeiro dos movimentos, observa-se que ele demonstra claramente uma apropriação de sons da fala na escrita. Devido ao fato de que, em alguns contextos, o fonema /e/ pode assumir o som de /i/ quando está antes de –s (como em “estante”, “espelho”, etc.), P4 grafa a palavra efetuando tal substituição. Sobre o segundo movimento, nota-se que ele apresenta dificuldades relacionadas à co-relação entre sons e letras (mais especificamente entre os sons das letras –s, –z e –x) e isso o leva a substituir o fonema /z/ por /s/, sendo que o primeiro não possui o som de /s/ entre vogais:

Fonemas a serem utilizados	Tipo de substituição gráfica efetuada	Exemplo
/e/	/i/ -> /e/	“(...) e pedir o isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doeça.”
/z/	/s/ -> /z/	“(...) e pedir isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doeça.”

Quadro 33 – Substituições fonológicas localizadas na produção inicial de P4

Por fim, chegamos a P5. Sabe-se que, em sua produção inicial, a participante em questão apresentou movimentos de substituição fonêmica e grafêmica, conforme discutimos no tópico anterior da discussão de dados. Como foi relatado, esses comprometimentos demonstraram apenas uma desatenção e falta de revisão textual da participante; o que, na produção final, não ocorreu novamente, demonstrando que a SD auxiliou P5 em relação ao domínio de sua própria escrita.

No entanto, como todos os outros participantes, P5 mostrou dificuldades ligadas à acentuação em sua produção final, como mostram os trechos a seguir:

Uso não-convencionado de acentos gráficos
“Na maioria das vezes as pessoas tem a doença e não apresenta nênhum sintoma e pode transmitir-la para outros.” (PR5 – PT2 ^a)
Não-utilização de acentos gráficos
“Agradecimentos ao Dr ^o José Carlos pelas informações e na proxima semana falaremos sobre verrugas genitais.” (PR5 – PT2 ^a)

Quadro 34 – Movimentos fonológicos utilizados por P5

Embora sejam apenas duas ocorrências e as mesmas não comprometam o texto da participante, em termos de sua textualidade, reitera-se a dificuldade da pesquisadora em trabalhar questões relacionadas à acentuação gráfica e o quanto isso

parece ter impedido que os participantes ampliassem os seus níveis de letramento, na prática de escrita em língua materna.

Assim, compreende-se que esse foi um dos limites ligados à utilização da metodologia das Sequências Didáticas na modalidade da EJA. A irregularidade na frequência, que se tornou ainda mais complicada durante o período de intervenção, aliada ao pouco tempo que se reserva para a coleta de dados em uma pesquisa de mestrado e a outras questões que apontamos na seção 3.3.2, mostrou que ainda há muito por ser feito em relação a metodologias de ensino que se voltem para os alunos inseridos nessa modalidade.

4.4. As produções finais e os procedimentos discursivos utilizados pelos participantes

Compreendendo a Análise do Discurso como uma abordagem teórico-metodológica que busca “salientar as formas em que a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento” e, também, que visa examinar o modo com o qual se opera a construção de significados na vida social (AZEVEDO, 1998, p.109), voltamo-nos para a análise dos procedimentos discursivos utilizados, pelos enunciadores, no processo de construção de produções textuais que versavam sobre o texto-base, “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, de Eduardo Leite do Canto.

Assim, a Análise do Discurso torna-se aqui um suporte para o tratamento dos dados coletados e, também, um suporte didático, na medida em que algumas categorias, propostas pelo referencial teórico da Análise do Discurso de Divulgação Científica (CIAPUSCIO, 1997; CALSAMIGLIA et al., 2001; CALSAMIGLIA, 2003 e CATALDI, 2003, 2007a, b, 2008), serão utilizados para análise e foram utilizadas no trabalho realizado durante a sequência didática; a fim de demonstrar aos alunos que eles poderiam recorrer a outros textos, presentes na esfera discursiva, para construir seu próprio discurso.

Considerando a utilização dos procedimentos discursivos, analisamos o uso desses recursos na “produção final” da Sequência Didática. Constatou-se, assim, que somente os procedimentos de expansão e variação se mostraram presentes nessas

produções e, ainda, que o texto do livro didático de fato funcionou como o texto-base para os textos produzidos pelos alunos.

De acordo com Cataldi (2007a, p.161), ao se comunicar através do discurso escrito, os falantes não usufruem de condições de interação recíproca imediata como ocorre no discurso falado e isso, segundo a autora, faz com que os mesmos utilizem o procedimento de expansão como meio de prover, aos interlocutores, as necessárias condições para uma participação efetiva no processo de comunicação.

Sendo assim, a expansão é um procedimento discursivo a partir do qual o autor “explicita alguns conhecimentos compartilhados pelos participantes e introduz informação nova (...), mantendo, assim, a continuidade e a progressão discursiva (...) fundamentais no processo de produção e difusão do conhecimento científico” (MARTINEZ apud CATALDI, 2007a, p.161).

Sobre o uso desse procedimento discursivo, na produção final de P1, constatou-se que, logo no início do texto, a pesquisada vale-se de algumas ressalvas – que não se faziam presentes no texto-base – para apresentar, ao interlocutor, ponderações a respeito da periculosidade que as doenças sexualmente transmissíveis representam. Assim, ela estabelece algumas relações discursivas causais para apresentar justificativas ligadas a essa questão.

Isso é o que acontece nos seguintes trechos, nos quais a pesquisada apresenta o sofrimento e a morte como justificativa para que a temática das DSTs obtenha atenção e seja apresentada ao público ao qual ela se dirige:

(78) “Hoje quero falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que no nosso país, tem muita gente sofrendo. Infelizmente algumas dessas doenças não tem mais cura pois já está em fase terminal.”

Além disso, nota-se que P1 utiliza outro argumento – a rápida expansão das doenças – como justificativa para o alarme em relação às doenças sexualmente transmissíveis; embora não deixe claro se a expansão, à qual ela se refere, está relacionada à noção de epidemia ou à capacidade dos microorganismos de causarem um mal espontâneo à pessoa que os contrai:

(79) “(...) tados estas doenças, se expode muito rapido (...)”

Em um sentido de contextualização, P1 também se vale do procedimento discursivo de expansão ao mostrar que a falta de informação e o não-uso de preservativos caracterizam-se como os responsáveis pela contaminação e disseminação das DSTs:

(80) “Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis muito pessoas, tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção e muito das vezes é contaminado por doenças (...)”.

A expansão discursiva realizada por P2 apresenta o referente “morte” como justificativa para a discussão relacionada à AIDS. Essa participante mescla informações do texto-base, referentes à deficiência imunológica causada pela doença, ao fato de as pessoas morrerem em virtude da contaminação pelo vírus HIV:

(81) “Aids e uma doença mutios dificil para as pessoa aceitar a diminuição da capacidade do corpo de reagir a doenças cousadas por microrganismos, porque a pessoas pode morrer.”

A pesquisada P2 também utiliza o procedimento discursivo de expansão ao incluir os modos de contaminação, prevenção e diagnóstico da AIDS em sua produção final. Embora não mostre, por exemplo, o porquê de os ambientes que cita serem nocivos quanto à contaminação pelo vírus e/ou de como o exame de sangue pode mostrar o diagnóstico da doença, P2 expande o seu texto em relação às informações contidas no texto do livro didático:

(81) “O que cousa estas doenças e tomar cuidado Hospital, salão de beleza, laboratoio, mas para prevenir e preciso fazer sexo com camisinha. Para descobrir a doença é só fazer o exame de sangue.”

Como ressaltamos em outro momento da discussão dos dados, P3 usa o argumento referente aos gastos do Governo – com medicamentos e campanhas de prevenção – como justificativa para o seu texto focar as DSTs, além do fato de as

mesmas gerarem sofrimento às pessoas. Essa expansão pode ser verificada no seguinte trecho:

- (82) “veio por meio desta informar sobre as doenças sexualmente transmissíveis que são muitas e que causam muito sofrimento as pessoas. Sem falar no gasto que o Governo tem com medicamento, campanha de prevenção.”

Nessa mesma linha, P3 acrescenta ao seu texto a informação de que as DSTs são as doenças que “podem ser transmitida de uma pessoa para outra por meio da relação sexual” e que “a camisinha ainda é o método mais seguro de prevenção”. E, passando a falar especificamente sobre a Sífilis, divide os sintomas da doença em três estágios e expande o texto-fonte tanto em termos dessa divisão, quanto em termos dos próprios sintomas que passa a apresentar.

Sobre isso, é extremamente interessante ressaltar que os estágios e os sintomas apresentados por P3 estão corretos, pois, de fato, trata-se daquilo que a medicina expõe sobre o assunto⁴⁴. Como não aparece no texto-base e não foi discutida em sala de aula, essa informação de P3 demonstra que, além de introduzir informações novas, a doença em questão chamou a atenção do participante e o levou a estudar e conhecer mais sobre o assunto.

Quanto a P4, nota-se que, igualmente a P1 e P2, ele usa a referência à morte como traço expansivo em seu texto. No trecho de abertura do seu texto, também verifica-se que ele expõe uma avaliação pessoal sobre a AIDS, considerando-a como “assunto polêmico”.

Não obstante, nota-se que, apesar de o texto-base apresentar a diferença entre ser soropositivo e ter AIDS e P4 fazer referência a isso em sua produção final, o participante expande as explicações contidas no texto do livro didático, acrescentando que “isto não significa a morte porque a pessoa continua viver so que tomando remédio”. Embora não explicita, vê-se que aqui P4 faz referência aos coquetéis usados para retardar o curso da AIDS no organismo.

⁴⁴ Para maiores informações sobre os estágios da Sífilis e seus sintomas que P3 apresenta: http://www.dst aids.pmcg.ms.gov.br/uploads/materiais/14SOBRE_DSTs.pdf
Acesso em: 15 mar. 2013.

Em seu texto, igualmente aos outros participantes, P4 também utiliza o procedimento de expansão ao incluir ressalvas ligadas à prevenção e ao diagnóstico da AIDS:

- (82) “Ao suspeitar ter esta doença deve se ate o medico e ele dara a informação e pedir o isame de sangue e sera confirmado se você tem ou não a doença. é preciso que ates de qualquer coisa a pessoa vai até a farmacia que la tem todos os preservativos e isto ajuda a prevenção da aids e outras doenças transmitidas pelo sexo.”

Em relação à P5, notamos que a participante também apresenta, em sua produção textual final, algumas expansões comuns aos outros participantes: como P2, ela fala sobre alguns modos de contrair a AIDS que vão além do ato sexual e, como P3, refere-se aos gastos que o Governo tem com essas doenças:

- (83) “Esta além de contrair pelo ato sexual, também pode ser por Agulhas e seringas, Alicate de unha etc.”
- (84) “O governo gasta milhões por ano com estas doenças.”

Porém, diferentemente de todos os outros participantes, P5 vale-se da apresentação de uma voz que representa um argumento de autoridade e de um ditado popular para expandir seu texto. No primeiro caso, como comentamos anteriormente na análise dos dados, observa-se que P5 apresenta um personagem – o ginecologista José Carlos – para, ao mesmo tempo em que expande e progride as informações textuais, apresentar um discurso de autoridade e confiabilidade ao leitor, visto que trata-se de um especialista no assunto.

- (85) “Esta semana, convidamos o Dr.º José Carlos ginecologista para falar-nos sobre um assunto muito delicado. (DST) Doença sexualmente transmissível, ou doença venérea.”

Como não deixa claro os pontos do texto em que é ela quem fala e quando é o médico, nota-se que a participante cria um distanciamento em relação às informações que apresenta e expõe todas elas como provenientes do especialista no assunto.

Além disso, P5 utiliza o ditado popular “é melhor prevenir que remediar”, expandindo assim o seu texto, em relação ao texto-base, e criando uma aproximação da comunidade a quem o texto ficcionalmente deveria se dirigir, como instruímos os participantes na apresentação da situação da Sequência Didática, isto é, aos leitores do jornal popular Tribuna Livre.

Sobre P5, ainda, nota-se que, ao se referir ao fato de a AIDS atacar o sistema de defesa do organismo, a participante também expande o seu texto em relação ao texto-fonte, apresentando uma enumeração de doenças oportunistas às quais o organismo humano passa a ficar exposto: “pneumonia, tuberculose, resfriado, herpes e outras”.

De modo geral, pode-se observar que as expansões realizadas denotam que a Sequência Didática serviu, através das atividades realizadas, para ampliar os conhecimentos dos alunos quanto às doenças sexualmente transmissíveis; visto que muito do que os textos apresentam foi discutido em sala de aula (como a preocupação governamental em relação a essas doenças, o preservativo como método de prevenção, etc.).

Não menos importante é, também, o fato de que o estudo da expansão comprova que o texto-base foi, de fato, o principal mediador do processo interacional estabelecido, por meio das atividades de produção escrita, na Sequência Didática realizada, pois os participantes utilizaram o procedimento de expansão para demonstrar que o assunto discutido era relevante e/ou para explicitar informações que, embora necessárias, se faziam ausentes no texto-base.

Quanto à redução, o outro procedimento discursivo verificado nas produções finais, entende-se que ele diz respeito às transformações pelas quais o texto-base passa; visto que alguns conceitos que ele apresenta são imprescindíveis à sua divulgação e outros são menos significativos, passando a ter menor relevância comunicativa e podendo ser suprimidos do texto que é gerado a partir dessa fonte (CASSANY *et al.*, 2000).

Nas produções dos participantes, então, notamos que todos realizaram reduções ao selecionarem apenas uma doença para focar, deixando as outras que o texto-base apresenta fora de suas discussões. P1, por exemplo, fala sobre Gonorreia,

Sífilis e AIDS, deixando as outras em segundo plano. P2, P4 e P5 falam somente sobre a AIDS e P3 apenas somente sobre a Sífilis.

Além disso, faz-se necessário destacar que, ao falar sobre AIDS, P2 e P4 não expõem os sintomas da doença, desconsiderando o que o texto-fonte diz sobre isso. P1, por sua vez, apresenta de forma bastante resumida os sintomas das doenças às quais se refere, além de confundir os sintomas da Tricomoníase com os sintomas da Sífilis, como se pode perceber no quadro a seguir:

Texto-fonte	Produção final de P1
<p>“A gonorréia (...) [c]ausa ardor ao urinar e corrimento purulento, ou seja, saída pela uretra e/ou pela abertura vaginal de líquido com aspecto de pus e que deixa manchas na cueca ou na calcinha.”</p> <p>“O sintoma inicial [da Sífilis] é o aparecimento de uma ferida avermelhada indolor na região genital, que tende a desaparecer mesmo que a pessoa não receba tratamento. O desaparecimento não indica que a pessoa foi curada. Semanas depois a doença volta a se manifestar com erupções róseas na pele, febre alta e dores nas articulações.”</p> <p>“Os sintomas [da Tricomoníase] podem incluir coceira na uretra, ardor ao urinar e corrimentos malcheirosos.”</p>	<p>“Gonorreia que e causa ardar ao urinar e muito corrimento etc. Sífilís, (...) os sintomas podem incluir coceira na uretra ardor ao urinar e correntos malcheirososo.”</p>

Quadro 39 – Reduções realizadas por P1

Sobre P5, observa-se que ela foca a AIDS, como dissemos, mas, no parágrafo inicial de seu texto, apresenta todas as doenças que constam no texto-base e, ainda, um resumo referente aos sintomas de cada uma delas:

- (86) “Se você sentir alguns sintomas do tipo coceira genital, ardor ao urinar, corrimento purulento, vermelhidão ou algum tipo de caroço você pode estar com algum tipo dessas doenças. Gonorréia, Sífilis, Tricomôniose, Herpes genital, verrugas genitais.”

Assim, para finalizar, constatamos que o procedimento de *redução* demonstrou ser, nas produções textuais finais, uma estratégia para que os participantes mantivessem o foco nas informações que priorizaram e, desse modo, descartassem as discussões e/ou os dados que entendiam como irrelevantes. Além disso, esse procedimento também demonstrou ser uma forma de os participantes sintetizarem as informações contidas no texto-fonte à medida que as mesmas eram retomadas nos textos que eles produziram.

Constata-se, portanto, que os participantes tiveram a capacidade de, conforme os objetivos que estabeleceram para o seu projeto de escrita nas produções finais, selecionarem o que era relevante (por meio do procedimento discursivo de *redução*) e/ou de acrescentarem o que julgaram ser importante (a partir do procedimento de *expansão*); o que é motivador e demonstra que, de alguma forma, esses participantes tornaram-se sujeitos e autores de seus próprios textos, sendo capazes de operar sobre eles.

5. Considerações Finais

Enfoquei nessa pesquisa algumas questões referentes à relação entre o letramento e a Educação de Jovens e Adultos. O cerne refere-se à relação entre prática de escrita e a assimilação da língua padrão nessa prática, conforme objetivos específicos.

Assim, busquei elencar os problemas que os sujeitos estudados enfrentaram no processo de prática da escrita, visando auxiliá-los em termos de um processo didático voltado para o letramento em escrita da língua padrão. Conforme Kleiman (2007, p. 5), o letramento, visto como prática social e “como ponto de partida e de chegada”, implica em algumas perguntas que são estruturantes para o planejamento de aulas que visem se diferenciar das tradicionais, as quais são, a saber: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos?” e, também, quais são “os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”.

Com base nesses questionamentos, planejou-se e executou-se uma Sequência Didática, composta por dez módulos e baseada na metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007). Como uma pesquisa de base aplicada, contatou-se que tal metodologia nem sempre se mostrou eficaz no trabalho com a EJA, pois os resultados demonstraram que o avanço dos alunos, em relação à língua padrão, foram pontuais.

Embora a metodologia das Sequências Didáticas tenha permitido que a pesquisadora estabelecesse objetivos de letramento e um plano pedagógico que, além de viabilizar eventos de letramento, fosse condizente com as necessidades demonstradas pelos próprios alunos, a concretização dos módulos previa certa linearidade cronológica que não ocorreu dadas as dificuldades apresentadas pelo próprio contexto, tais como: a baixa assiduidade dos alunos, a dificuldade de obter tempo suficiente para o exercício da prática interventiva no contexto da sala de aula ou a discrepância existente, em termos de níveis de letramento, entre os sujeitos que pertenciam à classe estudada.

A metodologia possibilitou a construção de um projeto de letramento, a partir de atividades que envolveram um texto didático e a produção de um texto de divulgação – através da construção do gênero ‘Carta ao Leitor’, mas não permitiu

que, no contexto da EJA, um conjunto de capacidades, conhecimentos e recursos de uso da língua escrita padrão fosse realmente mobilizado e assimilado para que os sujeitos se aproximassem do modelo de letramento esperado.

É fato, entretanto, que, juntamente com a pesquisa qualitativa interpretativa e interventiva, a metodologia das SD, aliada aos objetivos desse estudo, proporcionou um maior enfrentamento e, até mesmo, uma ressignificação referente aos conflitos de aprendizagem que demarcam o espaço estudado: observou-se que o trabalho com textos e com a prática de escrita, por parte da professora, era limitado e que o próprio projeto pedagógico do núcleo (seguindo os padrões estabelecidos pelo CESEC) influenciava essa limitação. Assim, o nosso trabalho de intervenção visou modificar essa realidade, trabalhando com a produção e compreensão textuais, gerando situações em que a escrita e o letramento em língua padrão tornaram-se centrais.

Sob esse prisma, vale dizer que, ainda que muitos movimentos textuais e linguísticos tenham se distanciado do letramento tido como padrão, compreende-se que o aumento no número de palavras nas produções finais, bem como uma melhoria relativa às questões textuais (uso de elementos coesivos, etc.) e discursivas (como a utilização de rotinas comunicativas próprias do gênero ‘Carta ao Leitor’ e dos procedimentos discursivos de *expansão* e *variação*) demonstra que a sequência gerou alterações benéficas na prática de escrita desses alunos.

Nota-se, também, que muitos movimentos linguísticos e textuais demonstram que os sujeitos não exerceram a prática de se voltarem para os seus textos a fim de realizarem uma atividade de leitores e de revisores (embora essa prática tenha sido incentivada durante a SD). Isso, embora tenha comprometido as suas produções textuais finais, como demonstram os dados, não mostra (em termos gerais) que sua prática de escrita não tenha sido alterada pela aplicação da SD.

De modo geral, entretanto, observamos que a SD moveu esses sujeitos para um lugar diferente daquele em que se encontravam em relação ao uso da língua escrita, pois eles ampliaram suas capacidades textuais e foram capazes de utilizar procedimentos discursivos (de expansão e redução) para estabelecer relações entre o texto-base e aquele que produziram. Não obstante, também assimilaram o gênero ‘carta ao leitor’, visto que, em muitos aspectos e em coerência com as limitações próprias de estudantes em processo de letramento, os textos apresentaram-se adequados a alguns objetivos comunicativos desse gênero.

Além disso, notou-se que os alunos pesquisados compreenderam a temática das DSTs (até então desconhecida por quatro dos cinco participantes), o que demonstra uma democratização desse saber científico que é tão relevante para as suas próprias vidas em sociedade.

Sendo assim, negando a tradicional distância entre o sujeito pesquisador e o seu objeto de pesquisa, esse estudo entendeu que a participação deve ser ativa tanto por parte do pesquisador, quanto dos pesquisados. Essa pesquisa negou, portanto, a ciência por si mesma e demonstrou a necessidade de que a mesma se volte para as reais necessidades das pessoas (sejam essas pertencentes a grupos minoritários ou não).

Ainda que não tenha sido possível modificar todos os movimentos linguísticos e textuais que, na escrita desses sujeitos, se distanciam do letramento referente à língua materna padrão, as mudanças alcançadas e as próprias limitações reiteram que muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas para auxiliar esses sujeitos que se encontram em fase de escolarização tardia e que, muitas vezes, ficam às margens do conhecimento produzido na universidade e das políticas públicas educacionais.

5.1. Considerações para pesquisas futuras

Considerando as limitações da presente pesquisa, julgo relevante apresentar algumas considerações que possam contribuir para a realização de pesquisas futuras. Por meio das discussões apresentadas aqui, pode-se observar que esse estudo viabilizou a interdisciplinaridade entre a Linguística Aplicada e a Educação, estabelecendo a ligação entre o letramento e as discussões relativas à EJA e demonstrando que a postura pedagógica assumida pelo núcleo estudado mostra-se falha em relação a muitos aspectos, o que pode também ocorrer no contexto de outros ambientes que fornecem essa modalidade de ensino.

Porém, também pode-se constatar que a metodologia das SD não se mostrou amplamente eficaz no que tange à assimilação de padrões linguísticos relativos à escrita padrão. Observa-se que as especificidades ligadas ao contexto estudado evidenciam a necessidade de estudos relacionados a metodologias e práticas de

ensino que efetivem a construção de saberes relacionados à língua entendida como padrão e à sua utilização na prática da escrita.

Sendo assim, sugiro que pesquisas interdisciplinares, que porventura estabeleçam a ponte entre a temática do letramento e a EJA, continuem a ser realizadas, através de um estudo longitudinal que, também em termos interventivos e interpretativos, teste novas metodologias a fim de verificar se a intervenção pode gerar alterações significativas na prática social de escrita dos alunos.

Além disso, acredito que seja necessária a realização de pesquisas que dêem mais ênfase ao ensino do código em consonância com as habilidades comunicativas na EJA, pois estudos como esses ainda são pouco realizados, os índices relativos à aquisição de diplomas, por parte desses alunos, aumenta e eles, muitas vezes, permanecem sem saber utilizar a língua padrão em ambientes que ela é necessária e/ou exigida.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2008. 128p.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 123p.
- AZEVEDO, J. Metodologias qualitativas: Análise do Discurso. In: STEVES, A.; AZEVEDO, J. **Metodologias qualitativas para as ciências sociais**. Porto: Instituto de Sociologia, 1998. p. 107-114.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19 – 61.
- BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 159 – 195.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1934.
- _____. **Constituição (1967)**. Emenda Constitucional – art. 176, § 3º incisos I e II. Brasília, DF, Senado, 1969.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei n.º 5692/71**. Brasília, DF, Senado, 1971.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Lei do Plano Nacional de Educação – PNE – LDB Lei n.º 9.394/96**. Brasília, DF, Senado, 1996.
- _____. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional n.º 14. Brasília, DF, Senado, 1969.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – PNE Lei n.º 10.172**. Brasília, DF, Senado, 2001.
- _____. **Decreto n.º 5.840**. Brasília, DF, Senado, 2006.

_____. **Resolução nº 18**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, Senado, 2007.

_____. **Resolução nº 51**, de 16 de setembro de 2009. Brasília, DF, Senado, 2009.

CANTO, E. L. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009, p. 328.

CALSAMIGLIA, H. Divulgar: itinerarios discursivos Del saber. Uma necesidad, um problema, um hecho. **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p. 9-18, 1997.

CALSAMIGLIA, H.; CASSANY, D. Voces y conceptos en la divulgación científica. **Revista Argentina de Lingüística**, n. 15, p. 173-208, 1999.

CALSAMIGLIA, H. *et al.* Análisis discursivo de la divulgación científica. **Lengua, Discurso, Texto** (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), Madrid, v. II, 2001. p. 2639-2646.

CAPELLINI, S. S.; OLIVEIRA, K. T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem In: CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47. 2004.

CASSANY, D.; LÓPEZ, C.; MARTÍ, J. La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelo y estrategias. **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**, v. 2, n. 2, jun. 2000. P. 73-104.

CATALDI, C. **Los transgênicos en la prensa española: una propuesta de análisis discursivo**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2003. 409 p. (Tese de Doutorado)

_____. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007a.

_____. Análise discursiva da denominação utilizada na mídia impressa para representar e divulgar o conhecimento sobre planta transgênica. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007b.

_____. A *definição* utilizada como estratégia divulgativa sobre transgênico na mídia impressa. **Vertentes**. n. 32. São João del-Rei, jul/dez 2008. p. 256-265.

CIAPUSCIO, G. Lingüística y divulgación de ciencia. **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p.19-28, 1997.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>
Acesso em: 17 jun. 2012.

COOK-GUMPERZ, J. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C. R. J. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

CURY, C. R. J., BAIA HORTA, J. S., FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 95-128.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. www.ibge.gov.br

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. 164p.

FRONZA, C. A.; LORANDI, A.; LEMES, P. B. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 45, v. 1, p. 187-204. 2006.

GREGOLIN, M. R. V. Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa**, São Paulo, n. 37, p. 23-31. 1993.

GRIGOLETTO, E. O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 269 p. (Tese de Doutorado)

GRILLO, S. V. C. A ciência na mídia e na escola. **Intercâmbio**, São Paulo: PUC, 2005.

Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/shgr001.pdf>
Acesso em: 07 fev. 2012.

JÚNIOR, J. A. B.; *et. al.* Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.12, n.3. 2006.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 294.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 267-281. 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a06v27n2.pdf>

Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25. 2007.

Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>

Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-516. 2008.

Disponível

em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf>

Acesso em: 07 fev. 2012.

LIMA, J. S. Texto de divulgação científica: uma operação em outra ordem. **Signótica Especial**, Góias, n. 2, p. 103-112. 2006.

Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/3640/3399>

Acesso em: 10 jan. 2013.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MAGALHÃES, N. Faz mal ao coração e pode até matar. Estudo mostra que, em doses elevadas, a ansiedade aumenta em até 43% o risco de um homem saudável ter um infarto. *Revista Veja*, 2008.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: BERREMAN, B. *et. al. Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 39-62.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295p.

MARCHESANI, S. **A argumentação em editoriais e artigos de opinião: um estudo comparativo**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica, 2008. 170p. (Dissertação de Mestrado)

Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_MarchesaniS_1.pdf

Acesso em: 07. fev. 2013.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

_____. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2009a.

MOLLICA, M. C. Pesquisas lingüísticas e ensino: subsídios ao trabalho de concordância verbal na escola.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, set-dez. 2006.

Disponível

em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>

Acesso em: 07 fev. 2012.

NASCIMENTO, T. G. e MARTINS, I. O texto de genética no livro didático de ciências: uma análise retórica crítica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 255-278. 2005.

NEIVA, P. As idades da depressão. Pesquisa com 2 milhões de pessoas mostra que a felicidade da juventude retorna na velhice. *Revista Veja*, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 147-160.

PAIVA, J. Direito à educação para quem? In: **Fórum de EJA**. Rio de Janeiro. 2007.

Disponível em:

http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito_educacao_para_quem_Jane_Paiva.pdf

Acesso em: 22 dez. 2012.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Lingüístico**, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul-dez, 2009.

PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica FCH – FUMEC, 2004.

PERFEITO, A. M. Gênero editorial: a análise lingüística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual. p. 479-490. s.d.

Disponível

em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/6.pdf>

Acesso em: 22 dez. 2012.

POCHMANN, M. Mercado geral de trabalho: o que há de novo no Brasil? **Revistas Parcerias Estratégicas**. v. 11, n. 22, p. 121-144, 2006.

Disponível em:

http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/284/278

Acesso em: 29. mar. 2013.

RAMIRES, V. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. In: **Investigações: linguística e teoria literária**. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais, Recife, v. 18, n. 2, p. 39 – 67, jul/2005.

REIS, D. A. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 88.

RESENDE, C. M. Há algo no ar. A química e os perfumes. *Revista Ciência Hoje*, 2012.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612. 2008.

Disponível

em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080308.pdf>

Acesso em: 07 fev. 2012.

SANTOS, J. S. Letramento, variação lingüística e ensino do português. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134. 2004.

Disponível

em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080308.pdf>

Acesso em: 07 fev. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **America Journal of Education**, v. 93, n. 1, 1984, p. 6-21.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 317-337.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 128.

SOUZA, M. M. Transitividade e construção de sentido no gênero editorial. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 418 p. (Tese de Doutorado)

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, maio. 2003.

Disponível em: http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf

Acesso em: 14. dez. 2012.

TARGINO, M. G. Divulgação científica e discurso. **Comparação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 8, n. 15, p. 19-28. jul-dez 2007.

VAN DIJK, T. A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Orgs.). **Estudos discursivos em foco**: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa: Ed. UFV, 2011, p. 19-40.

VIEIRA, V. Pancada traiçoeira. Traumas na cabeça podem provocar distúrbios que só surgem anos depois. *Revista Veja*, 2008.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 41-64.

VÓVIO, C. L. O processo de ensino-aprendizagem na EJA: especificidades e desafios. In: **XXI Fórum Regional de EJA** – Sudeste de Minas Gerais, 2012. **Palestra**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa – UFV, 2012.

WEFFORT, F. Prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Anexos

Anexo I – Carta de apresentação

Viçosa, 06 de Agosto de 2012.

Prezado(a) aluno(a),

Como parte de meu projeto de mestrado, estou conduzindo um estudo com os alunos de Língua Portuguesa do Núcleo X. Meu projeto de pesquisa tem por objetivo trabalhar algumas questões referentes à leitura e à produção de textos, visando auxiliar na melhoria da Educação de Jovens e Adultos. Ficarei feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) responder a um questionário aberto sobre o seu perfil escolar; (b) escrever duas ‘cartas ao leitor’; (c) participar das oficinas de intervenção pedagógica. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. O seu nome e identidade serão preservados e respeitados durante todo o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar será revelado, com o seu nome, a ninguém.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Leilane Morais Oliveira
Tel.: (31) 9219-1006
e-mail: leilanemoraisoliveira@gmail.com

Anexo II – Termo de consentimento

Termo de Consentimento

Estou ciente que o objetivo desta pesquisa é trabalhar questões referentes à leitura e à produção de textos na Educação de Jovens e Adultos.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer momento.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e/ou dos textos poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome:

Assinatura:

Telefone:

Endereço:

Data:

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Leilane Moraes Oliveira

Tel.: (31) 9219 - 1006

e-mail: leilanemoraoliveira@gmail.com

Anexo III – Questionário perfil dos participantes

1. Quantos anos você tem? _____.

2. Em qual ano você começou a estudar no Núcleo X?
_____.

3. Tem quanto tempo que você frequenta as aulas de Língua Portuguesa do Núcleo X? _____.

4. Você atualmente é aluno(a), de Língua Portuguesa, do CESEC?
() Sim. () Não.

5. Você já foi aluno(a) do CESEC?
() Sim. () Não.

6. Se sim, quanto tempo você estudou lá? _____.

7. Quando parou de estudar lá? _____.

8. Você frequentou alguma escola sem ser o CESEC ou o Núcleo X? () Sim.
() Não.

9. Se você disse que sim, por quanto tempo você frequentou?
_____.

Anexo IV – Produções Iniciais dos Participantes

Participantes 1

Viçosa, 14 de agosto de 2012.

Leitores do tribuna Livre.

Hoje quero falar um pouco da doenças sexualmente transmitidas informações.

Algumas pessoas, não sabe não temho conhecimento da doenças, São provocadas por mais de mil tipos diferentes, vírus, com herpes simplex tipo 2. Câncer de colo de útero, doenças venéreas e outras mais. Etc.

Devemos ter cuidado com o nosso corpo por causam na doenças, elas pode ser fatal.

Existem pessoa que não se cuida, como vai ao médico já tarde a doenças já tom o corpo todo infelizmente não tem mais cura e fatal.

Aids é um exemplo de doença sexualmente transmitidas por meio do ato sexual. Considera-se que o soropositivo passa a ter aids a partir do momento em que defesa de seu organismo enfraquecido pelo HIV.

Tribuna Livre.

Participantes 2

Viçosa, 14 de agosto de 2012

Leitores da tribuna livre,
A gonorreia é causada por uma
bactéria muito perigosa
que todos nós temos tomar
cuidado.

Esta doença são transmi-
tidas por várias coisas
por exemplo salão de beleza
Hospital laboratório
tantas coisas mais
que agente pode evitar
As doenças são muito
perigosas que todos pessoas
fica preocupada com
toda isso são muitos
perigosos agente tem
tomar cuidado com a
doenças

~~Atividade de leitura~~
Tribuna livre

Participantes 3

#3 Vicososa, 14 de agosto de 2012

AOS LEITORES DO
Tribuna Livre

Caros leitores do Tribuna Livre.
Vou por meio desta informar que
devemos ter muito cuidado com as
doenças sexualmente transmissíveis,
que são muitas.

Vou falar de algumas por
exemplo, a AIDS que é uma
doença muito agressiva deixa o
nosso corpo debilitado, com a
capacidade de reagir as doenças
causada por microorganismos que
normalmente seria facilmente
combatidas pelo corpo, (por exemplo
um simples resfriado). Essas doenças
podem ser mortais para quem tem
AIDS, por isso devemos prevenir
usando camisinha etc.

A gonorréia que é causada por
uma bactéria (*Neisseria gonorrhoeae*)
que pode causar dor no abdome
também pode causar esterilidade,
nas mulheres, não apresentam
sintomas, mas mesmo assim a
doença pode ser transmitida para
o parceiro e, ainda, para o bebê
durante o parto, causando

principalmente infecção nos olhos.

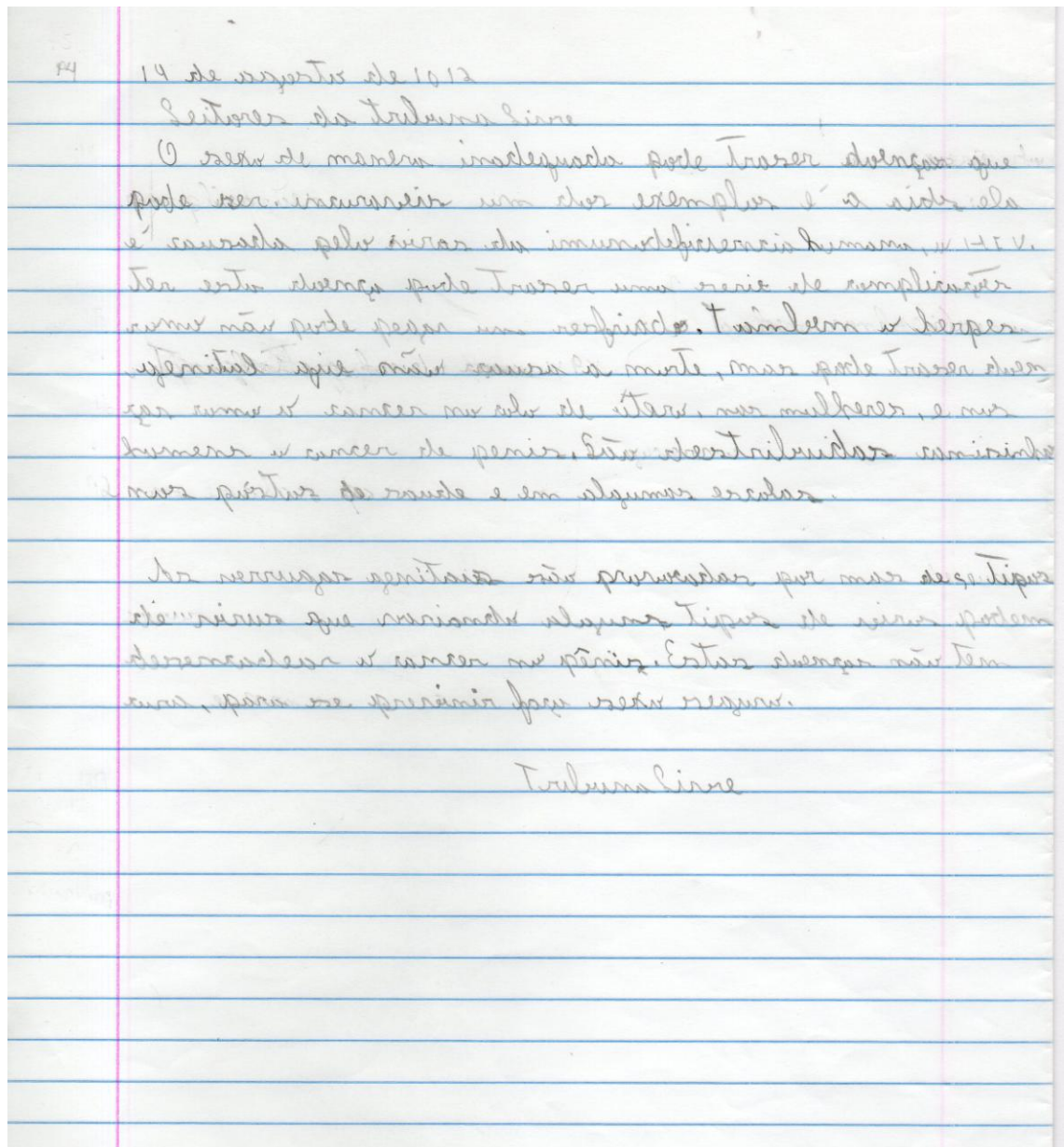
Quando não tratada adequadamente e rapidamente, pode causar esterilidade (capacidade de engravidar).

por tanto a melhor maneira de evitar essas doenças ainda é a camisinha.

Atenciosamente

Tribuna Livre

Participantes 4



Participantes 5

P5

Alcobaça, 14 de agosto de 2012

Caso leiter.

Hoje vamos falar de (DST), que é doenças sexualmente transmissíveis.

São muitas as doenças que pode-se contrair através do ato sexual sem precauções.

Gonorréia, Sífilis, Tricomoníase, Herpes genital, verrugas genitais, Aids, etc.

Hoje vamos falar sobre Aids.

As siglas Aids e sida é usada para a Síndrome da imunodeficiência adquirida. Esta doença ataca o sistema de defesa do organismo deixando as portas abertas para as doenças que poderiam ser combatidas ex: tuberculose, pneumonia, herpes e outras. Muitas pessoas podem estar contaminadas mas não apresentam sintomas, mas mesmo assim podem transmitir para outras pessoas. A Aids não tem cura, muitas pessoas morrem no mundo todo ano.

Alguns meios de contaminação: seringa e agulha, transfusão de sangue, alicate de unha, sexo com parceiros contaminados. Não podemos esquecer que é melhor

140

prevenir que remediar.

Anexo V – Produções Finais dos Participantes

Participantes 1

41
É preciso se cuidar
hoje quero falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que no nosso país, tem muita gente sofrendo. Infelizmente algumas dessas doenças não tem mais cura pois já está fase terminal.
A gonorréia é causada por uma bactéria A sífilis também.
Por falta de conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis muito pessoas, tem relacionamentos sexual sem nenhuma prevenção e muito das vezes é contaminado por doenças como por exemplo.
Gonorréia que é causa ardar ao urinar e muito corrimento etc.
Sífilis, é uma infecção na uretra, ou na vagina causada por um protozoário os sintomas podem incluir coceira na uretra ardo ao urinar e corrimento malcheiroso existem outros com herpes genital, verrugas genitais e zona temidas que é a.
Aids que é causada por vírus todos estas doenças, se expõe muito rápido é preciso o tratamento com o medico que para cada tipo de doenças existem varias medicamentos.
Com coquetel e não existe outro argumento

para evitar a não ser, por preservativo
para reduzir as várias doenças
sexual transmissíveis

Tribuna Livre

Participantes 2

Caros leitores da tribuna livre
Aids é uma doença muito difícil
para as pessoas aceitar
a diminuição da capacidade do
corpo de reagir a doenças causadas
por microrganismos, porque a
pessoa pode morrer.

O que causa estas doenças
é tomar cuidado Hospital,
salão, de beleza, laboratório,
mas para prevenir é preciso
fazer sexo com camisinha.

Para descobrir a doença
é só fazer o exame de sangue.
Tem várias outras doenças
sexualmente transmissíveis
como gonorréia, sífilis, tri-
omoníase, etc.

Mais vou voltar a falar
dela na próxima edição do
jornal.

jornal tribuna livre

Participantes 3

P3

Doenças sexualmente Transmissíveis

AOS LEITORES
do Tribuna Livre

Caros leitores do Tribuna Livre
veio por meio desta, informar sobre
as doenças sexualmente Transmissíveis
que são muitas e que causam muito
sofrimento as pessoas. sem falar no
gasto que o governo tem com
medicamento, campanha de prevenção.

As DST como são chamadas doença
sexualmente Transmissíveis são
aquelas podem ser transmitida de uma
pessoa para outra por meio da
relação sexual sem camisinha.

Essas doenças podem trazer
grandes consequência a saúde do
Homem e da mulher

As DST mais conhecidas são
HIV, Sífilis, Gonorréia, Herpes vaginal
HPV.

A Sífilis por exemplo é causada
por uma bactéria que se não for
tratada pode gerar complicação

Sintomas: a sífilis apresenta
sintomas em 3 estágio.

primeiro estágio: surge uma ferida
no órgão genital que geralmente
é acompanhada de inchaço na
VIAE

Virúlia, na mulher a ferida
pode aparecer dentro da vagina e
no colo do útero.

Segundo estágio: surge mancha
na pele feida nas palmas das
mãos e na planta dos pés.

Terceiro estágio: o estado avançado
ocorre quando de 2 a 20 anos
após a infecção. A doença pode
causar lesões nos olhos, coração e
no sistema nervoso, podendo levar
à paralisia, doença mental e a
morte.

Portanto a leishmaniose ainda é
o método mais seguro de prevenção.

Atenciosamente:

Tribuna Livre

Participantes 4

11

Os sistemas convencionais pelo novo modo de ensinar

A vida tem sido um assunto polêmico todos os dias
as pessoas nascem em contraria este mundo, estas coi-
sas acontecem no mundo das coisas por falta de al-
gumas informações como saber o que ela é ou de co-
mo se preparar. as pessoas se fazem confundem com as
suas opiniões com vida. A pessoa não quer saber alguma
coisa até manifestar a dúvida e isto não significa que não
te porque a pessoa continua viver no que tem de aprender.

As pessoas tem esta ideia de que se não se estudar e de se
deixar a inteligência e a vida e ir para o trabalho e não confiar
muito se não tem um bom a ideia e a pessoa que não de
qualquer coisa a pessoa não até a formação que se tem
tem todos os conhecimentos e isto ajuda a preparar
da vida e outras coisas. Também é pelo novo.

Taluma Lima

Participantes 5

PS

Caro leitor,

Esta semana, convidamos o Dr. José Carlos ginecologista para falar nos sobre um assunto muito delicado, (DST) Doença sexualmente transmissível, ou doença venérea. Se você sentir alguns sintomas do tipo coceira genital, ardo ao urinar, corrimento purulento, vermelhidão ou algum tipo de caroço você pode estar com algum tipo dessas doenças.

Gonorréia, sífilis, tricomoníase, Herpes genital, verrugas genitais,

Hoje vamos falar sobre Aids (Sida)

Esta além de contrair pelo ato sexual, também pode ser por agulhas e seringas, Alicate de unha etc.

Ela ataca o sistema de defesa do organismo, deixando o indivíduo exposto para doenças oportunistas, tais como: pneumonia, tuberculose, respiado, herpes e outras.

Na maioria das vezes as pessoas tem a doença e não apresenta nenhum sintoma e pode transmiti-la para outros.

O governo gasta milhões por ano com estas doenças.

Precisamos entender que é melhor prevenir que remediar.

praticar sexo seguro, não comparti-
lhar agulhas e seringas etc.

Se você sentir alguns desses sintomas
procure um médico para receber
orientações e tratamento adequado.

Agradecemos ao DRº José Carlos pela
informações e na próxima semana
falaremos sobre verrugas genitais.

Tribuna livre

Anexo VI – Principais atividades e textos utilizados na Sequência Didática

1. ATIVIDADES DE LEITURA – Textos para leitura extraclasse e discussão em classe

Cão de morador de rua de Santos ganha uma nova família

**Dono do cão quis se internar em clínica para dependentes químicos.
Moradores de Santos se uniram até encontrar uma nova família para Dock.**



**Dock foi adotado por família de São Sebastião, também no litoral.
(Foto: Anna Gabriela Ribeiro / G1 Santos)**

O cachorro que mobilizou vários moradores de Santos, no litoral de São Paulo, a buscarem alguém para adotá-lo, finalmente encontrou um novo lar. Dock, que pertencia a um morador de rua que pretendia se internar para tratar uma dependência química, mas não queria abandonar o cachorro, irá morar com uma nova família em São Sebastião.

A história de Dock e seu dono comoveu os moradores. O morador de rua Bruno Cerosoli, de 26 anos, é dependente químico e vivia com o cachorro em uma praça no bairro Aparecida. Nas últimas semanas, Cerosoli manifestou a vontade de se internar em uma clínica de reabilitação para dependentes químicos e, de forma alguma, queria deixar o animal abandonado na rua. Com isso, algumas vizinhas da área

resolveram ajudar cuidando de Dock temporariamente, até que ele encontrasse uma família para adotá-lo.

Segundo Tatiana Fernandes, que cuidou de Dock por alguns dias, o vira-lata foi adotado por um senhor que perdeu recentemente o animal de estimação. O novo dono ficou sabendo de Dock pelo filho, que mora em Santos. "O filho sempre via o Dock na pracinha e, ao ver a matéria, disse que o pai gostaria de ficar com ele. Estou muito feliz pelo Dock, por ele estar em um ótimo lugar com um paizão maravilhoso. Essa comovente história teve um final feliz", finaliza Tatiana.

Dançar forró alivia estresse, queima calorias e fortalece os músculos

Aprenda alguns passos simples para dançar nas festas juninas. Quem está começando pode se cansar muito rápido e ter câimbras.

Do G1, em São Paulo



Dançar é uma ótima maneira de se divertir, aliviar o estresse e, de quebra, eliminar alguns quilinhos.

Em junho, mês de festas juninas, um dos ritmos mais pedidos é o forró, típico do nordeste do Brasil. O ritmo é tema também da personagem Suelen, interpretada pela atriz Ísis Valverde, na novela Avenida Brasil.

Como é um ritmo bem acelerado, dançar forró ajudar a perder calorias, além de fortalecer os músculos das pernas, o abdômen e os glúteos. Segundo a médica do esporte, Fernanda Lima, dançar por uma hora queima mais de 200 calorias.

Já o forró eletrônico, que é ainda mais movimentado, pode queimar o dobro de calorias perdidas na dança do forró tradicional, que é só o famoso “dois para lá, dois para cá”.



O Bem Estar recebeu os professores de dança Fábio Reis e Marília Cervi, que ensinaram alguns passos simples do forró para quem está começando a dançar.

Mas quem não está acostumado a dançar, pode se cansar muito rápido e ter câimbras, principalmente na região da panturrilha e dos pés.

Essa contração involuntária do músculo pode acontecer também por causa da fadiga muscular, do encurtamento muscular, da falta de hidratação do músculo (que pode acontecer em quem dança muito), falta de minerais como potássio e magnésio ou falta de cálcio.

Para resolver a câimbra, a dica é alongar a região. Alimentos como leite, banana e água também ajudam a prevenir contra esse incômodo.

Milho

Junho é também uma época em que se come muito milho, um alimento preparado de várias maneiras, rico em carboidratos e antioxidantes (no caso do milho de pipoca).

O milho verde é uma ótima fonte de energia porque é rico em amido, carboidrato que não se transforma em açúcar rapidamente, ou seja, não aumenta a glicemia. Além disso, tem pouco açúcar e tem importante valor nutricional.

Já a pipoca, que agrada a maioria dos brasileiros, tem alto teor de antioxidantes, fibras e pode até ajudar a prevenir o envelhecimento precoce. O problema da pipoca é como ela é consumida: normalmente com muita gordura (óleo, manteiga, bacon) e sal.

Para não exagerar, cada xícara de pipoca sem estourar deve ser temperada com uma colher de café de sal e uma colher de sobremesa de óleo.

A nutricionista Lara Natacci ensinou também um tempero com uma mistura de ervas: orégano, alecrim, manjeriço, salsinha e um pouco de sal, que devem ser amassados juntos e colocados na pipoca quando ela estiver bem quente.

Cães são usados em tratamento de crianças com câncer no Equador

Pacientes suportam melhor a quimioterapia, apontam estatísticas. Nível de adrenalina dos pequenos aumenta quando os bichinhos chegam.

O hospital da Sociedade de Luta contra o Câncer (Solca) do Equador, em Quito, tem usado cães para ajudar no tratamento das crianças atendidas no local.



O menino Edison se despede da cadelinha Juci após receber a visita no hospital (Foto: Dolores Ochoa/AP)

Todas as quartas-feiras, os pequenos recebem os animais, o que, segundo estatísticas do hospital e depoimentos dos pais, faz com que os pacientes suportem melhor a quimioterapia.



O pequeno Pablo sorri enquanto tenta acariciar a cadela parson russell terrier Juci (Foto: Dolores Ochoa/AP)

Isso ocorre porque os níveis de adrenalina das crianças aumenta quando elas recebem a visita dos bichinhos, o que acaba elevando a resistência aos efeitos colaterais dos medicamentos.



A menina Paola brinca com Lancelot, que visita as crianças uma vez por semana (Foto: Dolores Ochoa/AP)

Entre os cães, estão o cocker spaniel americano Lancelot e a parson russell terrier Juci.

Parabéns mulheres!

Hoje é celebrado, em todo o mundo, o Dia Internacional da Mulher. A data foi criada para despertar o mundo sobre os abusos cometidos contra as mulheres e até a conquista de direitos.

As conquistas das mulheres foram muitas, mas em boa parte do mundo elas ainda sofrem discriminação e são consideradas inferiores ao sexo masculino. Em alguns países são tratadas como objeto sexual, um ser criado apenas para a procriação, nem podendo sair às ruas ou mostrar o seu rosto.

No Brasil, as mulheres já conseguiram sua emancipação. Sozinhas ou com companheiro, são donas da própria vida. Seu papel na sociedade mudou. A mulher brasileira tem a sua independência como um ser que pode competir em igualdade de condições com o homem, direito este, garantido na Constituição de 1988. Só que na prática ainda existem muitas diferenças a serem suprimidas.

Apesar de ter deixado de ser simplesmente dona de casa, a mulher ainda, no Brasil, é tratada com inferioridade nos locais de trabalho. A média salarial da mulher ainda é menor que dos homens e nos cargos de chefia das empresas, ainda prevalece a presença masculina.

Outro bom exemplo de que as mulheres ainda tem que lutar para conquistar o seu espaço é na política. Em Paranaíba, entre os nove vereadores, existe apenas uma mulher. Por aí fica claro que o espaço da mulher, apesar de parecer conquistado e definido, ainda está longe de estar em pé de igualdade com o dos homens.

A maior conquista que a mulher brasileira conseguiu foi a liberação sexual. As leis evoluíram e as mulheres não são mais punidas por infidelidade, por exemplo, como acontecia antes da reforma do Código Civil. E muitas outras conquistas vieram na esfera legislativa. Só que na prática, essas conquistas ainda não se efetivaram como deveriam. A cultura brasileira carrega preconceitos contra a mulher.

Neste Dia Internacional da Mulher, mais que comemorar e enaltecer a figura feminina, há que se instalar uma profunda reflexão sobre até onde esta igualdade realmente chega.

Jornal Tribuna Livre

2. ATIVIDADES RELACIONADAS AO ESTUDO DO VERBO.

Leia e circule os verbos:

Receita de Broa de Milho



Tempo de preparo: 50 min

Rendimento: 20 unidades

Cardápio Junino

Ingredientes da Receita de Broa de Milho

1 xícara (chá) de leite integral

½ xícara (chá) de óleo de milho

¾ xícara (chá) de açúcar

1 colher (chá) de sal

1 colher (sopa) de erva-doce

1 ½ xícara (chá) de farinha de trigo

2 xícaras (chá) de fubá mimoso

2 ovos (temperatura ambiente)

Como Fazer Broa de Milho

Modo de Preparo:

Ferva o leite, o óleo, o sal, o açúcar e a erva-doce.

Adicione o fubá e a farinha de trigo, lentamente.

Cozinhe até soltar do fundo da panela, mexendo sempre.

Junte os ovos um a um.

Observe o ponto da massa, entre cada adição de ovo, pois talvez seja necessário colocar um ovo a mais ou a menos.

A massa deve ficar brilhante, lisa e mole.

Coloque em forma untada, fazendo bolas com as mãos enfarinhadas de fubá.

Faça um corte em cruz nas bolinhas.

Leve ao forno pré-aquecido a 220°C, até dourar.

Sirva quente.

1. Leia o texto e circule os verbos.

O bilhete

Escrevi mil vezes o bilhete de amor.
E ele virou poema,
provocou delírios,
arreprou meus cabelos
e ferveu o meu corpo todo. (...)
Elias José

2. Relacione as colunas de acordo o tempo dos verbos.

- (a) Fervi a água. () presente
(b) Fervo a água. () passado
(c) Ferverei a água. () futuro

3. Observe os verbos, escolha três deles e construa frases:

Virar – escrever – girar – dormir – ficar – partir – sonhar – crer – provocar – querer
– fugir – conversar – entender- amar – sorrir – orar – estar – cair – fazer – ir – ver –
ler – sair

3. ATIVIDADES INDIVIDUAIS RELACIONADAS À FONOLOGIA

1. Procure as seguintes palavras no dicionário e veja se você as encontrará:

- * Cossa
- * Esenpor:
- * Hospitau
- * Laborratoiro
- * Peocupada

- Você encontrou essas palavras no dicionário?

2. Leia as palavras abaixo e observe que, em cada quadrado, as palavras estão grafadas de formas diferentes:

Varas = várias	Cossa = coisa	Esenpor = exemplo	Hospitau = hospital	Laborratoiro = laboratório	Peocupada = preocupada
--------------------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

- As palavras em destaque estão com a ortografia correta. Tente encontrá-las no dicionário e anote aqui o significado de cada uma delas como aparece no dicionário:

*
Várias: _____

*
Coisa: _____

*
Exemplo: _____

*
Hospital: _____

*
Laboratório: _____

*
Preocupada: _____

- Agora que você já encontrou, copie cada uma delas três vezes:

- Várias

- Coisa

- Exemplo

- Hospital

- Laboratório

- Preocupada

- Depois disso, separe as sílabas de cada uma dessas palavras:

* Várias:

* Coisa:

* Exemplo:

* Hospital:

* Laboratório:

* Preocupada:

3. Depois de cumprir as tarefas do exercício **1**, forme duas frases com cada uma das palavras abaixo:

* Várias

1. _____

2. _____

* Coisa

1. _____

2. _____

* Exemplo

1. _____

2. _____

* Hospital

1. _____
2. _____

* Laboratório

1. _____
2. _____

* Preocupada

1. _____
2. _____

4. ESTUDANDO O TEXTO: exemplos para o estudo da coesão e da coerência.



Exemplo 1: A vaguidão específica

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer alguma coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse para ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece capaz.
- Você trouxe tudo de cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.

— Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo. É melhor senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.

— Está bem vou ver como.

Millôr Fernandes

Exemplo 2

João Carlos vivia em uma pequena casa construída no alto de uma colina, cuja frente dava para leste. Desde o pé da colina se espalhava em todas as direções, até o horizonte, uma planície coberta de areia. Na noite em que completava 30 anos, João, sentado nos degraus da escada colocada à frente de sua casa, olhava o sol poente e observava como a sua sombra ia diminuindo no caminho coberto de grama. De repente, viu um cavalo que descia para a sua casa. As árvores e as folhagens não o permitiam ver distintamente; entretanto observou que o cavalo era manco. Ao olhar de mais perto verificou que o visitante era o seu filho Guilherme, que há 20 anos tinha partido para alistar-se no exército, e, em todo este tempo, não havia dado sinal de vida. Guilherme, ao ver seu pai, desmontou imediatamente, correu até ele, lançando-se nos seus braços e começando a chorar.

(Mary A. Kato citada por Koch, 1999)

Exemplos de relação entre as partes do texto: 1) Lula esteve, ontem, em São Paulo. *Lá, ele* disse que haverá grandes investimentos na Educação.

2) Hoje não podemos dizer que os alunos estejam se comportando mal. *Um terço* pelo menos parece estar mudando de atitude.

3) Tobias recebeu dois emails. O *primeiro* informava sobre a chegada de sua mãe; o *segundo* negava *isso*.

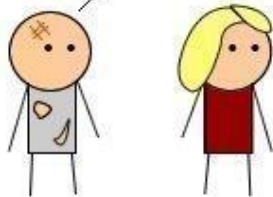
4) Lula esteve, ontem, em São Paulo. Na *capital*, o presidente disse que haverá grandes investimentos na Educação.

5) As grandes cidades hoje são acometidas por grandes enchentes. Os **alagamentos** costumam trazer grandes transtornos ao trânsito em geral.

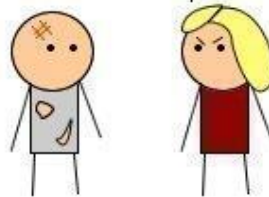
5. ESTUDANDO O TEXTO: exemplo dentre vários textos que foram transformados em quebra-cabeça, a fim de que os alunos pudessem perceber que as partes dos textos precisam se apresentar de forma interligada.



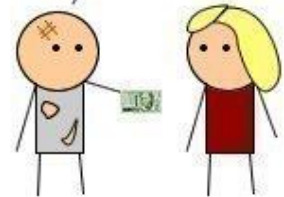
Moça! Você tem 1 real?



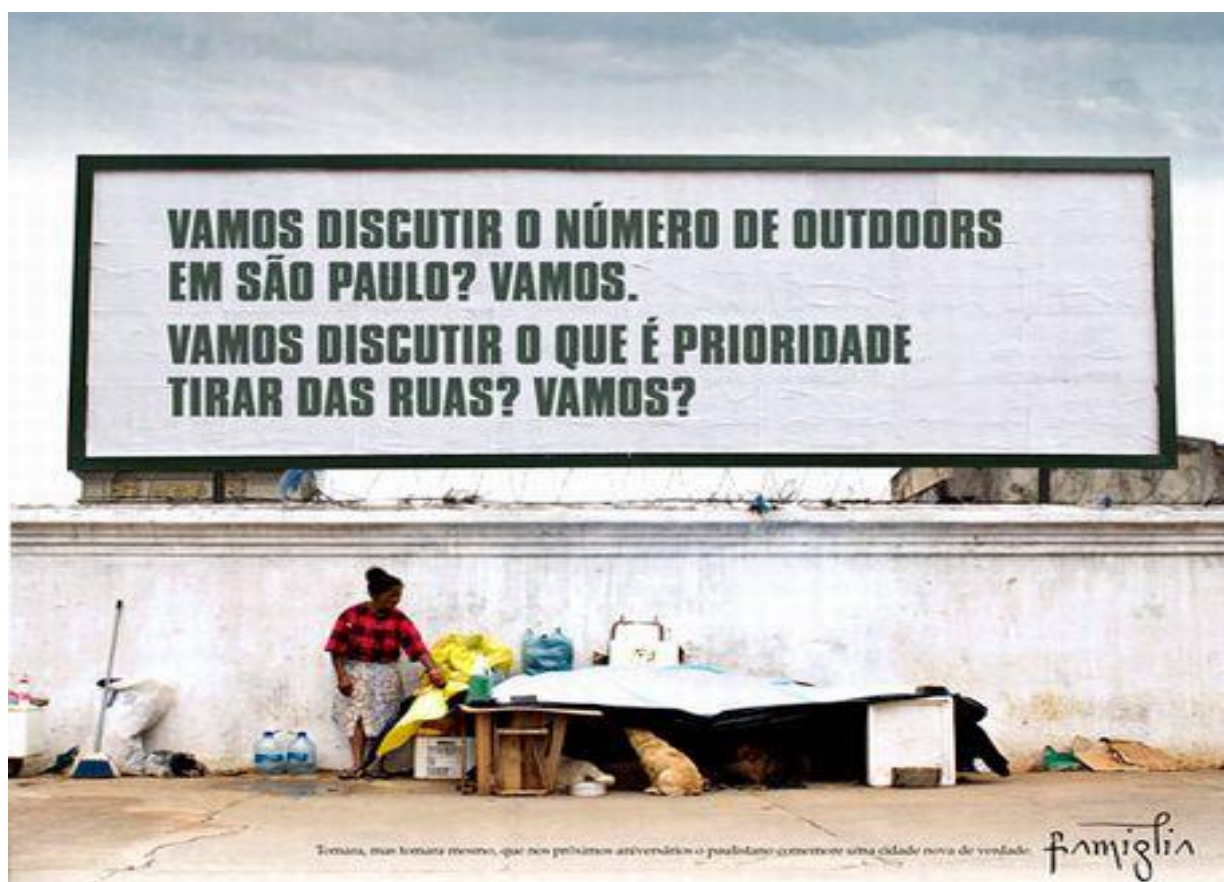
NÃO!



Então toma.



6. ESTUDANDO A ARGUMENTAÇÃO: textos que mobilizaram discussões relativas ao modo de os autores construírem suas argumentações.



Scheila Carvalho vai vestida de boneca na festa de seus 39 anos

A apresentadora fará uma festança em Salvador



Calma! Não se trata de mais um lançamento de brinquedo. A ex-morena do É O Tchan, Scheila Carvalho, vai fazer uma festa de arromba para comemorar seus 39 anos. A comemoração vai acontecer na primeira semana de outubro, quando Scheila retornar de uma viagem aos Estados Unidos com a família.

A festança será no Buffet Kidteens festas, no município de Lauro de Freitas, na Bahia. A apresentadora do programa Bom D+, da afiliada da Record na Bahia, vai aparecer caracterizada de boneca, em alusão ao tema da festa, ‘Uma Boneca Chamada Scheila’. Segundo a organizadora do evento, a promoter Jane Resende, a festa terá 200 convidados vips, boate com DJ, quitutes variados como refratário de Bobó de Camarão, Casquinha de Siri e Kani com camarão, 20 tipos de salgados fritos e de forno, 10 tipos de doces, bolo assinado pela disputada Kátia Pellegrini, jantar com pratos quentes e convites personalizados.

A data real do aniversário da morena é 24 de setembro. Como ela estará nos EUA com o marido Toni Sales e a pimpolha Giulia, a festa foi remanejada para outubro, em data a ser definida.

Scheila pede aos convidados que ao invés de presentes para ela, levem cestas básicas e brinquedos para serem doados ao Núcleo de Apoio ao Combate do Câncer Infantil (NACCI), que fica no bairro da Saúde, em Salvador.

Anexo VII – Texto-base utilizado na Sequência Didática

6. Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)

Há microrganismos, entre os quais certas espécies de protozoários, de fungos, de bactérias e de vírus, que causam doenças no ser humano. Algumas dessas doenças são transmitidas por meio do ato sexual e são, por isso, denominadas **doenças sexualmente transmissíveis** e designadas pela sigla DST (alguns as denominam *doenças venéreas*). Muitas delas também podem ser transmitidas pelo contato com o sangue do doente.

A gonorreia, a sífilis, a tricomoníase, o herpes genital e as verrugas genitais são exemplos de DST.



Entre os principais sintomas das DST estão corrimentos, feridas na região genital, dores abdominais, ardor ao urinar e coceira nos genitais. Contudo, **as DST podem às vezes não apresentar sintomas evidentes, principalmente nas mulheres.** Por isso, na eventualidade de um contato sexual desprotegido, optar por uma consulta médica é uma sábia decisão.

Gonorreia

A **gonorreia** é causada por uma bactéria (*Neisseria gonorrhoeae*). Causa ardor ao urinar e corrimento purulento, ou seja, saída pela uretra e/ou pela abertura vaginal de líquido com aspecto de pus e que deixa manchas na cueca ou na calcinha. Nas mulheres, pode não haver sintomas no estágio inicial, porém, num estágio mais avançado, pode causar dores no abdome e, se não for tratada, causar esterilidade (incapacidade de gerar filhos). Após diagnosticada por um médico, a doença pode ser tratada com antibiótico adequado receitado por ele.

Sífilis

A sífilis também é causada por uma bactéria (*Treponema pallidum*) e é muito mais perigosa que a gonorreia. O sintoma inicial é o aparecimento de uma ferida avermelhada indolor na região genital, que tende a desaparecer mesmo que a pessoa não receba tratamento. O desaparecimento não indica que a pessoa foi curada. Semanas depois a doença volta a se manifestar com erupções róseas na pele, febre alta e dores nas articulações. Diagnosticada e tratada com antibiótico apropriado, a doença é curável. Se, no entanto, a pessoa não receber tratamento adequado, ou tentar se automedicar, os sintomas da doença poderão desaparecer e voltar posteriormente em um estágio ainda mais grave, afetando os sistemas circulatório e nervoso e provocando até a morte.

Tricomoníase

A **tricomoníase** é uma infecção na uretra e/ou na vagina, causada por um protozoário (*Trichomonas vaginalis*). Os sintomas podem incluir coceira na uretra, ardor ao urinar e corrimentos malcheirosos. Existem medicamentos capazes de eliminar o agente causador, que são receitados pelo médico para uso simultâneo por ambos os parceiros.

Herpes genital

O herpes genital é uma doença causada pelo vírus *herpes simplex tipo 2*. Inicialmente surgem pequenas bolhas no pênis ou no pudendo feminino, que se transformam em feridas dolorosas e posteriormente cicatrizam. Em alguns doentes as feridas reaparecem periodicamente durante muitos anos. A doença não é mortal, mas não tem cura e é bastante incômoda.

Verrugas genitais

As verrugas genitais (ou papilomas ou, ainda, condilomas) aparecem na região genital e são provocadas por mais de 50 tipos diferentes de vírus, conhecidos como *papilomavírus humano* e representados pela sigla HPV (de *human papillomavirus*). Algumas variedades desses vírus podem produzir alterações nas células da região infectada e desencadear focos de câncer, tais como o câncer de colo de útero, nas mulheres, e o câncer de pênis, nos homens.

Aids

As siglas **aids** e **sida** são usadas para a **síndrome da imunodeficiência adquirida**. **Síndrome** é o conjunto de sintomas que indica que a pessoa tem uma doença. **Imunodeficiência** é a diminuição da capacidade do corpo de reagir a doenças causadas por microrganismos, que normalmente seriam combatidas com facilidade pelo próprio corpo (por exemplo, um simples resfriado). Essas doenças podem ser mortais para quem tem aids. **Adquirida** significa que foi contraída ao longo da gestação ou da vida, ou seja, não foi herdada dos pais geneticamente.

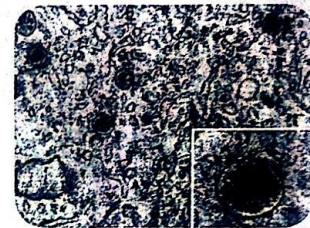
A aids é causada por vírus

A aids é causada pelo vírus da imunodeficiência humana, o HIV (de *human immunodeficiency virus*).

Algum tempo após a contaminação, um exame clínico da parte líquida do sangue pode revelar a presença de substâncias produzidas pelo organismo humano em resposta ao HIV. Dizemos que um indivíduo é **soropositivo** quando é detectada a presença de tais substâncias em seu sangue.

Ser soropositivo não é o mesmo que ter aids. Uma pessoa soropositiva pode levar vários anos até manifestar a aids. Mesmo antes de a síndrome aparecer, o soropositivo pode transmitir o vírus para outras pessoas.

Considera-se que o soropositivo passa a ter aids a partir do momento em que o sistema de defesa de seu organismo, enfraquecido pelo HIV, não consegue mais se recuperar de doenças normalmente tratáveis e curáveis.



Alguns vírus HIV (em laranja) dentro de uma célula T auxiliar (em verde), glóbulo branco especializado em ativar o sistema de defesa do organismo humano contra doenças infecciosas. Esse sistema é debilitado pela ação do HIV. (Ampliação aproximada de 33 mil vezes, ao microscópio eletrônico, com colorido artificial. O HIV no destaque está ampliado cerca de 120 mil vezes.)

THOMAS DEERICK, NCM/RS/SP/LATINSTOCK