



Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Glauce Correa Antunes

**ARGUMENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO ALUNO-AUTOR: PROCESSOS
DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO DIZER NA ERA DIGITAL**

Belém-Pará
2016

Glauce Correa Antunes

**ARGUMENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO ALUNO-AUTOR: PROCESSOS
DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO DIZER NA ERA DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob orientação da Prof^a Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Belém-Pará
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Antunes, Glauce Correa, 1976

Argumentação e a formação do sujeito aluno-autor: processos de (re)significação do dizer na era digital / Glauce Correa Antunes ; orientadora, Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras, Belém, 2016.

1. Livros e leitura. 2. Letramento. 3. Tecnologia educacional. 4. Língua Portuguesa – Escrita. I. Título.

CDD-22. ed. 372.414

Glauce Correa Antunes

**ARGUMENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO ALUNO-AUTOR: PROCESSOS
DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO DIZER NA ERA DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob orientação da Prof^ª Dr^ª. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Isabel Cristina França Rodrigues – UFPA (Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Greco Ohuschi – UFPA

Prof^ª Dr^ª Juciane dos Santos Cavalheiro – UEA

Prof^º Dr^º Fernando Maués – UFPA (suplente)

Data de aprovação: ____/____/____.

Belém-Pará
2016

Mãe e Ivem, isso é por vocês, é PARA VOCÊS, meus torcedores incondicionais, meus amigos de todas as horas; vocês foram meu descanso dos momentos infindáveis mergulhada em cada uma dessas páginas, minha diversão dos dias mais tensos, meu fluido reanimador quando o cansaço quase me prostrou. Sem vocês, nada disso teria valido à pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu amor incondicional, pela ciência e sabedoria de que me permitiu usufruir até aqui e pela força infinita com a qual me agracia a todo momento. Só Ele me fez enxergar a realização e conclusão desse mestrado como algo que seria possível.

Um texto bíblico nos ensina que os reinos divididos não vencem guerra, por isso, à minha família, dona Liege, Jorge, Jordanny e Ivem – meus Antunes mais preciosos –, meu muito obrigada por terem sido meu suporte em tantas necessidades durante esses dois anos de curso. O que seria de mim sem as conversas amenas e o acolhimento que recebi de cada um de vocês.

Waljucy Cardoso, minha melhor companhia, meu grande incentivador desde o processo seletivo. Obrigada por nunca me deixar perder a sanidade, por ser minha *fun time* em meio a tantas obrigações e meu *time work*, quando eu quis perder a hora. Obrigada por simplificar o que às vezes parecia tão embaraçado, por muitas vezes me ajudar a esculpir das ideias brutas algo que realmente pudesse figurar ao longo deste texto. Obrigada por fazer dos mais de 200km que nos separam de Tomé-Açu uma distância tão curta.

Aos amigos, de pertinho e de lonjão, Taiana Sota, Graça Lopes, Alexandra Oliveira, Carmem Aspazzia, Ana Carla Cerbino e (meu pastor favorito aqui na terra) Oseias Miranda, pela torcida ininterrupta e orações. Obrigada por tantas vezes me dizerem que tudo iria dar certo no final. Amo vocês!

À turma 2014 do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, pelo aprendizado que foi a convivência durante nosso curso. Afirmo, sem nenhum receio de errar, que nossas problematizações (TODAS ELAS!) foram sobremaneira gratificantes nos meus dias com vocês. Obrigada por partilharem de forma muito generosa o aprendizado que cada um trouxe ao curso e às nossas aulas.

Aos meus professores, Márcia Ohuschi, Fernando Maués, Fátima Nascimento, Marli Furtado, Thomas Fairchild, Alcides Fernandes, Iaci Abdon, Leila Assef e Isabel Rodrigues (esta última, também minha “incansável e vamos que vamos” orientadora); eu teria mais uma dissertação para escrever se fosse elencar as contribuições de cada um de vocês nessa jornada, não apenas enquanto mestrande ou professora, mas – e sobretudo – como ser humano. Vocês merecem muito mais aplausos do que recebem.

Aos professores avaliadores Márcia Ohuschi, Fernando Maués e Juciane Cavalheiro, pelo tempo dedicado a contribuir com minha pesquisa.

À Capes, por oportunizar a nós, professores do Ensino Básico Fundamental, formação em prol de melhorias por uma EDUCAÇÃO (em maiúsculas!) de mudanças em nosso país.

O saber que não vem da experiência não é realmente saber.

Lev Vygotsky

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir, a partir das perspectivas relacionadas à interação verbal e gêneros discursivos postuladas por Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2006) e Geraldi (1997) e concepções de leitura e escrita propostas por Kleiman (2013) e Antunes (2005; 2009, 2012), de que maneira podemos contribuir para ampliar as competências de leitura e escrita, promovendo a utilização contextual do gênero do discurso escolhido, a saber, a carta. Nossos estudos também se deram à luz de Rojo e Barbosa (2015), Rojo (2013) e Araújo e Leffa (2016) no tocante ao uso de novas tecnologias na escola. Quanto ao tipo de pesquisa, em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação e participante; quanto à abordagem, é qualitativa, com traços etnográficos, por envolver o aprimoramento de práticas docentes por meio de interferências nossas, cujas informações foram reunidas por meio de um trabalho de campo. Os sujeitos selecionados para a pesquisa são alunos do 8º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino, em Belém. *O corpus* desta pesquisa compõe-se de cartas manuscritas e postagens no Facebook produzidas pelos alunos mencionados. Como objetivo geral, pretendemos verificar em que sentido a escrita do gênero discursivo carta mobiliza diferentes saberes ao ser utilizado em práticas escolares centradas o mais próximo possível das situações languageiras dos alunos. No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendemos (i) apurar como esses mesmos sujeitos portam-se frente a um contexto com as singularidades do mundo virtual; e (ii) verificar de que maneira a utilização de sequenciadores do discurso propicia a construção de sentidos nessas produções. Para isso introduzimos a utilização do Facebook para que eles também se posicionem como leitores críticos, no intuito de compararmos o que diferencia sua postura crítica on-line da escrita convencional, comparando, dessa forma, os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais. Além dos autores já mencionados, pautamo-nos em Lopes-Rossi (2008) e Solé (1998), os quais conduziram alguns dos encaminhamentos que propusemos para atingir nossos objetivos. A fim de alcançá-los e consolidar nossas análises, aplicamos uma proposta de intervenção, realizada em forma de projeto de ensino, com módulos de leitura, escrita e divulgação, o qual culminou em trocas de cartas entre alunos de escolas em diferentes municípios (Belém e Tomé-Açu) e postagens nos perfis de nossos alunos de Belém. Os resultados apontam que há mudança de postura quando o sujeito aluno-autor se depara com uma situação languageira na qual, de fato, há um interlocutor real e a escrita torna-se significativa; e também realiza escolhas gramaticais, lexicais e fraseológicas diferenciadas ao estruturar seu enunciado frente a diferentes interlocutores.

Palavras-chave: Interação verbal. Novas tecnologias. Carta. Facebook. Sujeito aluno-autor.

ABSTRACT

The present work aims to discuss, from the perspectives related to the verbal interaction and discursive genres postulated by Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2006) and Geraldi (1997) and reading and writing conceptions proposed by Kleiman (2013) and Antunes (2005, 2009, 2012), how we can contribute to broadening reading and writing skills, promoting the contextual use of the chosen discourse genre, namely the letter. Our studies were also based on Rojo and Barbosa (2015), Rojo (2013) and Araújo and Leffa (2016) regarding the use of new technologies in school. As for the type of research, in relation to the procedures, it is an action-research and participant; about the approach, is qualitative, with ethnographic traits, since it involves the improvement of teaching practices through our interferences, whose information was gathered through a field work. The subjects selected for the survey are 8th grade students from the municipal public-school system in Belém. The *corpus* of this research is composed of handwritten letters and Facebook posts produced by the mentioned students. As a general objective, we intend to verify in what sense the writing of the discursive letter genre mobilizes different knowledge when it is used in school practices centered as close as possible to the linguistic situations of the students. Regarding the specific objectives, we intend: (i) to ascertain how these same subjects behave in a context with the singularities of the virtual world; and (ii) to verify how the use of speech sequencers facilitates the construction of meanings in their productions. To do this, we introduce the use of Facebook so that they also position themselves as critical readers, in order to compare what differentiates their critical online position from conventional writing, thus comparing the contexts of production and the differences that this implies in the lexical choices. In addition to the aforementioned authors, we have been in Lopes-Rossi (2008) and Solé (1998), which have led some of the guidelines we have proposed to achieve our objectives. To reach them and consolidate our analyzes, we applied an intervention proposal, carried out in the form of a teaching project, with modules for reading, writing and dissemination, which culminated in exchanges of letters between school students in different cities (Belém and Tomé-Açu) and posts in the profiles of our students from Belém. The results point out that there is a change of posture when the student-author subject is faced with a linguistic situation in which, in fact, there is a real interlocutor and the writing becomes significant and makes different grammatical, lexical and phraseological choices when structuring its statement in front of different interlocutors.

Keywords: Verbal interaction. New technologies. Letter. Facebook. Interlocutor. Learner-author subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LEITURA, ESCRITA E ESCOLA: UM PONTO DE ENCONTRO	17
1.1 LER, REFLETIR, ESCREVER	17
1.2 LEITURA E ESCRITA: A INTERAÇÃO TEXTO-CONTEXTO-SUJEITOS	19
1.3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO: LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS	24
1.4 GÊNEROS E ENSINO: A AÇÃO COLABORATIVA DO INTERACIONISMO SOCIAL NA CARTA EM POSTAGENS EM REDES SOCIAIS	25
2 E SE NA ESCOLA FOSSE ASSIM?	29
2. 1 POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA	29
2.1.1 Princípio e o fim: o texto	30
2.2 PARA COMEÇO DE CONVERSA: A COESÃO	32
2.2.1 Os articuladores textuais	34
2.2.2 O que fazer na escola?	36
3 NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO	38
3.1 TECNOLOGIAS NA ESCOLA: DIFICULDADES NO NOVO MILÊNIO	38
3.1.1 A realidade do contexto escolar em Belém: ranços e avanços	40
3.2 FACEBOOK: POSSIBILIDADES DE CONEXÃO ENTRE ESCOLA E ALUNOS	43
4 METODOLOGIA	45
4.1 METODOLOGIA PROPOSTA: UM PERCURSO PLANEJADO	46
4.2 PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: DO TEXTO AO TEXTO	51
4.2.1 Módulo de leitura	52
4.2.2 Módulo de escrita I	64
4.2.3 Módulo de leitura e análise linguística	67
4.2.4 Módulo de escrita II	71
4.2.5 Módulo de divulgação	73
4.3 METODOLOGIA DESENVOLVIDA: A REALIDADE E AS DIFICULDADES EM UM PROJETO DE PESQUISA	74
5 ANÁLISES DOS RESULTADOS	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

Não é por nós, indivíduos de linguagem, que tudo recobra significação e relevância?

(Antunes, 2009, p. 73)

Houve um tempo em que existiram comunidades ágrafas, houve um tempo em que a escrita era privilégio – ou necessidade – de poucos; e historicamente, é possível caracterizá-la em três fases diferenciadas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. Afora isso, hoje vivemos em um mundo no qual somos constantemente solicitados a produzir textos verbais. Neste cenário, a escrita, fatalmente, faz parte do nosso dia a dia, quer utilizemos caneta e papel para deixar um bilhete, quer deixemos uma postagem em rede social, ou escrevamos mensagem em um aplicativo de conversa instantânea.

Mas, ainda que nos beneficiemos hoje de tantos meios de comunicação, a carta – impressa ou manuscrita – resiste à evolução na era digital. Ao mesmo tempo em que nos comunicamos com os que estão distantes usando ferramentas tecnológicas, ainda há quem poste correspondências de forma tradicional. E no que diz respeito à produção escrita na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o aluno, enquanto cidadão, deve “produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p.19). Compreendemos, dessa forma, que não necessariamente um gênero deve desaparecer em detrimento de outro, mas, uma vez que as situações de comunicação são diferenciadas, é possível a coexistência deles, embora em esferas de atividade e de comunicação distintas.

Para dar conta das necessidades que estão à sua frente, propiciar a apropriação do código escrito de sua língua materna e fazer uso eficiente deste é, quase sempre, uma árdua tarefa, tanto para os aprendizes – e nós, durante toda a vida, o somos, dado o caráter permanente e constante da aquisição do saber via uso da linguagem – quanto para aqueles que optaram por serem mediadores dessa aquisição de conhecimento. É fato que nossos alunos estão nas redes sociais fazendo uso da escrita, comunicando-se, apresentando posicionamentos ou apenas efetuando uso hedônico de tudo o que lhes é oferecido. E se assim ocorre, por que não encontrar nisso também uma oportunidade de se trabalhar a leitura e a escrita na escola?

Atualmente, se de um lado há uma variada oferta de leitura para nossos alunos da educação básica, como bibliotecas mais acessíveis em ambientes reais e virtuais, websites e utilização das ferramentas tecnológicas dentro das escolas –, de outro ainda há a dificuldade

em interpretar questões nos exames avaliativos que lhes são aplicados ou mesmo valer-se da leitura como instrumento no processo de escrever. Nesse sentido, minhas observações, ao longo de anos de docência, a respeito da maneira como as atividades de leitura podem influenciar na produção escrita de nossos alunos têm sido motivação para a pesquisa. O ingresso no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – suscitou ainda mais o voltar-se à sala de aula, uma vez que a recomendação desta formação é apropriar-se das ferramentas que a academia pode oferecer e regressar ao contexto escolar providas de propostas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino no país.

A realidade dos fatos é que, desde minha formação inicial na graduação, à medida em que adentrava a escola – quer fosse privada ou pública – sempre observei uma disparidade entre o que se propunha na academia e o que, de fato, acontecia dentro das salas de aula. Estudiosos – como Antunes (2009, 2014) e Geraldi (1997, 2006), mencionados ao longo desta pesquisa – apontam isso há algum tempo. O fato de ter vivido minha idade escolar num tempo em que o ensino era tradicional – nunca me esquecerei das páginas conjugando amar, vender e partir na vida de minhas retinas tão fatigadas – talvez tenha refletido em meu percurso docente. Era quase natural reproduzir como professora a maneira como o ensino da língua se construiu em minha formação, ainda que já tivesse passado pela Licenciatura em Letras, no ensino superior.

Do término da graduação ao mestrado, passei por uma especialização em Língua e Literatura e alguns outros cursos de curta duração cujos focos não foram necessariamente o ensino. Nada me trouxe mais contribuição à docência como o ProfLetras. E afirmo isso não apenas pelas disciplinas ministradas com ementas que priorizam a sala de aula e o ensino e aprendizagem da língua, mas sobretudo pela experiência que acontecia a cada aula, onde a teoria e as experiências pelos professores-discentes, ali aprendizes, num momento híbrido, (re)construíram minha formação, meu olhar, meu aprender, meu novo fazer na escola.

Foi a teoria – como nunca antes – aliada à prática, dando suporte às minhas inquietações. Foram também (e sobretudo) as aulas que me ajudaram a trilhar o caminho da pesquisa, desde as disciplinas iniciais, com o suporte da metodologia da pesquisa, aos aprendizados naquelas que ofereceram o alicerce para as atividades com os gêneros e os legados bakhtinianos, sobremaneira importantes neste trabalho. Daí advém as escolhas para dar conta de nossa pesquisa. No que diz respeito a questões relacionadas à interação verbal e concepções de leitura e escrita, nossos estudos deram-se à luz de Bakhtin (2003) Bakhtin/Volochínov (2006), Antunes (2005; 2009, 2012), Geraldi (1997) e Kleiman (2013); e no tocante ao uso de novas tecnologias na escola, pautamo-nos em Rojo e Barbosa (2015) e Rojo

(2013). Além disso, Lopes-Rossi (2008) e Solé (1998) conduzirão nossos encaminhamentos no projeto de ensino que apresentaremos. Antunes (2005; 2009; 2012) e Guedes (2009) apontam a necessidade de leitura e escrita caminharem de mãos entrelaçadas no ambiente escolar, uma vez que, ao se partir de qualquer uma delas três, necessariamente devemos chegar as outras duas. Nos últimos anos, as teorias de Bakhtin encontraram espaço nas salas de aula, auxiliando-nos a superar os desafios em nossas práticas pedagógicas, na tentativa de transpor a teoria ao que necessitamos realizar na escola.

O contato com o *Manifesto por um Brasil Literário*, que considera a alfabetização como um bem e um direito, faz perceber o quanto é inquestionável a importância da literatura na formação de uma sociedade mais crítica e atuante, já que ler nos liberta da ignorância e nos permite alçar voos nas mais diversas formas de conhecimento.

Além disso, a escola é um espaço privilegiado, que deve favorecer esse contato, esse incentivo à leitura, à fantasia, e até mesmo à literatura como ação libertadora que nos acolhe e nos faz crescer, em prol de uma sociedade leitora onde ler, sonhar e aprender tornem-se direito de todos. A leitura é e deve ser compreendida como algo prazeroso, mas que também proporciona ao indivíduo a ampliação de competências relevantes em suas práticas sociais, sejam estas relacionadas ou não ao uso literário das línguas, tais como em atividades de fala, escuta, escrita ou análise (ANTUNES, 2009).

Como professora de língua portuguesa – sobretudo atualmente, exercendo a docência em escolas da rede municipal em Belém, em turmas de ensino fundamental maior – incentivar os alunos à leitura é um desafio. Almejamos como um dos resultados desta pesquisa, por meio de atividades de escrita que sucederiam o contato com os livros, iniciar-se também um trabalho motivador de sensibilização para o ato de ler, tendo na leitura uma fonte de satisfação. Uma vez encontrado o acesso ao mundo das palavras no qual esbarramos com os olhos, é-nos garantido também – ou, no mínimo, menos embargado – o caminhar pela expressão escrita com mais propriedade. A sapiência popular nos ensina que os livros nos levam a outros mundos. Concordamos. Leva também ao da expressão verbal. Por este motivo é que os livros serão, ao lado de nossos alunos, figuras principais em nosso projeto de ensino. A produção textual posterior seria, mais especificamente, uma forma de apresentar as ideias ao outro por meio da carta e de postagens no Facebook.

Atualmente, em relação ao gênero discursivo carta e ao uso do Facebook como ferramentas que assistem ao ensino de língua materna e/ou como gêneros passíveis de investigação no que se refere a elementos que constituem a linguagem, há pesquisas como as de Pastana (2007), Figueiredo (2013), Matheus (2013) e Spósito (2013) as quais mencionam a

carta – as duas primeiras – e a rede social – as duas últimas – sem estabelecer vínculo ou algum tipo de análise em relação à argumentação de modo a entrelaçar os dois gêneros, uma vez que não eram estes os objetivos em suas investigações. Carta e Facebook são estudados isoladamente.

Tais pesquisas apontam o papel da escola como importante na formação de alunos para que estes se posicionem “de modo cidadão nas práticas sociais em que estão/estarão envolvidos” (PASTANA, 2007, p. 7). Outrossim, Figueiredo (2013) também afirma que, para se conduzir de forma eficaz um trabalho que aperfeiçoe as competências de leitura e escrita, é necessário promover a utilização contextual do gênero do discurso escolhido – no caso de sua pesquisa, a carta. No que diz respeito mais especificamente ao Facebook, tanto Matheus (2013) quanto Spósito (2013) remetem-se ao uso da rede social como um ambiente passível de adaptações na linguagem que os usuários realizam ao transporem para a *web* aquela que já utilizavam enquanto sujeitos sociais fora dos ambientes virtuais. Além disso, tais sujeitos constroem “um novo objeto conceitual mediado por novos tipos de interação linguística, social e cultural” (MATHEUS, 2013, p. 28). Nossa pesquisa teve o intuito de ampliar essas discussões dispendo em pauta não apenas debates que reflitam isoladamente o gênero discursivo carta na sala de aula ou postagens no Facebook, mas uma análise de como os alunos se comportam ao redigir sobre o mesmo assunto em dois ambientes diferenciados.

Trata-se, desse modo, de uma pesquisa-ação, pois realizamos interferências, partindo da identificação de um problema, mobilizando os participantes em busca da solução, por meio da mediação da construção de novos saberes, ou seja, estratégias que visem o desenvolvimento tanto do professor quanto do pesquisador em prol do aprimoramento do ensino. É também qualitativa etnográfica, por voltar-se a questões educacionais, abordando reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo informações reunidas por meio de um trabalho de campo, cujos resultados não se limitaram ao ambiente escolar. Além disso, em relação aos objetivos gerais, é do tipo exploratória, uma vez que tenta melhor explicitar questionamentos em relação à utilização do gênero discursivo carta na sala de aula, oportunizando o levantamento de hipóteses quanto à produção de tal gênero.

Assim, nossa pesquisa se justifica tendo em vista a necessidade de apontar a relevância do uso social da carta opinativa como um gênero que pode contribuir para a formação de um sujeito crítico, capaz de posicionar-se ante ideias do outro ou opinar sobre o que lê. Buscamos proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências em leitura e escrita, provocando-lhe o interesse por esse meio de comunicação, levando em conta a existência de “por quê?” e “para quem?” realmente escrever. Mas como motivar a escrita e a leitura no contexto escolar

muito mais pela vontade do que pela obrigação, com o fim de obter uma nota apenas? Como proporcionar um ambiente de seleções lexicais, por exemplo, motivado pela existência de um interlocutor real, já que isso implica em escolhas até de níveis de formalidade distintos?

Partindo dessas premissas, o objetivo geral então seria verificar em que sentido a escrita do gênero discursivo carta mobiliza diferentes saberes ao ser utilizado em práticas escolares centradas o mais próximo possível das situações languageiras dos alunos. Além disso, no que diz respeito aos objetivos específicos, buscamos: (i) apurar como esses mesmos sujeitos portam-se frente a um contexto com as singularidades do mundo virtual; (ii) verificar também de que maneira a utilização de sequenciadores do discurso propiciam a construção de sentidos (pois se tratam de produções textuais em que o argumento será utilizado); e (iii) proporcionar a apropriação de conhecimentos relacionados às características dos gêneros trabalhados, considerando as diferentes estratégias de persuasão utilizada em ambos. Com esse intuito, introduziremos a utilização de uma rede social – meio no qual eles já estão inseridos – para que eles também se posicionem como leitores críticos, desta vez, ante um auditório mais amplo e diversificado. Nesse caso, as ferramentas tecnológicas de comunicação – especificamente o Facebook – serão utilizadas a fim de comparar os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais, além da comparação sobre outras diferenças que a mudança no contexto de produção pode trazer à tona. Nossa hipótese é que, à medida em que os alunos são inseridos em contextos reais de utilização de um gênero, a mobilização de diferentes saberes específicos relacionados à persuasão na escrita flui de maneira menos artificial.

Duas escolas de redes municipais de ensino, uma em Belém e outra em Tomé-Açu, são os espaços onde a pesquisa se realizou, e ambas foram escolhidas por serem estes os cenários nos quais havia a viabilidade de já estar ministrando aulas de Língua Portuguesa – em Belém – e o contato pessoal com a docente titular da turma – em Tomé-Açu. Nosso *corpus* é composto de uma atividade inicial já realizada pelos alunos da escola em Belém, a partir de uma proposta de produção retirada do livro didático, a fim de verificar quais conhecimentos os alunos já possuíam a respeito do gênero que lhes seria solicitado como produção, a carta. As outras produções analisadas deram-se ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino (apresentado no item 4.2), das quais fizeram parte tanto atividades manuscritas quanto atividades em que foram utilizadas ferramentas tecnológicas, no Facebook.

A comunicação verbal oral e escrita se efetiva por meio da utilização de gêneros e “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), o que não é diferente nas produções textuais dos alunos os quais

serão os sujeitos investigados nesta pesquisa. Tanto as cartas quanto as postagens no Facebook foram produzidas a partir da leitura de livros cuja temática são os romances infanto-juvenis (e outros gêneros da esfera literária) e enviadas pelos alunos da escola Eneida de Moraes – ao longo de um dado período – a alunos da escola Olavo Bilac (nomes fictícios), abordando a opinião de cada leitor-aluno sobre a obra apreciada. A carta é um gênero discursivo que privilegia a interlocução, o contato mais próximo com o outro, e, não raro, na carta pessoal, possibilitamos o aflorar de emoções e sentimentos, a reflexão sobre a própria vivência e a interpretação da realidade através de uma ótica privilegiada. Com o Facebook, as questões já mencionadas que refletem a interatividade com o outro não são muito díspares, exceto pelo fato de que o contexto de circulação das postagens dos alunos é outro.

Selecionamos uma proposta inicial de produção retirada do livro didático – ou LD – utilizado pelos alunos da escola Eneida de Moraes, por ser este o instrumento de onde, na maioria das vezes, apresenta-se ao aluno o conteúdo ministrado nas salas de aula – tanto no que se refere ao aprendizado dos itens gramaticais quanto no contato com os gêneros discursivos. Muitas vezes, o LD é escolhido pelo próprio professor, outras, é apenas enviado à escola pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), sem que a participação do docente na escolha deste seja sondada e/ou acatada. Por isso, é possível que o professor não tenha à sua disposição um material que fora por ele selecionado. Isso pode implicar na utilização de propostas de produção textual cujo contexto do gênero esteja bem distante da realidade social de nossos educandos, além de os itens gramaticais se utilizarem do texto apenas como pretexto para o aprendizado de normas gramaticais. Não pretendemos, de forma alguma, desconsiderar a importância do ensino da gramática, mas ao se partir dos textos produzidos pelos alunos, auxiliá-los na utilização dos sequenciadores do discurso, uma vez que os manusearão em suas produções textuais.

Quanto à estrutura deste texto inicial, primeiro, apresentamos na introdução as motivações para este estudo, norteadas pelos teóricos já mencionados; de forma geral, os nossos objetivos e as hipóteses da pesquisa. Em seguida, na Seção 1, o aporte teórico, fio condutor de nossas análises, apontando, primeiramente, o posicionamento de alguns autores sobre questões relacionadas à interação verbal e usos sociais da leitura e da escrita, bem como questões acerca do uso de novas tecnologias como ferramentas que propiciam novas formas de dizer e podem ser utilizadas na escola.

Já na Seção 2, detivemo-nos a tratar de questões relacionadas à coesão construída por meio dos sequenciadores do discurso, uma vez que este será o fato linguístico analisado ante a construção dos argumentos estruturados pelos alunos nas cartas e em postagens na rede,

ressaltando a importância de se trabalhar a gramática em sala de aula de forma contextualizada. Dando continuidade, na Seção 3, apontamos a teoria na qual nos embasamos para tratar do uso das tecnologias na escola. A Seção 4 é construída dos procedimentos metodológicos que adotamos ao longo da pesquisa, em que apresentamos também o projeto de ensino no qual viabilizamos nossos objetivos e propomos sugestões de atividades nas quais os itens gramaticais sejam ministrados a partir do uso no texto, ressaltando o uso da carta e de postagens na rede, objetos centrais desta pesquisa. Por fim, expomos nossas análises (na Seção 5) desde a primeira produção textual dos alunos – cujo objetivo fora verificar quais conhecimentos eles já tinham em relação ao gênero discursivo a ser trabalhado –, até a postagem dos textos deles no Facebook, seguidos de nossas considerações finais (Seção 6) e nossa referência bibliográfica, apresentando, posteriormente, os apêndices mencionados ao longo do texto.

Ressaltamos que não há intenção aqui de propor soluções definitivas para os questionamentos levantados, mas, sim, induzir a uma discussão mais aberta, consciente e comprometida com a educação, realmente transformadora, na qual nossos alunos possam fazer uso social daquilo que lhes é oferecido na escola. Uma vez que esta pesquisa, enquanto projeto pedagógico, obtenha sucesso em seus anseios, poderá cooperar com melhorias no ensino-aprendizagem da língua, respeitando as realidades de cada contexto escolar país afora. Entendemos que esse é um dos principais objetivos do ProfLetras.

1 LEITURA, ESCRITA E ESCOLA: UM PONTO DE ENCONTRO

Nesta seção, abordaremos alguns aspectos relacionados ao papel da escola na constituição do sujeito aluno-autor. Ao nos aportarmos nas concepções de Antunes (2009) e Geraldi (1997), compreendemos que o ambiente escolar deve favorecer tal formação não apenas por caber-lhe este papel enquanto instituição, mas também porque ao mundo, às pessoas, às informações, aos novos conhecimentos, aos bens culturais produzidos ou em vias de produção, à história dos homens e como eles intervêm no mundo, a tudo isso nos é garantido o acesso via portas abertas pela leitura. Encaminharemos também as perspectivas teóricas que conduzirão nossa proposta a partir de proposições relacionadas à interação verbal.

1.1 LER, REFLETIR, ESCREVER

Em entrevista ao *Portal da Língua Portuguesa*, o professor João Wanderley Geraldi afirmou que “a liberdade do leitor de construir sua caminhada é o principal critério que o professor pode ter” (GERALDI, 2008, p. 03) no sentido de conduzir o aluno à formação de um leitor proficiente. Ele afirma também que a própria concepção de leitura do que é “bom” muda ao longo dos anos, uma vez que os estimados clássicos shakespearianos de hoje já foram considerados leitura banal. Por outro lado, mas não necessariamente em oposição, há teóricos como Belintane (2013) que assume certa preocupação com a concepção atual da escola em oferecer os gêneros do cotidiano ao aluno, pois para o autor,

a fala, os gêneros, textos e discursos que banham cotidianos das crianças constituem de fato dimensões importantes da língua e da linguagem, mas não possuem o mesmo relevo e poder que os textos oriundos da tradição oral e os literários exercem sobre o imaginário infantil. (BELINTANE, 2013, p. 125)

Complementando essa apresentação inicial, aportamos igualmente nas afirmações de Fairchild (2009) que considera imprescindível não apenas o saber técnico ao professor de língua materna, mas também o sustento de condutas oriundas desse saber que resultem em ganhos mais satisfatórios. O pesquisador ressalta ainda que as eventualidades na sala de aula é que devem ser o norte da construção do saber – e não o já-dito técnico pronto e acabado –, pois elas – as contingências – é que demandarão do professor os caminhos a serem percorridos na transmissão do conhecimento ao aluno.

Assim, leitura e escrita, além de alvo de discussões acadêmicas, têm sido igualmente motivo para a criação de novos programas de capacitação/formação de professores – prova disso é a implantação de um mestrado profissional em Letras – no intuito de aperfeiçoar o desempenho de nossos alunos. Mas será que hoje, de fato, as discussões e produções acadêmicas são suficientes para mudar a realidade de “como”, “o quê” e “para quê” ensinamos Língua Portuguesa?

Segundo os PCN, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19), o que inclui a participação efetiva do ensino da Língua Portuguesa nesse compromisso. Nossa proposta de motivar o aluno à leitura e à escrita, entremeados em um contexto de produção – redigindo uma carta argumentativa ou se posicionando como um sujeito crítico frente a um auditório mais diversificado no Facebook – tentará consolidar o uso da linguagem de forma relevante, num cenário o mais próximo possível das situações de uso da linguagem, nas quais nossos discentes estão inseridos.

Ao longo desse processo de produções, pretendemos verificar como a utilização de sequenciadores do discurso propiciam a construção de sentidos, sem nos determos na “gramática das classificações e subclassificações [que ainda] tem ‘cadeira cativa’ na escola” (ANTUNES, 2014, p. 91), partindo do texto dos alunos e voltando a ele. Não raro, é nos deparamos com alunos que passam uma parte significativa de suas vidas convivendo com a linguagem e com normas gramaticais sem, de fato, saber como usá-las. A vivência ministrando aulas de Língua Portuguesa nos defronta com estudantes que muitas vezes afirmaram “não saber para que estudar tantas normas”. É possível que esteja aí a justificativa para a prática curricular de muitos docentes e Geraldí (2006) propõe o resultado disso ao afirmar que, na escola, o sujeito normalmente produz algo que não necessariamente é sua palavra, o que se tem, de fato, é uma simulação de uso da modalidade escrita. Assim, quando nós, professores, avaliamos um texto, estamos, na verdade, avaliando um sujeito que apenas “devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. (GERALDI, 2006, p. 128)

No exercício da comunicação, ao longo de nossa jornada como estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, solidificamos cada vez mais a concepção de que a linguagem desempenha um papel fundamental em nossa sociedade, quer seja por meio da escrita ou da leitura. Ambas estão intrinsecamente relacionadas e constroem conjuntamente determinadas habilidades que nossos discentes devem adquirir durante seu percurso na escola.

Essa relação com o texto ocorre paulatinamente à medida que a sala de aula oferece suporte para isso, uma vez que ainda é na escola que a maioria dos estudantes brasileiros conviverá mais intensamente com leitura e escrita. Ao final de um ciclo, a escola solicitará que esses alunos apresentem nos exames avaliativos – como os vestibulares e as provas atualmente utilizadas para obter determinados índices – as habilidades adquiridas, como se tudo não passasse de um treino. Desejamos com nossas atividades oferecer não a oportunidade de ensaiar o uso da linguagem, como se ela não fizesse parte do cotidiano de nossos alunos, mas conduzi-los à observação de que, enquanto falantes de língua portuguesa, leitura, escrita, fala e escuta farão parte de suas jornadas em tempo integral.

1.2 LEITURA E ESCRITA: A INTERAÇÃO TEXTO-CONTEXTO-SUJEITOS

A noção de gênero contempla não apenas elementos de ordem social, mas também histórica, donde há que se considerar a situação de produção, abrangendo o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, remetendo-o a um contexto sócio-histórico-cultural de circulação. Tudo isso justifica elegermos os gêneros do discurso para dar conta de nossa pesquisa, tal qual Bakhtin (2003, p. 282) os define. Para o autor, os gêneros são “formas relativamente estáveis”, através dos quais interagimos em uma determinada situação discursiva. Assim, podemos dizer que, na prática, temos habilidade em empregá-los, uma vez que fazem parte de nosso cotidiano; nós os moldamos mesmo nos momentos mais informais da comunicação, eles nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Nesse sentido, a troca que chamamos de interlocução entre os alunos que se corresponderam, à medida que nossa pesquisa se desenvolveu, nos possibilitará verificarmos como funciona aquilo que aqui teorizamos.

Bakhtin (2003) considera ainda uma diferença entre os gêneros primários e secundários, e só é possível definir a natureza de um gênero via análise do enunciado e não apenas por meio de uma suposta diferença funcional. Os secundários são formados a partir da reformulação dos primários, o que identificamos, por exemplo, quando um diálogo cotidiano apresentado em um romance passa a apresentar formas mais remetentes à narrativa do que às suas características formais mais imediatas, saindo, nesse caso, do âmbito cotidiano, passando a figurar no contexto literário. Nosso estudo se deteve, entretanto, à verificação de um gênero primário, a carta, assim classificada por se tratar de um gênero que alude a uma situação comunicativa mais imediata, cotidiana, espontânea, ainda que produzida no âmbito escolar.

Acrescentando-se a isso, é importante ainda considerar alguns aspectos apontados pelo autor para que possamos classificar um gênero discursivo, ainda que as referências do autor remetam não apenas aos gêneros do discurso no que se refere ao seu caráter normativo, mas sua conexão e interação com as atividades humanas. São eles: (i) o conteúdo temático, (ii) o estilo e (iii) a estrutura composicional. O primeiro nos remete ao conjunto de temáticas perceptível (que normalmente encontramos) em determinado gênero; o segundo diz respeito aos artifícios lexicais, fraseológicos e gramaticais dos quais o enunciador se utiliza, considerando-se o vocabulário selecionado, a maneira como estruturam suas frases e suas escolhas gramaticais, relacionando-a diretamente a isso os propósitos comunicativos do enunciador; já o terceiro refere-se à maneira como internamente o gênero se organiza, à sua composição e estruturas mais formais.

Por compreendermos a realização dos gêneros dentro de um contexto sócio histórico que o determinará sob vários aspectos, as funções constitutivas da linguagem estão relacionadas ao fenômeno social da interação verbal. Assim, cabe ainda ressaltar as discussões realizadas em Bakhtin/ Volochínov (2006) acerca das situações enunciativas que envolvem uma determinada situação e seus participantes mais imediatos.

É em meio ao processo da interação verbal que percebemos os pormenores enunciativos de uma dada situação em que se dá o dialogismo. Assim,

a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 126).

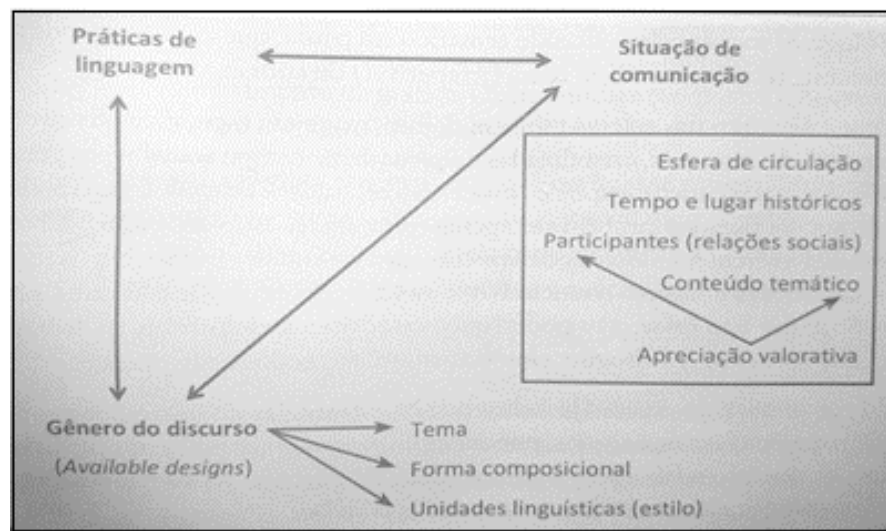
É apenas por meio dessa relação de interação que se constitui a comunicação, na qual os enunciados que produzimos tentam agir sobre o outro, denunciando a preocupação na elaboração do discurso. Tais postulados nos remetem à verificação de que, sobretudo por tratarmos de cartas e de postagens no Facebook, a interação, a responsividade do interlocutor trará efeito sobre os textos produzidos, desde os momentos iniciais. Uma vez que a escolha do gênero é catalisadora dessa interação, foi pretendido o envolvimento entre os alunos com aquilo que discutiram/escreveram, reconhecendo-se como sujeitos ativos dentro desse processo. Ainda que a resposta (às cartas ou à postagem) não exista, o fato de ter, com efeito, um outro a quem comunicar algo é elemento decisivo na elaboração do discurso. É esse cenário dialógico que faz com realizemos determinadas seleções a fim de provocar efeitos de sentido no interlocutor, do qual, normalmente, aspira-se a responsividade, pois

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas **nem pela enunciação monológica isolada**, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127, grifo em negrito nosso).

Associado a isso, temos ainda os postulados do autor no que diz respeito às esferas e aos campos de atividade humana, que podemos caracterizar como esferas de comunicação verbal. Os diversos tipos de vida e situações de comunicação, ligados a diferentes esferas e campos de comunicação constituem os gêneros, moldados em seus conteúdos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados. A produção, circulação e recepção de cartas por nossos alunos bem exemplifica como a utilização da escrita deve ser pensada em relação às práticas socioculturais de determinados grupos sociais.

A Figura 1, a seguir, proposta por Rojo (2013), ilustra de forma resumida a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (2003).

Figura 1 – Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos



Fonte: Rojo (2013, p. 27)

E ainda no que se refere à interação verbal entre os sujeitos, o autor afirma que o gênero perde sua finalidade sociointerativa quando não há um auditório bem determinado (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006), ou seja, quando a cena textual não fica clara, o texto tende a perder sua finalidade real. Isso conduz o aluno à dificuldade de operar com a linguagem e a escrever – de certa forma – tudo para o mesmo interlocutor: o professor.

Koch (2008) propõe que todas as atividades humanas pressupõem ações (sejam elas de ordem social ou psico-individual) que objetivarão realizar cada uma delas, assim, todas elas teriam a seguinte configuração:

- a) existência de uma necessidade/interesse;
- b) estabelecimento de uma finalidade;
- c) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d) realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado;
- e) dependência constante da situação em que se leve a cabo a atividade, tanto para a planificação geral como para a realização das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças produzidas na situação) (KOCH, 2008, p. 12-13).

Transportando-nos ao plano mais específico da linguagem, Geraldi (1997), corroborando com os postulados de Koch (2008), conduz-nos ao diálogo com essa perspectiva da interação ao afirmar que, para produzir um texto, seja utilizando a modalidade oral ou escrita da língua, é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160)

No contexto de nossa pesquisa, no que se refere ao “se tenha o que dizer”, o assunto de cada carta e das postagens no Facebook, correspondeu ao livro que o aluno da escola Eneida de Moraes escolher. A razão será persuadir o colega da escola Olavo Bilac a realizar a leitura do mesmo livro, um sujeito real, para quem se dirá algo. E, ao longo das aulas, refinaremos as estratégias para que isso ocorra da forma mais significativa possível.

Assim, o trabalho com um gênero discursivo que associe a leitura à produção textual nas aulas de Língua Portuguesa favorecerá o processo de ensino e aprendizagem, pois os aspectos linguísticos e discursivos poderão ser explorados de forma contextualizada. Além disso, as discussões acerca das leituras realizadas pelos alunos contribuirão não somente em atividades com os conteúdos dos textos, mas também com as suas formas de organização e com as suas funções sociais, uma vez que cartas e posts cujo conteúdo faça menção às leituras deverão posteriormente ser escritas.

A aprendizagem da língua, seja por meio do contato com textos orais ou escritos, já é um ato de reflexão sobre a linguagem. Praticamos ações linguísticas e a língua, no sentido sociolinguístico do termo, não está dada previamente, como algo de que nos apropriamos, mas como uma espécie de patrimônio que o processo interlocutivo na atividade da linguagem,

a cada vez, se reconstrói – e é essa reconstrução que tentamos fazer (re)acontecer ao longo de nossa jornada educadora, sobretudo em sala de aula. A competência linguística só surge da interação dos sujeitos com o meio: a língua, como construção histórica e cultural. Assim, o seu ensino só tem sentido nesta dimensão.

Além disso, no que se refere mais especificamente à argumentação e ao uso dos conectores, percebemos a importância de que eles sejam trabalhados em sala de maneira que se conduza o aluno à reflexão sobre seus usos, a contextualização e o sentido que cada um deles provoca, partindo da premissa de que o ensino não deve acontecer por meio da prática em frases isoladas, soltas, desprendidas de um contexto de enunciação.

Em relação a essas demandas, a proposta dos PCN é que o contato com os mais variados gêneros ocorra em sala de aula privilegiando os que mais frequentemente estão presentes nas práticas sociais dos educandos, ressaltando que essa diversidade não deve contemplar apenas “seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p. 26). Uma vez que leitura e escrita estão imbricadas, naturalmente, proporcionar um ambiente que favoreça a leitura é também oportunizar a escrita, quer isso ocorra de maneira mais tradicional, usando caneta e papel ou uma ferramenta tecnológica, posicionando-se criticamente – ainda que isso nem sempre ocorra – em uma rede social.

Koch (2008) corrobora a ideia – já proposta anteriormente por Bakhtin (2003) – de que toda atividade humana manifesta aspectos fundamentais como a existência de uma necessidade e de um interesse, de um plano de atividades individuais que tem um fim específico e de operações próprias que o concretizarão; isso se transpõe ao fenômeno linguagem. E no tocante à produção textual, tais postulados nos conduzem ao fato de que ela deve ocorrer na escola, mas não apenas para a escola, pois as atividades cognitivas de uso social da língua ocorrem além-muros da sala de aula, onde estão inseridos os sujeitos-alvo de nossa investigação.

Seria sobremodo imprescindível que nossos alunos aprendessem – por meio de nossa mediação –, a escrever, a se valer das ferramentas que lhes são oferecidas nas aulas de gramática. Salientamos aqui que não se trata de “aprender a fazer meras substituições”, pois na linguagem não há funcionamento mecânico, reduzidos a atos de retirar e colocar uma outra para substituir expressão já usada no texto, mas de aprender a construir intimidade com o texto escrito, e isso ocorre, sobretudo, por meio do contato com a palavra escrita, na leitura. Sobre esse contato, no ambiente digital, Rojo (2013) enfatiza o quanto são importantes as novas formas de letramentos, as quais compreendemos como práticas sociais que são

manifestas de maneiras diferentes, em contextos distintos, tais quais nos ambientes digitais; ou seja, uma vez que oportunizarmos – favorecendo como mediadores – leitura e escrita nos meios digitais, atrelando isso ao papel da escola, é possível potencializarmos o uso das ferramentas tecnológicas em prol de ampliar as competências leitora e escritora de nossos alunos.

1.3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO: LUGAR DE CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

A ideia de interação na perspectiva enunciativa está relacionada à ação (conjunta) entre indivíduos. Para Antunes (2014), além da interatividade, tratando-se da linguagem verbal, é algo também recíproco e conjunto, à medida que há participação, influência e atuação na troca comunicativa entre os sujeitos. Koch e Elias (2006) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que o processo de construção e de construir-se ocorre ao longo da interação texto-sujeitos, dialogicamente, sendo nosso – dos professores – o papel de favorecer essa relação entre leitor/escritor e texto.

Assim, a utilização de um gênero como a carta pressupõe, ainda, que um dos interlocutores tenha o domínio da palavra para si mesmo no ato da produção, o texto como sendo lugar de interação entre os sujeitos. Da mesma forma, percebemos isso quando são construídas as relações via uso da linguagem nas redes sociais, onde ocorre um deslocamento do mundo real e oportuniza-se o vislumbre de outras realidades, pois a convivência com texto também possibilita uma nova visão de mundo. Em um texto escrito, o leitor, que tem de construir o sentido na ausência do autor, tem necessidade de muitas indicações para captar as intenções de comunicação daquele que escreve. Daí a necessidade de ferramentas que demonstrem com precisão as relações que unem entre essas indicações as diversas proposições do texto; e por esse motivo a primordialidade de trabalharmos, por exemplo, o uso dos conectores a fim de oferecermos aos discentes uma ferramenta a mais que lhes possibilite alcançar tal feito. No caso da escrita no Facebook, de modo geral, por meio de observação empírica, possivelmente por se tratar este de um ambiente de informalidade, não vemos preocupação em atender às exigências da norma em relação ao uso da língua – mesmo que entre usuários mais escolarizados. Portanto, cumpre observar a também necessidade de ampliação desse conhecimento em relação ao uso dos conectores na construção do texto crítico neste contexto.

Por tudo isso, a discussão em torno de diferenças de formas e sentidos tem a finalidade

de conscientizar o aluno de que o trabalho de produção de texto é um trabalho que requer escolhas e utilização de recursos que a linguística oferece para fluir a intenção de comunicação que se tem, diante de fatores textuais, ideacionais e interpessoais. Escrever uma carta ou uma postagem em rede social, embora para auditórios diferentes, é apresentar um pouco de si mesmo ao outro, via uso da linguagem, quer seja ela manuscrita num papel ou apresentada nos meios digitais. Podemos, dessa forma, deixar claro que a proposta de ensinar a língua a partir de uma perspectiva textual não abole atividades com a gramática, mas procura “viabilizar um trabalho que seja dinâmico, por que aborda os elementos da língua em seu funcionamento efetivo, real”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 107).

Ainda tratando da interação na leitura de textos, Kleiman (2013) acrescenta que está na linguagem a capacidade – enquanto mecanismo utilizado pelo indivíduo – de afetar o outro de alguma forma. Dessa maneira, em sua relação com o texto, o leitor é receptor e construtor da totalidade de significação que o texto oferece. A trajetória construída por ele nessa composição envolve procura e antecipação de pistas formais, formulação ou reformulação de hipóteses, aceitação ou rejeição de conclusões, tudo isso em busca do sentido global do texto. Fica clara, assim, uma relação de “responsabilidade mútua [entre leitor e autor], pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos” (KLEIMAN, 2013, p. 71).

1. 4 GÊNEROS E ENSINO: A AÇÃO COLABORATIVA DO INTERACIONISMO SOCIAL NA CARTA E EM POSTAGENS EM REDES SOCIAIS

Ao tratar das condições de produção dos textos escolares, Brito (2006) relata o medo que os estudantes têm ao ter de elaborar textos. A exigência, por exemplo, de um exame de redação nos vestibulares, se não provocou de forma positiva mudanças no ensino da língua, resultou ao menos em questionamentos sobre os porquês de ensinarmos Língua Portuguesa nas escolas se nossos alunos ainda não demonstram uso proficiente da língua escrita (BRITO, 2006). Por outro lado, se, na escola e nos exames avaliativos, a redação é o “terror” dos alunos, a escrita se configura de maneira menos apavorante quando os observamos em situações menos artificiais de produção. Nossos alunos maiores – a exemplo, aqueles de mesma idade de nossos sujeitos-alvo de investigação – já não tomam como tão árdua tarefa a escrita quando se sentem à vontade para dialogar sobre determinado assunto, quer seja de forma crítica, ou não, nos meios on-line.

Isso nos leva a crer que escrever, de fato, talvez não seja o problema, mas como as propostas – ou, melhor dizendo, oportunidades de escrita – lhes são apresentadas. Para

Bakhtin (2003), dominar com maestria uma língua não significa saber usá-la nas diferentes situações de comunicação com a mesma habilidade para identificação de elementos gramaticais nos textos. Assim, se “quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente [e proficientemente] os empregamos” (BAKHTIN, 2003, p. 285), não podemos sustentar o estudo dos gêneros apenas diversificando a utilização deles no texto, há que se trazer para a prática social e pedagógica do uso de uma linguagem que funcione como instrumento de interação social.

Se na escola não oportunizamos situações de comunicação nas quais a escrita – e a leitura – têm real funcionalidade, é possível afirmar que aqui se encontra mais uma vez o ensino centralizado na forma, pois os aspectos além-texto – como interlocutores, intenção, ideologias ou função social de cada um dos gêneros utilizados – são descartados, deixando-se de levar em conta neste estudo que “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 118).

No que diz respeito à produção textual, Zanini (1999) afirma que um leitor competente diferencia situações de uso e molda o próprio texto em acordo com o propósito ao qual se destina. Da mesma forma, os PCN orientam à realização de atividades na escola que visem à formação de um leitor/produtor de textos capacitado a “responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção dos discursos” (BRASIL, 1998, p. 32). E oportunizar aos alunos meios para que caminhassem para mais perto de tal proficiência é a proposta da atividade a qual nos propusemos realizar durante esta pesquisa.

Para Menegassi (2003), em situações “reais” o aluno produz textos ao encontrar-se diante de uma necessidade de expressão por meio da escrita. Na escola, normalmente, isso ocorre por meios de comando de produção, ou do professor ou do livro didático. O autor ressalta que, ao deparar-se com a necessidade de escrita em sala, se o aluno não vê um motivo “real” para aquilo, busca a produção do melhor texto no intuito de receber uma pontuação satisfatória, passando o texto a ter uma finalidade artificial. Conforme propomos a inserção de alunos em situações nas quais eles terão um auditório real para seu posicionamento argumentativo, quer seja nas cartas ou em rede social, tentamos dar conta de uma lacuna apontada por Lopes-Rossi (2012), ao abordar os gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. A autora comenta sua vivência com outros professores mencionando que, embora haja interesse por parte dos docentes em assuntos relacionados a atividades com os gêneros que os PCN propõem, eles – os professores – ainda carecem de fundamentação teórica e de sugestões de atividades mais práticas à sala de aula.

É diante desse cenário que nos propomos a apresentar atividades que contemplem os gêneros como entidades que de fato funcionam na vida cotidiana de nossos alunos, quando eles se comunicam e interagem com outras pessoas. A escolha da carta opinativa e de posts (também opinativos) no Facebook se dá por dois motivos: primeiramente porque nos será possível, ao comparar a utilização de argumentos nos dois ambientes, observar como este sujeito há de se posicionar criticamente frente a dois auditórios diferenciados; segundo, porque nos dois tipos de produção – em ambiente digital ou no papel – estes sujeitos efetivarão o uso da linguagem tendo um “o que dizer” e “a quem dizer”. Antes de prosseguirmos, interessa-nos apresentar as definições dos dois gêneros, conforme Costa (2009).

Post é o substantivo do verbo *to post*, em inglês, e está relacionado a uma entrada de texto em vários meios digitais, voltado à temática proposta pela página. A carta, tradicionalmente, é o tipo de texto utilizado por pessoas, instituições ou repartições se corresponderem. A modalidade de envio mais recorrente é fechada em envelope, selada e endereçada a um destinatário, cuja mensagem deseja comunicar algo a um indivíduo ou vários. A data e o local, a saudação, o corpo do texto, a despedida e a assinatura são elementos que compõem a estrutura desse gênero. Na correspondência mais voltada a fins comerciais, é possível observarmos, por exemplo, cabeçalho ou timbre, numeração ou endereço. Além disso, na carta há também a presença de interlocução – o contato com outro – dependendo do caráter mais ou menos formal (COSTA, 2009).

É inegável que a postagem de cartas nas agências dos correios tornou-se ultrapassada. Muitos de nossos alunos sequer se dão conta do que fazer em um local como esse, exceto que lá são realizados pagamentos de contas ou oferecidos alguns serviços como a emissão de documentos. Mas as cartas, até mesmo nas obras literárias, já tiveram papel importante. Antes da era do e-mail, das mensagens instantâneas, dos aplicativos de conversa em tempo real, elas eram as responsáveis por levar – num tempo mais demorado, é claro – notícias que compuseram a identidade de um povo, da mesma forma como hoje se tem, por exemplo, a memória digital que estamos criando.

Chama-nos a atenção o fato de que, mesmo no contexto da mobilidade e do uso das novas tecnologias em que vivemos, a carta argumentativa ainda é um gênero solicitado em muitos exames vestibulares. Alguns de nossos alunos chegam ao ensino médio sem ter a noção exata de um gênero que lhe será solicitado. Se o gênero ainda circula nos meios sociais, por que não o trazer à escola, oferecendo ao aluno o contato o mais próximo possível das situações reais de produção?

Regularmente, o ensino da língua materna (Português) é dividido em ensino de gramática (no qual podem entrar – e o é, algumas vezes – teorias linguísticas), redação (ou expressão escrita), expressão oral (leitura) e ensino de vocabulário. Para Koch e Travaglia (2002), ao adotar uma perspectiva textual-interativa, tomando os textos como meios pelos quais a língua funciona, os problemas entre os aspectos funcionais da língua seriam resolvidos e o professor seria liberto da tradição no ensino da gramática com um fim em si mesmo. É mais produtivo para o aluno aperfeiçoar a capacidade linguística (de interar-se pela língua) que já lhe pertence e assim poder interagir com variedades distintas da língua, inclusive com a norma culta, a variedade tomada como a “de prestígio”. É sobre essa questão mais voltada ao ensino de Língua Portuguesa na escola que passaremos a discutir no próximo capítulo.

2 E SE NA ESCOLA FOSSE ASSIM?

Nesta seção, discutiremos a necessidade de estabelecermos nossos alunos em condições de uso efetivo da linguagem, na elaboração de textos que supram suas necessidades de comunicação e interação por meio da leitura e da escrita. No que se refere ao item gramatical que pode contribuir para isso, daremos destaque mais detalhado ao uso dos conectores e sua funcionalidade no texto argumentativo, uma vez que nossa proposta de produção escrita voltar-se-á também para isso.

2.1 POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Já se enfatizou aqui a importância do texto nas aulas de língua portuguesa com o intuito de alcançar o uso proficiente da linguagem. Em teoria, depois que os alunos conseguem debater as ideias (construção de textos orais), analisá-las, estudar as formas de expressão que as transmitem, ficam motivados para realizar uma tarefa de composição, exercitando, pois, sua capacidade de comunicação escrita (construção de texto escrito). A fase da leitura a qual nos propomos apresentar na intervenção, aqui apresentada como projeto de ensino, é preliminar e deve ter como fio condutor os fatores que compõem a textualidade para gerar ideias no aluno e sua composição não se resumir a um montante de palavreado vazio e inexpressivo (SOLÉ, 1998; GERALDI, 1997; ANTUNES, 2003).

Para Geraldi (2006), entre as deficiências no desempenho linguístico dos alunos estão as relacionadas à utilização da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Há “uma incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (GERALDI, 2006, p. 39). No caso da composição de textos escritos, a escassez ou ausência de conhecimentos sobre os conectores pode proporcionar resultados insatisfatórios na construção do sentido do texto. Há estudos (KOCH, 2008; KOCH; TRAVAGLIA, 2002) que apontam para o uso adequado dos mecanismos de coesão e coerência (pontos que serão abordados no próximo item, subseção 2.2, mais especificamente tratando de sequenciadores do discurso) em um texto ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

É justamente na utilização desses dois mecanismos, ao produzirem seus textos e tentarem fazer uso com proficiência da linguagem, que os aprendizes da língua também revelam dificuldades – inclusos entre esses nossos sujeitos pesquisados. O fato é que, por algum equívoco da escola, o indivíduo que já utiliza os mecanismos mencionados (mesmo que, nem sempre com perfeição) no ato da fala, não consegue fazê-lo, quando requerido, na

escrita. Observamos esta dificuldade de nossos alunos na produção de texto que lhes fora solicitada inicialmente. Em discussões ou conversas informais durante as aulas, presenciamos situações em que eles demonstram na oralidade o uso de conectores que desenvolvem o raciocínio e constroem a coesão no texto, ainda que usando os mais comuns, como *mas* ou *porque*, para refutar ou explicar algo, respectivamente.

Mas essa já não é uma ocorrência frequente na escrita. Dar aula sobre conectores e não permitir ou oferecer meios para que o aluno perceba isso como um indivíduo que já faz uso desse mecanismo é afastá-lo de uma possibilidade real de utilização da linguagem. É como se negássemos aos nossos educandos um saber que já trazem consigo. Reforçamos, aqui, a necessidade de encontrar um caminho no qual nos baste auxiliá-los a sistematizar isso na produção textual escrita. Antunes (2014) afirma que “toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas” (ANTUNES, 2014, p.16). Se nos posicionamos à luz de uma perspectiva interacionista, cabe-nos encontrar meios que façam emergir isso em sala de aula.

Propomo-nos aqui, partindo das produções de nossos alunos, à luz de Antunes (2005; 2009, 2012), Lopes-Rossi (2008) e Solé (1998), no projeto de leitura e escrita versado no capítulo 5, a apresentar um esquema de projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola, a saber: carta e postagens nas redes sociais. Nosso intuito é partir do texto ao texto. Em meio a isso, buscaremos dar suporte a nossos alunos no que diz respeito à construção da coesão dentro do texto, mais especificamente a sequencial, tratada nos próximos itens. Antes, tratemos um pouco de como conduzir nossas atividades tendo o texto como a linha que demarca a partida e a chegada no ensino da LP.

2.1.1 Princípio e fim: o texto

Lopes-Rossi (2008), remetendo-se aos estudiosos do Grupo de Genebra¹, ressalta o trabalho com gêneros discursivos como mola propulsora para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, posto que eles compreenderão os mecanismos de utilização da linguagem em contextos reais de produção. Já mencionamos aqui autores que corroboram tais concepções e a necessidade de ser o professor mediador nesse caminho de conquistas. Ainda segundo a autora, nem todos os gêneros podem promover o trabalho com leitura, seguidos de

¹ Grupo de pesquisadores europeus que apresentaram, à luz dos pressupostos bakhtinianos de gêneros discursivos, a utilização destes como instrumentos que seriam ponto de partida para o ensino.

produções escritas, mas, em nosso caso, como tratamos aqui de cartas postagens em rede social, isso nos é permitido.

Cada item elaborado em nossa proposta de intervenção objetiva fazer nossos alunos perceberem como a carta e as postagens se estruturam em seus contextos, levando em conta os aspectos verbais e não-verbais e em como podem ser planejados segundo o propósito comunicativo que cada um deles tem. É dessa maneira que podemos contribuir para a formação de um sujeito com criticidade e participação social (LOPES-ROSSI, 2008). A autora ressalta, ainda, que, por mais que nem todos os gêneros favoreçam ou incitem a escrita, quando isso ocorre (o módulo de escrita), o processo deve ser iniciado por um módulo de leitura. É dessa forma que os alunos poderão se apropriar das particularidades do gênero que terão de produzir.

A organização do projeto de ensino segue a proposta da autora, organizando-se em: a) módulo de leitura, no qual os alunos devam perceber quais os aspectos relacionados a condições de produção e circulação e conteúdo temático do gênero estudado, compreender e interpretar as ideias dentro do texto, além das questões relacionadas ao estilo e estrutura composicional; b) módulo de escrita, que compreende antes um exercício de leitura crítica do gênero, envolvendo planejamento, coleta de informações, produção, revisão e refacção do texto, sendo o professor o condutor das atividades de análise linguística em momentos específicos das aulas, sempre voltado ao texto e às dificuldades dos alunos; c) módulo de divulgação, de acordo com a forma típica de circulação do gênero utilizado (LOPES-ROSSI, 2008).

Quanto a questões mais específicas a atividades de leitura, aportamos no que Solé (1998) ressalta em relação a alguns aspectos. Segundo a autora, o entusiasmo e a apresentação com os quais o professor realiza/apresenta uma determinada leitura podem propiciar isso, e não se trata apenas – como percebemos em seus próprios comentários – de usar uma expressão impetuosa do tipo “Fantástico! Vamos ler!” (SOLÉ, 1998, p. 92). A pesquisadora afirma também que saber mais, por exemplo, de um escritor ou de um gênero contribui para a leitura mais eficaz, atualizando os conhecimentos que já se possui a fim de compreender o texto que irá ler. E ressalta que o sucesso da leitura está ainda condicionado às atividades prévias à medida que os conhecimentos resgatados são associados aos objetivos pretendidos e o aluno traça um “plano de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 105) que o conduzirá durante a atividade.

Já questões que enfatizem determinados aspectos do texto, como título e subtítulo ou ilustrações traçam um caminho sobre o assunto que o texto abordará; e por último, é importante incitar os alunos à exposição sobre o que conhecem do tema podem contribuir de

forma significativa para o êxito na compreensão e interpretação do que será lido. Ao tratar da complexidade que caracteriza as atividades de leitura com alunos, Solé (1998) argumenta que é necessária, antes, ao professor, uma reflexão profunda sobre isso. Assim, não podemos apresentá-los a qualquer texto e nem de qualquer maneira. As competências e habilidades que cada aluno traz consigo não são homogêneas. Se o conhecimento que as crianças possuem está aquém do que seria necessário ao texto, é bom, ou que o texto seja substituído ou que o professor proporcione algo que supra tais necessidades. Para tanto, as ponderações antes de ter início à leitura em sala de aula – ou fora dela – objetivam tornar mais produtiva a atividade, começando, por exemplo, pela motivação.

2.2 PARA COMEÇO DE CONVERSA: A COESÃO

Um texto escrito apresenta mais estruturas complexas e longas do que a conversação, por isso a dificuldade que tantos alunos apresentam para situarem-se no texto se não são ajudados. Para que o aluno sobreve os perigos que passam ao longo dessas dificuldades, é preciso que lhe sejam dadas rédeas que os guiem em direção ao sentido ansiado por aquele que escreve, não só ao nível das frases, mas também do texto, principalmente em relação aos laços que unem as frases que o integram, se utilizando de mecanismos que constituem a coesão e a coerência textual. Nossa conversa, embora os aspectos da coerência sejam importantes a qualquer produção textual, começa na coesão, pois este é o aspecto que aprofundaremos com os alunos ao tratarmos dos conectores no texto.

A coesão textual, para Koch (2003), está vinculada aos processos de sequenciação que viabilizam ligações linguísticas significativas entre elementos da superfície textual, de outra forma, diz respeito à maneira como os elementos linguísticos figuram articulados na superfície do texto. Em se tratando de cartas, por exemplo, sobretudo aquelas em que há de apresentar um posicionamento, os operadores são responsáveis por auxiliar a organização da opinião, de forma mais clara ao outro. Ainda em relação à coesão, Koch (2003) propõe a existência de duas grandes modalidades: a referencial e a sequencial. Na primeira, um componente da superfície do texto (forma remissiva) faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual (elemento de referência). Os mecanismos de coesão referencial são todos aqueles que se referem a outros elementos do próprio texto; a segunda (a sequencial) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais são estabelecidos diversos tipos de relações (semânticas ou pragmáticas, ou ambas) entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos ou sequências textuais maiores) à medida que o texto

progride. Os mecanismos de coesão são dois: sequenciação parafrástica (utiliza-se recorrência de termos, estruturas sintáticas, conteúdos semânticos e recursos fonológicos) e sequenciação frástica (por meio de encadeamentos marcados linguisticamente, que estabelecem entre os elementos que compõem o texto determinados tipos de relação). No caso desta pesquisa, dar-se-á atenção mais específica à forma como os discentes estruturam o texto – isto é, como constroem uma das formas de coesão acima mencionadas – por meio dos operadores, observados em suas produções.

A ausência de coesão no texto, para Koch e Travaglia (2002), pode ocasionar problemas de coerência em algumas situações. A finalidade de tudo isso é procurar abordar mecanismos de estruturação e compreensão de textos. Quando se pensa em texto não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada, o ensino da composição do texto (falado e escrito) pode explicitar aos alunos a necessidade de fundamentar o trabalho em questões voltadas para a interatividade na qual se preocupa com quem será o leitor/ouvinte e onde o texto vai circular e ser lido/escutado.

O ensino baseado nos princípios expostos pode (e deve) contribuir para a formação de melhores (mais proficientes) leitores e escritores. No texto, conforme Antunes (2005), a coesão proporciona a criação e estabelecimento de laços que unam os vários segmentos do texto, das estruturas menores – as palavras – às maiores – os parágrafos, unindo-as entre si, sem esquecer que a relação inerente entre coesão e coerência perpassa pelo fato “ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional” (ANTUNES, 2010, p. 117).

A apresentação dos mecanismos de coesão é ainda tratada de forma insatisfatória nas aulas de LP. Dos próprios colegas docentes é comum ouvirmos expressões do tipo “falta coesão” sem que seja explicado ao aluno o que falta necessariamente. Antunes (2005) reforça isso relatando que muitos professores falam de coesão como algo abstrato, “uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não se sabe bem o que é” (ANTUNES, 2005, p. 43). Está claro que as observações de Antunes (2005) trazem sérias implicações para o ensino de LP, pois nos textos iniciais dos alunos – e ao longo das aulas – constatamos a pouca utilização dos conectores na construção das sequências discursivas. É possível que isso se deva ao fato de os alunos não terem conhecimento de outros articuladores ou mesmo não saberem, quando os conhecem, como utilizá-los no texto.

Apresentar aos alunos a utilização desses itens gramaticais nos textos lhes possibilitará não apenas a apropriação dos gêneros que circulam, mas também a oportunidade de descobertas utilizando a linguagem. Nossa intenção é fazer com que percebam os valores

semântico-pragmáticos dos conectores e se habituem à presença deles com diferentes funções dentro do texto. À medida que suas habilidades em relação as estratégias de persuasão e utilização dos sequenciadores forem sendo desenvolvidas, mas eles se tornarão aptos a exercerem seu papel enquanto sujeitos reflexivos e crítico que se utilizam da leitura e da escrita de maneira proficiente.

No caso da análise desses elementos coesivos nas produções dos alunos e sugestões para aprimorar o ensino e aprendizagem deste fato gramatical, deter-nos-emos na coesão sequencial, mais particularmente, à luz de Koch (2002; 2008), Koch e Elias (2009) e Antunes (2005; 2010).

2.2.1 Os articuladores textuais

Sejam quais forem os segmentos textuais – “parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras de um texto” (KOCH, 2002, p. 133) – a articulação entre eles depende de recursos linguísticos, os quais se denominam articuladores textuais ou operadores do discurso. Eles podem mensurar no espaço e/ou tempo o estado de coisas, constituir relações lógico-semânticas ou desempenhar funções de natureza meta-enunciativa, o que os subclassificaria como: de conteúdo proposicional (marcadores de relações espaço-temporais e indicadores de relações lógico-semânticas); enunciativos ou discursivo-argumentativos; e os meta-enunciativos (KOCH, 2002).

Em se tratando dos conectores argumentativos – os de nosso interesse – conforme se pretenda expressar oposição, concessão, contra-argumento, acréscimo de um argumento, hipótese, explicação, entre outros, eles efetivarão no texto a finalidade de apontar a orientação argumentativa das proposições. A presença deles varia de acordo com os gêneros em que ocorrem. Esperamos encontrá-los sobremaneira nas produções de nossos alunos, uma vez que, tanto nas postagens em redes sociais quanto na carta opinativa, o objetivo será persuadir.

A fim de tornar esta apresentação mais didática, adotamos aqui um quadro adaptado do proposto por Antunes (2014) sobre como se efetua a relação de sentido e intenções nas produções textuais. Optamos pela adaptação, uma vez que no ensino básico o estudo dos conectores não é tão amplo e analítico quanto o proposto pela autora, mas, ainda, apresentaremos aos alunos uma variedade de conectores a fim de eles tenham conhecimento dessa diversidade e percebam, ao longo do contato com os textos as possibilidades de utilização deles.

Queremos apenas ressaltar que, segundo a autora, as expressões aqui elencadas estão presentes de forma mais latente em contextos de conexão interoracional, mesmo os advérbios, que muitas vezes, ligam segmentos do texto. Aquelas que se dão, entre verbo e seus complementos não estão presentes.

Tabela 1 – Conectores argumentativos e organizadores textuais

<i>Expressões conectivas: do tipo argumentativo ou do tipo marcadores/organizadores textuais</i>	<i>Valores semânticos</i>
em primeiro lugar, primeiramente, notadamente, mormente, antes de mais nada, antes de tudo, em particular, principalmente, sobretudo, primordialmente, prioritariamente;	prioridade ou relevância
assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira, isto é, quer dizer, a saber, por exemplo, pois, que;	confirmação, ilustração, justificação
e, ainda, assim como, aliás, além disso, além do mais, ademais, além de tudo, não só (...) mas também, não apenas (...) mas ainda, ainda por cima, para completar, enfim, nem (para adição de segmentos negativos ou privativos, também, até	acréscimo de um dado novo, de um argumento, adição, enumeração de itens
ou;	Alternância a ou disjunção ²
isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo;	exemplificação
ou, ou melhor, ou antes, dito de outro modo, em outras palavras, mais precisamente;	reformulação, precisão, correção ou retificação do que foi dito antes
mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, por outro lado, em compensação, enquanto eu, ao passo que;	oposição, contraste, restrição
porque, como, pois, porquanto, por causa, em virtude de, uma vez que, já que, em vista de, dado que, desde que, visto que, visto como, já que, que;	causalidade/explicação ³
de modo que, de maneira que, de sorte que, de forma que, a tal ponto que, por conseguinte, por isso, conseqüentemente, em conseqüência disso, daí, em decorrência disso, com isso, tanto (assim) que (é possível um cruzamento semântico entre as relações de conseqüência, de causa e de conclusão)	conseqüência
a fim de que, para (que), com o propósito de, com pretensão de, com a intenção de, com o objetivo de, com a finalidade de, com o intuito de;	finalidade
embora, conquanto, ainda que, apesar de que, ainda assim, mesmo que, a despeito de, não obstante, malgrado, em que pese, se bem que, por mais que, por muito que;	concessão ⁴
logo, portanto, assim, em conclusão, desse modo, dessa forma, enfim, com base em..., posto isso;	conclusão

² A autora menciona aqui a distinção entre “*disjunção inclusiva* (em que os elementos se somam) e *disjunção exclusiva* (em que os elementos se excluem)” (ANTUNES, 2010, p. 139).

³ Segundo a autora, “orações reduzidas de gerúndio têm frequentemente valor causal, assim como as reduzidas de infinito introduzidas pela preposição ‘por’ e, ainda, os chamados apostos circunstanciais (preocupado com os resultados dos exames, ficou em casa estudando)” (ANTUNES, 2010, p. 139).

⁴ Para Antunes (2010), “as construções concessivas podem ser vistas nas suas relações com as adversativas bem como as outras causais e condicionais. De qualquer forma, vale a pena acentuar a relevância argumentativa das concessivas, o que confirma a necessidade de um estudo mais aprofundado dos conectores, sobretudo no ensino médio” (ANTUNES, 2010, p. 139)

como, tanto quanto, tanto como, mais que, menos que, tal qual, tal como, do mesmo modo que, na mesma medida em que;	comparação
provavelmente, talvez, quem sabe, será que;	eventualidade
conforme, segundo, consoante, de acordo com, como;	aceitação, conformidade
até mesmo, inclusive, no máximo, no mínimo	gradação (quando se elenca uma série de argumentos)
se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, contanto que, desde que, sem que (é sinônimo de “se não”), (a preposição ‘sem’ seguida um infinitivo tem valor condicional negativo)	condicionalidade ⁵ , formulação de hipótese;

Fonte: Antunes (2010, p. 138-139; adaptado)

2.2.2 O que fazer na escola?

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sob o olhar e com as contribuições das perspectivas interacionistas, não é obviamente uma medida a ser tomada isoladamente face à “política de ensino da linguagem” no contexto sociocultural em que esta se insere, mas não se deve esquecer que

o domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder na sociedade e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. [...] Nada melhor que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana. [...] A instituição escola tem sido controlada pelos poderosos (CAGLIARI, 2002, p. 10,11)

Os estudos de Antunes (2003) e Geraldi (1997) convergem no sentido de que a linguagem (manifesta por meio dos textos), por sua natureza, é o veículo através do qual circulam a informação e o conhecimento; e não apenas reflexo da estrutura e evolução de uma sociedade ao longo do tempo. Isso nos leva a perceber que a linguagem é, pois, também um instrumento de dominação e de exercício de poder: se é por meio dela que se propaga o conhecimento, contribuímos para que nossos alunos se tornem proficientes nisso é, conseqüentemente, oportunizar lhes ferramentas para – ao menos – refletirem sobre as condições à margem em que muitos deles se encontram.

No momento em que pretendemos mediar o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita de nossos alunos, propomo-nos também a contribuir para que se tornem mais capazes de refletir sobre a realidade ao seu redor. Incitamos neles o ser questionador, o indivíduo que

⁵ A autora ressalta a distinção que se faz entre “as condicionais factuais ou reais: *Se eu digo é porque sei*; as condicionais contrafactuais ou irrealis: *Se eu tivesse asas* e as condicionais eventuais: *Se chover amanhã*. A mesma distinção pode ser apontada para as construções concessivas.” (ANTUNES, 2010, p. 140)

utiliza a linguagem não apenas dentro da escola, mas consegue perceber a importância disso em sua própria vida, pois uma língua é também um fenômeno social e político. Sobre estas considerações, não gratuitamente, Dacanal (1987, p. 70) afirma que “teorizar sobre o ensino da língua em um país como o Brasil, que apresenta brutais disparidades sociais e culturais, é um risco evidente”. O que temos então não é apenas uma tarefa de professores de LP, temos um desafio, um compromisso social.

Por isso, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa deve ser fazer com que o aluno, principalmente por meio do aperfeiçoamento de sua competência textual (oral e escrita), chegue a uma cultura integral. Não que as outras disciplinas não concorram para o mesmo objetivo, mas é lidando com a linguagem que há maior espaço para isso, quando, da utilização de variados gêneros discursivos, o professor poderá abrir caminhos para uma educação linguística e assim levar os alunos à compreensão do mundo que os cerca e oferecer-lhes meios para enriquecer suas áreas do saber. É nesse sentido que nossa pesquisa não se encerra apenas nas discussões que teorizam a leitura e a escrita na escola, mas tenta contribuir também com avanços a fim de que alcancemos a performance desejada para nossos alunos.

Se as teorias nos propõem que ofereçamos ao aluno a possibilidade real de uso, façamos então de gêneros como a carta e as postagens em rede social instrumentos que podem viabilizar isso. Uma vez que nos dois gêneros temos o intuito de auxiliá-los com a utilização dos meios para construir a argumentação, torna-se necessário também mediar a apropriação de recursos gramaticais presentes nesta tarefa. O capítulo seguinte apresentará as possibilidades, abordadas por pesquisadores da área, de conexão entre a sala de aula e as novas tecnologias, que sitiam professores, alunos e escola.

3 NOVAS TECNOLOGIAS, ESCOLA E ENSINO

3.1 TECNOLOGIA NA ESCOLA: DIFICULDADES NO NOVO MILÊNIO

Vivemos a era da informação, um tempo em que os padrões de ensino urgem por mudanças com as quais nem sempre o confronto será descomplicado. Se entendemos o ensino como algo que ocorre em meio a um processo que é também social, e a escola como um ambiente de interação social que pressupõe a relação com outro, a troca de experiências, não há como mantê-la longe dos avanços ocasionados pela propagação e acessibilidade às novas tecnologias.

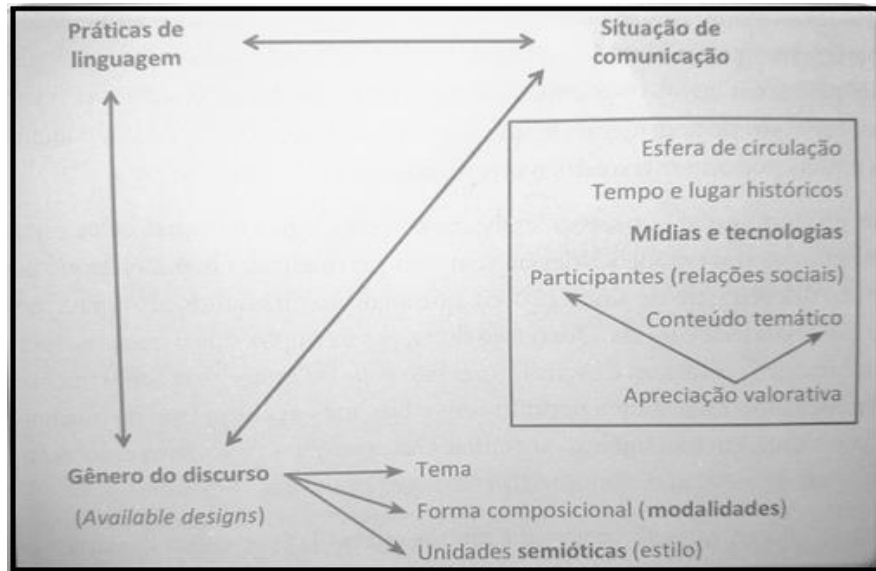
Celulares, tablets, computadores portáteis e outros equipamentos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas salas de aula. Da mesma forma, a inclusão digital, com a disseminação do acesso à internet público e gratuito em muitas escolas tem, de alguma forma, facilitado o contato com essas novas tecnologias. Para Rojo (2013) as alterações apresentadas pelos meios de comunicação à maneira como as informações passaram a circular, aliadas ao advento e expansão de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação proporcionaram a “intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais” (ROJO, 2013, p. 20). Em muitas escolas da rede pública em Belém, hoje, é garantido o acesso à internet em laboratórios de informática. Para nossa pesquisa, além deste recurso, também pudemos contar com o próprio acesso pessoal que alguns dos alunos tem como meio para a utilização das ferramentas tecnológicas no incentivo à leitura e escrita, por exemplo, com pesquisas sobre o autor da obra a qual leram.

Tal situação pode justificar, por exemplo, o abandono da utilização de determinados gêneros, provocando mudanças nas maneiras como os textos circulam, são lidos ou escritos. Não aleatoriamente, em nossa pesquisa, optamos por utilizar um gênero – a carta – em tão pouco uso, mas que ainda pode ser ressignificada dentro do contexto escolar, ainda que a utilização dela – por ser um tipo de correspondência bem mais lento resistindo à era da velocidade da informação – vá de encontro ao cenário digital no qual estamos inseridos.

É, sem dúvida, um desafio associar as práticas languageiras dos alunos ao contexto digital, porém, as questões relacionadas à interação verbal e à teoria dos gêneros, propostas em Bakhtin/ Volochínov (2006) e Bakhtin (2003), continuam vigentes figurando nas novas formas e estratégias de circulação dos gêneros. Se de um lado temos gêneros que permanecem atrelados à tradição escrita e impressa, de outro observamos as mais diversas mídias e

tecnologias corroborando a reelaboração e produção de novos efeitos nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, até mesmo no que se refere à multimodalidade (ROJO, 2013). Assim, o quadro que apresentamos no item 1.2, se configuraria de outra maneira, também proposta por Rojo (2013).

Figura 2 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: Rojo (2013, p. 30)

Essa nova configuração nos leva a perceber o quanto é necessária a convergência entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino e aprendizagem na escola, sobretudo em relação, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa. Ante esse quadro, a escola deveria ser um espaço aberto ao diálogo, que oferecesse espaço às novas formas conhecimento para que nossos pudessem alunos usufruir de algo que está tão próximo deles. É importante, porém, que a inserção de mecanismos tecnológicos favorecendo o ensino e aprendizagem não se dê apenas em função de uma tendência ou mera substituição do quadro e giz pelo *datashow*. É possível dinamizar o processo de ensino e aprendizagem via utilização de oportunidades que o acesso à internet garante, como ao realizar pesquisas em bibliotecas, jornais e revistas on-line, ou, no caso do Facebook, visitando perfis de escritores ou pesquisadores renomados, levando em conta que, em muitos casos, não apenas a leitura, mas a escrita também será favorecida à medida em que, por exemplo, o aluno seja solicitado a deixar um comentário ou fazer algum tipo de solicitação.

Tanzi Neto et al. (2013) afirmam que um currículo desenhado nos moldes pluralistas, “culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento” (TANZI NETO et al., 2013, p. 137), o que fundamenta nossa escolha por uma rede social, o

Facebook, para que trabalhássemos conjuntamente a escrita e a imersão de nossos sujeitos no ambiente digital de forma que isso contribuísse, de alguma maneira, para a aquisição de proficiência em relação à leitura e à escrita.

E no que se refere às novas formas de uso da escrita, a existência de um espaço no qual percebemos autoria e interação, discursos dialógicos circulando num mesmo ciberespaço refletem alterações nos letramentos digitais. Tudo isso tem relação com uma mentalidade mais atual, podendo ser esta exercida ou não se utilizando de novas tecnologias (ROJO, 2013). Em função disso, é necessário que a escola interfira no preparo de uma sociedade cada vez mais imersa em um contexto digital, pois é o ciberespaço um ambiente o qual possibilita também ao sujeito poder encontrar-se de forma crítica com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013).

Ao transportamos tais teorias à nossa pesquisa, encontramos em Rojo (2013) o suporte para a verificação do Facebook como um instrumento passível de oportunizar o encontro desses sujeitos – nossos alunos – com um novo espaço e, quiçá, perceber o quanto a escrita lhes é uma ferramenta de construção/apresentação de suas identidades, pois “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8).

Em relação aos sujeitos selecionados à aplicação de nosso projeto de ensino, tratam-se de alunos de uma escola situada à periferia de Belém, oriundos de classes sociais mais baixas. Quanto a isso, Rojo (2013) afirma que o fato de os inserirmos no ambiente digital – não quaisquer alunos, os nossos, os da periferia – propicia a eles também o contato com práticas de leitura e escrita restrita antes a grupos de poder – ainda mais quando gerenciemos um ambiente que incentive, privilegie, estimule leitura e escrita. Para Rojo (2013), não podemos deixar passar despercebidas essas transformações pelas quais nos movemos, esse mundo no qual nossos alunos da educação básica – que nasceram já nos anos 2000 – estão. “É preciso deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: construtor/colaborador das criações na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p.8).

3.1.1 A realidade do contexto escolar em Belém: ranços e avanços

Indicadores de estudiosos da área, como os que já aqui apresentamos – Rojo (2013), Matheus (2013) e Spósito (2013) –, têm feito com que leitura e escrita, sejam alvo não apenas de discussões acadêmicas, mas feito também com que tais discussões sejam igualmente

motivo para a criação de novos programas de capacitação/formação de professores – prova disso é a implantação, por exemplo, de um núcleo de informática que dê suporte às escolas municipais em Belém na capacitação de educadores ao se utilizarem da informática nas salas de aula – no intuito de aprimorar o desempenho de nossos alunos

Em muitas escolas da rede pública do município, hoje, é garantido o acesso à internet em laboratórios de informática. Também na Lei 9.129/15, que aprova o Plano Municipal de Educação, o Art. 3º, parágrafo VIII, versa que se deve promover o desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico dos indivíduos. Em prol disso, por exemplo, foram distribuídos *tablets* aos professores da rede pública no ano de 2014⁶, mas não há projetos que abranjam os professores de modo amplo à formação e capacitação para utilização desses equipamentos atrelados aos procedimentos didáticos e pedagógicos no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua materna. Em consequência disso, os alunos também acabam não sendo beneficiados com a “chegada da tecnologia” nas escolas.

A literatura que se apresenta hoje sobre tais fatos – relação escola e tecnologia – tem abordado de forma sistemática a maneira como novas práticas letradas foram afetadas por alterações nas práticas sociais, não se tendo estabelecido um consenso sobre isso trazer ao contexto do ensino mudanças necessariamente positivas ou negativas, havendo até a afirmação de que essas mudanças podem assoberbar cognitivamente os alunos e mais provocar-lhes desânimo do que estímulo (BRAGA, 2010).

Em contrapartida a esse discurso, Braga (2010) aponta vantagens nessa nova organização, mencionando, por exemplo, o fato de ser possível estocar ou recuperar informações tendo o computador como recurso para isso e a interconexão entre máquinas diferentes asseguradas pela constituição de linguagens técnicas como o HTML, sem contar o vasto conteúdo que é ofertado na rede mundial de computadores (WWW). Tudo isso possibilitou novas formas de organização da escrita, que são um convite à interação. Para a autora, “a leitura de hipertextos, além das escolhas de caminho, exige a participação do leitor na construção da coesão e da coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados pelo leitor” (BRAGA, 2010, p. 183); e se são levadas em conta ainda as redes sociais.

Já mencionamos também que não se pode negar que o uso de novas tecnologias pode propiciar à escola novas maneiras de ofertar o conhecimento – sem, é claro, que seja uma obrigação abrir mão de todas as outras –, mas mudanças, muitas vezes, podem causar

⁶ Informação disponibilizada pela agência de notícias da Prefeitura Municipal de Belém, disponível em <<http://agenciabelem.com.br/Noticia/109742/belem-comemora-o-dia-da-escola-com-obras-e-valorizacao-de-professores>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

desconforto, assim, reiteramos, não é fácil, nem à escola nem aos professores lidar com isso. Um dos motivos, por exemplo, é o fato de que estes não utilizam as ferramentas digitais com a mesma desenvoltura dos alunos. A razão disso? Estes são considerados nativos digitais (os que nasceram envoltos por tecnologias, como videogames e celulares); aqueles, imigrantes digitais (os que não nasceram na era digital, mas tentam conquistar a adaptação à tecnologia) (BRAGA, 2010). A autora apresenta ainda um outro aspecto que justifica a – possível – resistência da escola: é que a elaboração de um material hipermídia que viabilize o ensino e aprendizagem de língua materna demanda a mobilização de mais de um agente, que não apenas o professor, com atuação de forma interdisciplinar e utilização de um conjunto de ferramentas técnicas, o que encarece e dificulta a elaboração de materiais dessa natureza, tanto para o aluno quanto para a formação, como guia didático, para o professor. Mas, concorda-se com a autora, quando menciona outras pesquisas relatando que “as vantagens que o material multimídia e hipermídia abrem para o ensino/aprendizagem justificam o investimento de recursos humanos e financeiros para a sua produção” (BRAGA, 2010, p. 185).

Todos os avanços aqui elencados – como a oferta de formação a professores, a distribuição de equipamento eletrônico, o acesso à internet nas escolas e a menção ao uso de novas tecnologias no Plano Municipal de Educação, apontam-nos o quanto a escola tem evoluído neste sentido. Por outro lado, o conhecimento empírico promovido pela convivência nas escolas em anos de docência, leva a crer que o uso da tecnologia ainda está um tanto quanto limitado ao uso individual por parte dos professores, sem que as ferramentas oferecidas on-line sirvam de estímulo à problematização do emprego delas como possíveis ferramentas auxiliares à prática docente no ensino da língua materna. Observa-se dessa forma que, embora a tecnologia esteja disponível, inclusive em algumas escolas públicas com laboratórios de informática equipados, ainda falta a iniciativa por parte dos professores em utilizá-la em prol de um ensino da língua materna mais eficaz no sentido de ampliar a leitura e a escrita, quer seja por alguma lacuna em sua formação acadêmica, quer seja por falta de apoio técnico e/ou pedagógico nas escolas.

Não nos propomos aqui a preencher esta lacuna, mas a apresentar uma possibilidade de trabalho em prol desses avanços necessários, utilizando o Facebook (meio no qual as postagens sucederam, de certa forma, a partir de cartas manuscritas) como uma porta para este caminhar. Compreendemos que a escola nunca será, de fato, um espaço real de produção, mas nossa proposta foi torná-lo o mais próximo possível do real, (re)significando a carta,

concebendo-a como significativa num contexto – sócio-histórico da atualidade – onde a comunicação digital é tão valorizada.

3.2 FACEBOOK: POSSIBILIDADES DE CONEXÃO ENTRE ALUNOS E ESCOLA

Segundo Araújo e Leffa (2016), as redes sociais são ambientes muito propícios para investigações no que diz respeito à relação entre linguagem e tecnologia, pois é nesse ambiente que também encontramos em abundância esferas de atividades humanas. Ao tratarmos especificamente do Facebook, temos um vasto campo de investigação, uma vez que percebemos de forma muito latente os preceitos relacionados à interação verbal ali ocorrerem de forma muito latente; os textos, as postagens, as curtidas e os comentários bem refletem as teorias propostas por Bakhtin (2003): o discurso acontece no contato, no interagir com o outro. Sobre as comunidades que se agrupam em redes sociais, apresentamos um breve histórico disso, retratado por Menezes e Paiva (2016).

O extinto (em 2014) Orkut foi a primeira delas, ocorrendo a migração de seus participantes para o Facebook – doravante FB –, criado em 2004, cuja missão é possibilitar às pessoas o compartilhamento e a expressão do que lhes for interessante, e a conexão com amigos com amigos e familiares. O FB oferece a opção de postagem de textos, vídeos, fotos, desenhos e diferentes formas de interação como a marcação, o curtir, o compartilhar e o cutucar, sendo que atualmente, ao manter o cursor (ou o toque) na posição “curtir”, outras opções de expressão da emoção são oferecidas, conforme ilustração.

Figura 3 – *Emojis* ou *emoticons*⁷ nas opções de interação em postagens no FB



Fonte:

<https://www.facebook.com/>(2016)

⁷*Emoticon* é um termo criado a partir das palavras inglesas *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Em outras palavras, eles servem para expressar emoções, o que se dá essencialmente por meio de caracteres tipográficos. Atualmente os internautas utilizam também os *emoticons* com imagens, que são inspiradas nos rostos criados a partir de seqüências de caracteres do teclado padrão, tais como :-), :-(ou :(. Já os *emojis* são caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Informações disponíveis em <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>> Acesso em 28 Nov. 2015

Além disso, aos usuários é possível atuar em sua página/perfil como desejar, curtindo, comentando, compartilhando, excluindo as próprias postagens (ou editando-as) ou comentários alheios. Essas informações nos são relevantes ao tratar, em capítulos posteriores, das análises da postura de nossos alunos em relação à escrita na rede.

Sobre a possível relação entre o FB e a escola, Gomes (2016) afirma que ainda se pensa as redes sociais como ambientes que não propiciam vantagens à escola por não serem ainda vistos como motivadoras das interações por meio da escrita. E se a escola ainda insiste nessa prerrogativa, em contrapartida, o aumento de usuários das redes que se utilizam da escrita, particularmente os jovens em idade escolar, utilizam a internet cada vez mais impulsionados à utilização das redes sociais.

O resultado disso é a produção de gêneros que a escola não privilegia pelos alunos, que lançam mão de formas não convencionais de escrita e linguagens não escolarizadas. Ora, se é o ser humano um ser social, é em sua relação com outro, dialogicamente, que ele também irá aprender. Por isso, há que se enxergar nas redes sociais novas possibilidades de ser/estar no mundo, onde se aprende, mesmo que não seja na escola (GOMES, 2016). De modo universal, expor-se ao outro lançando mão de tantos recursos (sons, imagens, vídeos) oportunizaram novos usos da escrita, nos quais é possível perceber a imagem com função privilegiada na construção dos sentidos e a escola,

Apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática (GOMES, 2016, p. 87).

Por isso, é inegável o fato que as redes sociais podem oportunizar novas maneiras de ofertar o conhecimento, como mencionamos algumas vezes neste capítulo, nem sempre será confortável à escola lidar com isso. Até aqui, nos capítulos anteriores, se nos deram as apresentações de teorias que nortearam nosso percurso a fim de que chegássemos ao desenvolvimento do projeto de ensino e às análises de produções dos alunos, os quais apresentaremos nos capítulos seguintes.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, as classificações nas quais estão inseridas nossa pesquisa e o percurso desenvolvido até chegarmos à proposta de intervenção – que nomeamos, ao longo do texto, como projeto de ensino. À frente, de forma mais pormenorizada, a proposta de desenvolvimento das atividades no texto inicial, e em seguida, no item 4.2 desta seção, é que se encontram mais detalhadamente os passos realizados a cada etapa das atividades que resultaram em dados para a pesquisa. Optamos por apresentar separadamente a metodologia proposta e a metodologia realizada, a fim de que pudéssemos tecer comentários em relação a nossas adversidades ao desenvolver o projeto de ensino.

No que se refere ao tipo de pesquisa, conforme Tripp (2005),

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445),

e dentro dessa perspectiva, Baldissera (2001) acrescenta que, neste caso, à metodologia da pesquisa cumpre obedecer a passos que se materializam por meio de mecanismos e estratégias. Sob tais prismas, alicerçamos nossa pesquisa, uma vez que o desenvolvimento e aplicação dos módulos de leitura e escrita visaram, por meio de atividades direcionadas ao ensino e aprendizagem da língua, trazer aprimoramentos tanto no que se refere às práticas docentes quanto no resultado que essa prática pode proporcionar ao aluno.

Consideramos ainda tratar-se de uma pesquisa-ação – também embasados em Gil (2010) –, pois realizamos interferências a partir da identificação de um problema, tentando solucioná-lo mobilizando os participantes, mediando a construção de novos saberes, marcadas pelo envolvimento entre sujeitos e pesquisador na situação investigada, assinalando a ação social; e participante, pois nos propusemos a construir a resolução – em conjunto – dos problemas identificados, atuando como docente titular na turma alvo da pesquisa, na qual os alunos também foram conduzidos a realizar a identificação de problemas na escrita e a buscar solução para eles.

É também do tipo qualitativa com traços etnográficos, uma vez que foi um estudo voltado para questões educacionais, no qual trouxemos reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, não limitando a pesquisa ao ambiente escolar, cujas informações que foram reunidas por meio de um trabalho de campo (OLIVEIRA, 2008; GIL, 2010).

Nesta atividade, tanto a pesquisa quanto os resultados obtidos após a aplicação de nossa intervenção extrapolaram as paredes da sala de aula porque a escrita de cartas e a postagem em redes sociais – nossos focos de estudo – estão nas práticas sociais de nossos alunos também fora da escola, ou seja, vislumbramos a relação entre o que produzir na escola e o que fazer com isso fora dela, dentro de um contexto sociocultural nos qual nossos alunos se encontram (GIL, 2010).

Já em relação aos objetivos gerais, conforme Gil (2010), é do tipo exploratória, tentando explicitar melhor os questionamentos sobre o uso do gênero carta opinativa na sala de aula, propiciando o levantamento de hipóteses no que se refere à produção textual que ambicionamos realizar. Nossas motivações se deram em função de, hoje, muito se debater sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, as quais verificamos a partir das experiências vivenciadas na docência, ministrando a disciplina Língua Portuguesa para as turmas de 8º e 9º anos, ou Ciclo IV, como são nomeadas na rede municipal de ensino, em Belém.

A trajetória de nossa pesquisa se deu durante a realização do curso de mestrado na UFPA. Para que a consolidássemos, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico fundamentada nas concepções de autores da área e uma pesquisa de campo, por meio de um questionário aplicado aos alunos (Apêndice 1), o qual nos deu alguns indicativos relacionados à leitura, escrita e utilização de redes sociais. Apesar de nossas inquietações já ocorrerem antes mesmo do ingresso no ProfLetras, só o embasamento teórico, a partir das perspectivas bakhtinianas, das concepções de leitura e escrita já mencionadas ao longo do referencial teórico e dos pressupostos sobre o uso de tecnologias na sala de aula – aprofundados ao longo das disciplinas ministradas –, foi que pudemos traçar um caminho que nos conduziu aos objetivos que desejamos alcançar.

4.1 METODOLOGIA PROPOSTA: UM PERCUSO PLANEJADO⁸

Selecionamos alunos de uma turma de 8º ano de Ensino Fundamental, da escola Eneida de Moraes (nome fictício) da rede pública municipal de ensino de Belém – os quais estavam na mesma instituição, desde que cursavam o 7º ano, em 2015, quando ingressei no ProfLetras. Inicialmente, nossa proposta era que apenas a turma em que estão nossos sujeitos fosse alvo

⁸ Neste item, por se tratar ainda do planejamento das atividades, optamos pela utilização de algumas formas verbais (ao apontar determinadas ações) no futuro do pretérito, uma vez que, mais à frente, apresentaremos o que, de fato, se pôde realizar.

de investigação, porém, com o andamento da pesquisa e, sobretudo as verificações teóricas no que se refere ao dialogismo, optamos por considerar a turma para quem as cartas seriam enviadas e os textos de resposta por eles produzidos também relevantes, em alguns aspectos, pois isso influenciaria diretamente na segunda produção de nossos sujeitos de pesquisa.

Para que a produção textual se consolidasse em um ambiente o mais próximo possível do real, seriam também envolvidos sujeitos da escola Olavo Bilac (nome fictício), localizada no município de Tomé-Açu (que fica distante, aproximadamente, 200km de Belém), como destinatários para as trocas de cartas e interação por meio de rede social. Ambas as escolas contam com sala ambiente de informática e biblioteca. Para a realização das atividades em que fosse necessário o deslocamento de alunos, a escola Eneida de Moraes conta com um ônibus escolar. A escolha dessa turma em outro município se deu pela distância geográfica entre as duas escolas, o que justificaria o envio de uma carta e também por, em entrevista inicial (e informal) com a coordenação pedagógica da escola em Tomé-Açu, termos da parte dela o relato das dificuldades dos alunos com leitura e escrita.

A sequência de atividades – como projeto de leitura e escrita, no item 4.2, cuja proposta encontra-se ao final desta metodologia – ocorreu conforme o cronograma a seguir. Todas foram desenvolvidas no primeiro e em parte do segundo semestre de 2016. Cada turma apresenta um ritmo de desenvolvimento de atividades diferenciado, e nem sempre o tempo estimado para executá-las ocorre como planejamos – em algumas se leva mais tempo que o esperado, em outras menos – assim, optamos por sugerir encontros sempre de duas aulas para o desenvolvimento de cada passo, ressaltando que algumas delas podem também ser desenvolvidas em casa pelos alunos. Além disso, as atividades nem sempre podem ser seguidas em aulas sequenciais, em função de cumprir outras incumbências previstas no calendário escolar.

Quadro 1– Cronograma de atividades

Número de aulas	Descrição da Atividade	Período/ 2016						
		Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set
02	Apresentação do projeto no espaço da biblioteca e escolha do livro para leitura (conforme lista apresentada, na sequência do cronograma)	x						
01	Atividade prévia de leitura com o texto “Eu, leitora”	x						
-	Atividade prévia de leitura, após escolha do livro, com pesquisa sobre o autor da obra (Sala ambiente de informática no	x						

	contraturno, ou em casa, socializada na aula seguinte, brevemente)							
08	Avaliação das competências individuais para leitura da obra, ao longo de algumas aulas. Início do prazo para realização da leitura do livro, que se dará ao longo de algumas aulas		x	x				
04	Produção textual diagnóstica a partir de proposta retirada do livro didático				x			
06	Leitura dos textos <i>Carta ao Rafa</i> , de <i>Carta de um devedor</i> , de carta de Luiz Gama e de fragmentos de <i>A bolsa amarela</i> , com atividades sobre o contexto de produção dos textos; resolução de questões sobre conteúdo temático também referentes ao livro escolhido na primeira atividade do cronograma e às cartas lidas.					x		
02	Momento de leitura individual, de trechos da obra selecionada pelo aluno, em sala, sob a supervisão da professora; leitura; momento também oportuno para que os alunos tirem eventuais dúvidas sobre a leitura que estão realizando.					x		
04	Resolução de questões de compreensão e interpretação textual e questões de estilo e estrutura composicional					x		
06	Momento de leitura em sala e socialização das informações adquiridas com a leitura até este momento.					x		
04	Produção textual 01 (Carta de apresentação);					x	x	
02	Troca de produções textuais entre os alunos para sugestões de reescrita; entrega dos textos à professora.						x	
02	Após troca de textos entre os alunos, atendimento individual realizado pela professora, se necessário, a alguns alunos, com aula expositiva de apresentação de problemas comuns à maioria dos textos, usando as cartas dos alunos para exemplificação.						x	
02	Devolução dos textos aos alunos com sugestões de ajustes da professora para início e conclusão da refacção; recolhimento das cartas.							
-	Entrega das primeiras cartas produzidas pelos alunos da Escola Eneida de Moraes aos alunos da Olavo Bilac						x	
-	Recebimento das respostas dos alunos da escola Olavo Bilac						x	
02	Atividades com o texto 03 (Carta de Drummond) e resolução das questões (1						x	

	a 6)							
02	Socialização das respostas às cartas de apresentação e socialização das experiências de leitura; checagem do término da leitura realizada pelos alunos							x
02	Introdução ao uso de conectores							x
04	Resolução de questões sobre o Texto 3 (7, 8, 9, 10 e 11), cujo objetivo é ampliar e exercitar o uso de conectores.							x
	Produção textual 02 com entrega na mesma aula (realizada em casa para entrega no encontro seguinte)							x
02	Devolução em sala dos textos com sugestões de refacção, e utilização (com mais propriedade) dos conectores; início da refacção em sala sob supervisão da professora para realização de entrega dos textos definitivos na aula seguinte.							x
-	Envio da segunda carta aos alunos da escola Olavo Bilac							x
02	Socialização das respostas às cartas recebidas							x
-	Criação de grupo fechado no Facebook (pela professora, com alunos das escolas Eneida de Moraes e Olavo Bilac), cujos perfis devem ser adicionados ao perfil da professora, ao longo do período de aplicação do projeto, após solicitação feita pela professora							x
22	Atividade no laboratório de informática para postagem de texto opinativo sobre a obra lida, no grupo fechado no Facebook (os alunos que tiverem acesso ao uso da rede social em casa, poderão fazê-lo dessa maneira, se julgarem mais propício.				X			

Fonte: A autora (2016)

A não indicação de datas específicas neste cronograma se deveu ao fato de não sabermos exatamente a competência linguística, mas pressupondo o conhecimento prévio deles, ainda que insuficiente, do gênero a ser trabalhado: a carta, e o uso das redes sociais. Além disso, há também os imprevistos que ocorrem no calendário letivo das escolas, como datas festivas não programadas inicialmente ou dispensa de alunos por eventualidades. Após a etapa de apresentação do projeto, os alunos da escola Eneida de Moraes seriam incentivados à leitura de um livro. Cada aluno selecionaria o seu, e o único critério seria que a temática estivesse voltada ao universo deles, justificando-se isso pelas discussões posteriores que ocorreriam em sala de aula ou em outros espaços da escola.

Proporíamos, em parceria com a professora lotada na biblioteca, que um trabalho sobre a identificação das obras – como leitura antecipatória das sinopses – fosse realizado antes da escolha dos livros pelos alunos. Em seguida, eles deveriam ser estimulados a identificar os temas abordados nos livros lidos em sala. Intentaríamos, antes das etapas de trabalho com a escrita, explorar a oralidade, na socialização das leituras realizadas, com discussões sobre as temáticas, personagens e enredo dos textos lidos, apreciação ou não da leitura, uma vez que se pretende também cultivar neles a satisfação nessa atividade. Além disso, haveria também o incentivo a momentos que incitassem a socialização de opiniões e construção de argumentação oral, primeiramente, antes de conduzi-los à emissão de opinião por meio da escrita.

O primeiro contato entre os sujeitos das duas escolas seria realizado via professora da turma. Uma lista com os nomes dos alunos de uma turma da escola Olavo Bilac seria trazida aos da escola Eneida de Moraes. A escolha do destinatário deveria ser de forma aleatória, contanto que cada aluno da escola Eneida de Moraes fizesse opção por apenas um da escola Olavo Bilac. Algumas aulas ocorreriam a fim de apresentar aos alunos os gêneros discursivos que, mais adiante, eles teriam de produzir, para só então solicitarmos a primeira produção, cujo conteúdo seria uma apresentação de si mesmo aos colegas da outra escola. Em seguida, visando construir o respeito à opinião do outro, seria solicitado que os alunos trocassem textos e fizessem sugestões de melhorias nos dos colegas. Após também a leitura e possível refacção solicitada pelo professor, os primeiros textos produzidos seriam enviados aos colegas da escola Olavo Bilac.

As primeiras produções seriam entregues e os alunos da Olavo Bilac produziriam cartas de resposta, as quais os alunos da escola Eneida de Moraes receberiam.

Feitas as discussões sobre as leituras realizadas em sala, entre os alunos da escola em Belém, após as aulas em que eles tivessem sido mais expostos ao contato com o gênero, outra solicitação de carta, agora já argumentativa, seria solicitada. Essa etapa, seria para verificar qual embasamento para construir a argumentação eles já possuem, suas dificuldades quanto à utilização dos sequenciadores do discurso, e aplicado um projeto de leitura escrita, no qual a dificuldade em relação ao uso do item linguístico seja trabalhada.

Após a aplicação do projeto, a refacção da segunda produção seria solicitada a fim de que se verifiquem os resultados da aplicação do projeto no que diz respeito ao uso dos sequenciadores do discurso e se confirmem as hipóteses relacionadas à interação verbal em contextos o mais próximo possível de uma situação real de produção textual, as quais motivaram esta pesquisa.

Ao longo deste processo, os alunos da escola Eneida de Moraes também deveriam ser sondados quanto à utilização de redes sociais, mais especificamente o Facebook, pois uma das fases desta pesquisa consiste em verificar como eles se portam como indivíduos que constroem o texto crítico em ambiente on-line, no qual há outras ferramentas disponíveis para a escrita, das quais tratamos na seção 3, oportunizando um novo contexto de produção textual

A fim de que os alunos compreendam como ocorre o processo real de envio da carta pessoal, seria planejada uma visita monitorada a uma agência dos correios, pois, quanto mais inseridos no contexto de produção do gênero, supõe-se que maior seria a interação deles com o texto e com o destinatário, o que justifica, da mesma forma, atividades na sala ambiente de informática que proporcionem o uso de rede social pelos alunos. Uma vez que o gênero analisado seria a carta, seria solicitada aos alunos uma produção textual a partir de uma proposta do livro didático que contemplasse tal gênero para que as análises iniciais fossem realizadas e comentadas mais à frente.

O projeto de ensino seria desenvolvido visando também o incentivo à leitura de alunos de outra escola, simultaneamente, por meio das cartas. A partir da leitura do livro, os alunos do 8º ano da escola Eneida de Moraes começariam uma sequência de produção de cartas a serem enviadas a colegas da escola Olavo Bilac, no intuito não apenas de incentivar à leitura, mas de convencê-los a ler a obra de interesse do aluno da escola. Para que selecionássemos quais textos poderiam compor a análise cujos resultados estão apontados nesta pesquisa, verificamos os sujeitos que participaram de todas as etapas do processo, desde a produção da carta de apresentação à postagem na rede social, pois, para que tivéssemos dados comparativos, foi necessário esse indicativo.

4.2 PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: DO TEXTO AO TEXTO

Nesta atividade, objetivamos auxiliar o aluno a usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandir as possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e a capacidade de análise crítica. Além disso, pretende-se conduzi-los também a valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessários. O meio de divulgação das produções textuais dos alunos será o envio de suas cartas, de fato, aos colegas de outra escola.

4.2.1 Módulo de Leitura

A **apresentação do projeto** aos alunos pode ocorrer em diferentes espaços da escola, onde eles poderão ter momentos de troca de experiências, descobertas e curiosidades, quando se dará a sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito, também, dos gêneros carta e post (texto usado nas redes sociais ou em outros meios digitais).

Conforme a perspectiva de Solé (1998), no que se refere à necessidade de motivar os alunos à leitura, pretendemos mostrar-lhes o momento em que o foi despertado o gosto pela leitura em mim – professora da turma e pesquisadora – apresentando-lhes um texto de minha autoria, produzido durante o curso de mestrado cujo título é “Eu, leitora” (Apêndice 02). Cada aluno terá individualmente acesso ao texto impresso e poderá tecer considerações após a leitura compartilhada.

Feito isso, realizaremos uma pequena **enquete**, trabalhando a oralidade, sobre as preferências textuais dos alunos, no que se refere ao tipo de obra que gostam (ou gostariam) de ler. Neste momento, será aplicado também um questionário (Apêndice 1) a fim de traçar um perfil leitor/escritor dos alunos, e colhidos relatos orais a respeito do desafio colocado pela professora e as ideias que eles fazem da leitura e da escrita.

Inicialmente, sugerimos conversa informal com a turma, até mesmo para descontração, sobre as possíveis oportunidades de expressão do pensamento crítico em determinadas obras, partindo dos seguintes questionamentos:

- Você conhece alguma obra que retrate uma situação semelhante a algo que você vivenciou?
- Há um livro ou texto que você leu que tenha marcado um momento da sua vida? Qual?

Realizadas as discussões após as respostas orais dos alunos, parte-se para a **leitura dos materiais que apoiarão o desenvolvimento das atividades** com o texto principal deste projeto: o livro escolhido pelo aluno.

No caso de autores conhecidos, os quais a turma (ou o aluno) já contatara antes, o discente mesmo cria previsões, muitas vezes, relacionadas ao estilo do autor ou à maneira como costuma conduzir seus textos. Não se trata de saber antecipadamente tudo o que se contará, pois o efeito de uma leitura repetitiva, que não traz novidade, pode ser enfadonho e trazer resultado contrário: desestímulo (SOLE, 1998). Por isso, neste momento inicial, sugerimos que, além das sinopses, na sala ambiente de informática ou na própria biblioteca, os alunos pesquisem sobre o autor do livro que escolheram.

Há necessidade de tornar os alunos cientes dos propósitos da atividade desde os primeiros momentos: a obra a ser lida terá o fim de produzir um texto em que defenderão a

importância de lê-la. Cientes disso, eles, de fato, terão um plano que os conduzirá durante o contato com os livros (SOLÉ, 1998). Além disso, também é importante que oportunizemos questões ou atividades nas quais são propostas observações sobre superestrutura ou tipologia textual para auxiliarem na identificação de um texto real ou de ficção e resgatar conhecimentos que eles já possuem, adquiridos ao longo das etapas escolares pelas quais passaram e que pressupõem alguma compreensão, ainda que superficial, do gênero carta.

Solé (1998) também orienta à verificação da compatibilidade obra/aluno sob vários aspectos, para que o discente não se sinta incapaz de compreendê-la. Com base nisso, todas as obras selecionadas pelos alunos passarão por supervisão do professor a fim de que lhes seja garantido (ou pelo menos se tente isso) o êxito na leitura da obra. Antunes (2009) propõe que a leitura seja “uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade” (ANTUNES, 2009, p. 195). Se a leitura tem o papel de elemento ampliador de conhecimentos a fim de favorecer a observação, análise e reflexão na partilha do poder social, é necessário que toda e qualquer atividade conectada a ela deva convergir neste sentido, antes, durante e depois da leitura.

Sobre as atividades prévias, Solé (1998) propõe que elas propiciem desafios aos alunos. Para muitos deles, por nossa experiência em sala de aula, este será o primeiro livro lido, embora todos estejam há um longo tempo na escola. Pretendemos incentivá-los à leitura também responsável e comprometida; eles saberão superficialmente que se trata de uma atividade que faz parte de um projeto e de que gostaríamos que se empenhassem, sobretudo pelo que terão de realizar ao tentar convencer o colega de que a leitura daquela obra lhes foi prazerosa. Eles serão informados também de que irão compartilhar o conhecimento com outros colegas e que assumirão o papel de um sujeito que oferecerá informações importantes sobre algo que eram, sobre um novo conhecimento que adquiriram.

A partir deste momento, determinaremos um tempo de três meses, contando da primeira semana do ano letivo, para que cada um deles realize a leitura, pois só poderemos começar as cartas argumentativas ao fim das atividades com o livro. Ao longo das aulas, durante esses meses, teremos momentos reservados a essa atividade de leitura em sala, quando eles poderão socializar suas impressões iniciais sobre a obra, comentar enredo, personagens, tema, de que maneira aquela obra pode estar presente em sua própria vivência e o que ele acha que pode proporcionar na vida do outro. Tudo isso em rodas de conversa que podem acontecer em diferentes espaços do ambiente escolar.

Antes que finde o prazo para a leitura dos livros – que será realizada em alguns momentos na escola e outros em casa – **apresentaremos aos alunos algumas cartas (ou**

simulações de) publicadas em diferentes meios, a fim de que eles tenham um contato inicial com o gênero discursivo, uma vez que, logo no próximo módulo – o de escrita – eles serão solicitados a produzirem suas cartas de apresentação aos colegas de outra escola. Os textos utilizados são “Carta ao Rafael”, de Martha Medeiros, uma carta fictícia que circula nos meios on-line, de autor desconhecido, o fragmento de uma carta do antiescravista Luiz Gama (1830 – 1882) ao escritor Lúcio de Mendonça (1854 – 1909) na qual faz uma apresentação de si mesmo, em solicitação a um pedido de Lúcio que publicaria uma biografia do amigo, mais um fragmento da obra *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, no qual a personagem Raquel troca correspondências com um amigo fruto de sua imaginação. Todos estes apresentados aqui, na sequência. Ressaltamos que, no ato da leitura destes textos, oportunizaremos também a **observação, com os alunos, dos elementos superestruturais que compõem este gênero**.

Além disso, antes da leitura de cada um dos textos – que devem ser apresentados aos alunos de forma impressa para que eles acompanhem a leitura, possam realizar anotações e tenham contato posterior com os textos –, serão disponibilizadas aos alunos informações sobre onde o texto foi publicado e onde circulou. Isso ocorrerá para que eles compreendam e percebam a utilização da carta em outros contextos, que não apenas o de comunicação entre um único indivíduo e um outro único interlocutor. Algumas informações e atividades podem ocorrer apenas oralmente, pois o foco é ter como resultado uma produção de um gênero escrito que não necessariamente depende de respostas escritas às questões propostas.

TEXTO 01

Carta ao Rafael

Rafael, teu irmão nasceu cerca de quatro anos atrás, no finalzinho do mês de julho. Na época eu aproveitei que logo em seguida seria Dia dos Pais e escrevi uma carta pública ao João Pedro, aqui nesse mesmo jornal, homenageando não só o teu, mas o meu irmão também – teu pai. Agora você, meu segundo sobrinho, nasce colado ao dia das mães, e imagina se vou te privar de recepção semelhante.

Bem-vindo, Rafa. O mundo é legal, desde que a gente saiba lidar com suas contradições. Tem muita beleza e miséria, dias de sol e temporal, pessoas que dizem sim e que dizem não, e muitos gremistas e colorados infiltrados dentro da tua família. Mesmo assim, não pense que você vai ter opção. Não se deixe enganar pelas roupinhas azuis, essa não será sua cor preferida.

Desde que você saiu da barriga, está escutando votos de saúde e felicidade (mesmo que, por enquanto, tudo não passe de um barulho incompreensível e que você já esteja com saudade do silêncio uterino). Pois saiba que são votos clichês, mas os clichês são sábios: saúde e felicidade é tudo o que você precisa nessa vida. Só que tem que dar uma mãozinha. Então, pratique esportes, se alimente bem e não fume: a saúde já estará 50% garantida, o resto é sorte. Quanto à felicidade, o jeito é tentar fazer boas escolhas. Como fazê-las? Ninguém sabe ao certo, mas ser íntegro e não se deixar levar por vaidades e preconceitos promove uma certa paz de espírito. Ser feliz não é muito difícil, basta não ficar obcecado com esse assunto e tratar de viver. Quem pensa demais, não vive.

Não brigue muito com seu irmão, ele será seu melhor amigo, mesmo que você não acredite nisso quando ele não quiser emprestar alguns brinquedos – o carro dele, por exemplo.

Você vai ser louco, apaixonado, babão por sua mãe. É natural. Mas não deixe que suas namoradas percebam.

Cada vez mais o dinheiro controla os desejos. É importante ganhá-lo, porque sem independência não somos donos de nós mesmos, mas para ganhá-lo você não precisa perder nada: nem escrúpulos, nem caráter, ou você estará se deixando comprar. Não se deixe controlar por ele. Pelo dinheiro, digo, porque pelos desejos você não só pode como deve se render. Mas não seja um *heartbreaker* profissional, a mulher da sua vida pode lhe escapar das mãos.

Ia esquecendo: estude inglês.

Uma vida sem arte é uma vida árida, sem transcendência, um convite à mediocridade. Então desfrute de muita música e cinema, e quando suas garotas tentarem lhe arrastar para um teatro, vá sem reclamar, há 30% de chance de você gostar. Importante: se alguém disser que ler é chato, mande se entender comigo.

Tédio é para os sem inspiração. O mundo oferece estradas, passeatas, eleições, aeroportos, ondas, montanhas, campeonatos, vestibulares, desafios, churrascos, festivais, feriados, roubadas, gargalhadas, madrugadas e declarações de amor. É assim mesmo, tudo misturado e barulhento. A saudade do silêncio uterino vai lhe surpreender muitas outras vezes. Busque esse silêncio dentro de você.

Então é isso, Rafa, seja corajoso e grato: nascer é um privilégio concedido a poucos, ainda que sejamos bilhões. Não desperdice a chance e esteja consciente de

duas coisas: que sem alegria não vale a pena, e que Rafa é um apelido do qual você não escapa.

10 de maio de 2009

MEDEIROS, Martha. **Feliz por nada**. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 63-65

TEXTO 02– Carta de um devedor

Belém, 13 de junho de 2016

Prezados Senhores,

Esta é a oitava carta jurídica de cobrança que recebo de Vossas Senhorias. Sei que não estou em dia com meus pagamentos. Acontece que eu estou devendo também noutras lojas e todas esperam que eu lhes pague. Contudo, os meus rendimentos mensais só permitem que eu pague duas prestações no fim de cada mês. As outras ficam para o mês seguinte.

Estejam cientes de que não sou injusto, daquele tipo que prefere pagar a esta ou aquela empresa em detrimento das demais. Não! Todos os meses quando recebo o meu ordenado, escrevo o nome dos meus credores em pequenos pedaços de papel, que enrolo e coloco dentro de uma caixinha. Depois, olhando para outro lado, retiro dois papéis, que são os dois “sortudos” que irão receber o meu rico dinheirinho.

Os outros, paciência. Ficam para o mês seguinte. Afirmo aos senhores, com toda certeza, que a sua empresa vem constando todos os meses na minha caixinha. Se não os paguei ainda, é porque os senhores estão com pouca sorte.

Finalmente, faço-lhes uma advertência: se os Senhores continuarem com essa mania de me enviar cartas de cobrança ameaçadoras e insolentes, como a última que recebi, serei obrigada a EXCLUIR o nome da vossa empresa dos sorteios mensais.

Sem mais,

João da Silva

(Autor desconhecido, texto de circulação em meios eletrônicos – adaptado para fins didáticos)

TEXTO 03

São Paulo, 25 de julho de 1880.

Meu caro Lúcio,

Recebi o teu cartão com a data de 28 do pretérito.

Não me posso negar ao teu pedido [...] aí tens os apontamentos que me pedes, e que sempre eu os trouxe de memória.

Nasci na cidade de São Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado da rua Bângala, formando ângulo interno, em a quebrada, lado direito de quem parte do adro da Palma, na Freguesia de Sant'Ana, a 21 de junho de 1830, pelas 7 horas da manhã, e fui batizado 8 anos depois, na igreja matriz do Sacramento, da cidade de Itaparica.

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luzia, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Minha mãe era baixa, de estatura magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa.

(...) Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas neste país, constituem grave perigo perante a verdade. (...) Ele foi rico; e nesse tempo, muito extremosos para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos.

(...) Tinha eu 10 anos [quando fui para a casa de um português de nome Vieira, no Rio de Janeiro]. A senhora Vieira era um exemplo de candura e piedade. Ela e as filhas afeiçoaram-se de mim imediatamente. Eram cinco horas da tarde quando entrei em sua casa. Mandaram lavar-me; vestiram-me uma camisa e uma saia da filha mais nova, deram-me de cera e mandaram-me dormir com uma mulata de nome Felícia, que era mucama da casa.

Sempre que me lembro desta boa senhora e de suas filhas, vêm-me as lágrimas aos olhos, porque tenho saudades do amor e dos cuidados com que me afagaram por alguns dias.

Dali saí derramando copioso pranto, e também todas elas, sentidas de me verem partir.

Oh! Eu tenho lances doloridos na minha vida, que valem mais do que as lendas sentidas da vida amargurada dos mártires.

(...) Eis o que te posso dizer, às pressas, sem importância e sem valor; menos para ti, que me estimas deveras.

Teu Luiz

MORAES, Marco Antonio de (org.). Antologia da carta no Brasil. São Paulo: Moderna, 2005.

TEXTO 04

Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas:

Prezado André,

Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá pé?

Um abraço da Raquel.

No outro dia quando eu fui botar o sapato, achei lá dentro a resposta:

Dá.

André.

Parecia até telegrama, que a gente escreve bem curtinho pra não custar muito caro. Não liguei. Escrevi de novo:

Querido André

Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo o mundo já é grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: "A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe já não tinha mais condição de ter filho."

Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é?

Um dia perguntei pra elas: "Por que é que a mamãe não tinha mais condição de ter filho?" Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar direito três filhos, quanto mais quatro.

Fiquei pensando: mas se ela não queria mais filho por que é que eu nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente

quer ver a gente nascendo. Você não acha, não?

Raquel.

Dois dias depois chegou a resposta. Estava escrita bem no cantinho do papel que embrulhava o pão:

Acho.

André.

Não gostei de receber de novo telegrama em vez de carta. Mas assim mesmo continuei contando minha vida pra ele.

Oi, André!

O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão tá tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que é que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhum colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namorar) e eu fico aqui trancada pra atender telefone e dizer que ela não demora. Bem que eu queira pular a janela, mas nem isso dá pé: sexto andar.

Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que ela é mais: se bonita ou mascarada. Imagina que outro dia ela me disse: “Eu sou tão bonita que que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade.”

Aí eu inventei que o Roberto (um grã-fino que ela quer namorar) tinha falado mal dela. “Sabe o que é que ele andou espalhando?” – eu falei – “que você é tão burra que chega a meter aflição.” Levei uns cascudos que vou te contar. E de noite, quando o pessoal chegou (fui cedo pra cama porque vi logo que ia dar galho), ela contou que eu continuava a maior inventadeira do mundo. Aí foi aquela coisa: o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande. Não era pra eu ter inventado nada; saiu sem querer. Sai sempre sem querer, o

que é que eu posso fazer? E dá sempre confusão, é tão ruim! Escuta aqui, André, você me faz um favor? Para com essa mania de telegrama e me diz o que é que eu faço para não dar mais confusão. POR FAVOR, sim?

Raquel

Esperei a resposta uma porção de dia. Até que uma tarde deu ventania danada. A janela do quarto estava aberta, entrou folha de árvore, poeira e um papel todo escrito com a letra do André. Vibrei: era uma carta, no duro, maior até do que as minhas:

Querida Raquel,

Pra falar a verdade, eu preferia não me meter nessa história: uma vez fui desenrolar o problema de uma amiga minha e acabei me enrolando todo também. Mas você pediu POR FAVOR, e fica assim uma coisa um bocado chata não atender um favor tão pedido com letra grande. Então eu pensei bastante, e acabei achando que pra não dar mais confusão você tem de fazer o seguinte: daqui pra frente você só inventa inventado, tá compreendendo como é que é? Se você inventa uma história com gente que não existe, aposto que ninguém liga. Teu pessoal só fica chateado porque no meio da invenção você bota o namorado da tua irmã no meio, ou então o gato da vizinha, ou então a tia Brunilda, ou não sei quem mais. Mas se você inventa um caso com gente inventada, com casa inventada, com bicho inventado, com tudo inventado, aposto que não te dão mais cascudo nem...

Eu estava tão ligada na carta do André que nem vi o meu irmão atrás de mim lendo também. Ele me arrancou a carta:

BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. 27 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995. p. 12-15

Realizada a leitura, reunidos em grupos, os alunos podem **comentar a temática abordada** em cada um dos textos. Desde este momento, é importante conduzir o aluno à reflexão sobre sua própria realidade, percebendo a relação com os assuntos abordados nos textos, inclusive os livros lidos por eles. Para isso, apresentam-se algumas questões que dizem respeito ao CONTEXTO DE PRODUÇÃO, dos textos de 01 a 04 e das obras que cada aluno selecionou para leitura individual, às quais os alunos podem responder oralmente.

1. O texto literário é produzido sempre em um dado momento histórico-social. Em sua opinião, com que finalidade o autor produziu cada um dos textos?
2. Qual o provável público para o qual os textos foram produzidos?
3. Em sua opinião, qual o papel social de um escritor, autor de um livro ou de um de um único texto?
4. Esse tipo de obra pode influenciar comportamentos? Por quê?
5. Nos livros e nas cartas lidas, possivelmente encontramos os mesmos temas, como as relações familiares, mas as formas de apresentação dessa temática não utilizam a mesma linguagem. Por que isso acontece?
6. Verifique a data de produção das obras que você leu. Seria possível produzir, ainda hoje, textos que refletissem a mesma temática ou conflitos vistos nas lidas em sala de aula?
7. Por meio da linguagem, realizamos diferentes ações: apresentamos informações, nos posicionamos sobre um assunto, damos ordens ou fazemos pedidos, relatamos nossas histórias ou demonstramos sentimentos, enfim, pela linguagem podemos representar a vida de diferentes maneiras, de forma oral ou escrita. Com base nessa reflexão, quais objetivos seriam predominantes nos textos 01, 02, 03 e 04?

Em um segundo momento, individualmente, os alunos serão solicitados a responder em uma atividade escrita questões relacionadas ao CONTEÚDO TEMÁTICO. Como se trata de leituras individuais, sugerimos aos alunos que, nas questões que se referem aos livros, mencionem os trechos da obra, a fim de que o professor possa fazer verificação das respostas.

1. É possível identificar algum tipo de crítica social no livro que você leu? Em quais trechos é possível identificar isso?
2. Que fatos mencionados no livro refletem a realidade social ou comportamentos que podem ser encontrados também no mundo em que vivemos hoje? Eles ainda podem ser considerados atuais?
3. Quando o autor ou personagem da história faz comentário criticando algum comportamento ou situação, ele se utiliza da linguagem de forma objetiva e direta ou ele as deixa subentendidas? Retire do texto um fragmento que comprove sua resposta.
4. É possível encontrar na obra que você está lendo algum fato que você associe ao ambiente em que vive, como seu bairro, sua escola ou sua família? Qual?
5. Há algum elemento presentes no livro com o qual você tenha se identificado, como uma personagem ou uma situação? Qual (ou quais)? Por quê?

6. Quanto às cartas, após lê-las (ainda que cada uma se apresente de uma maneira diferente), você diria que elas têm algo em comum? O quê?
7. Todo discurso possui uma finalidade e pretende atingir um objetivo, pois nada é dito sem propósito. Considerando a finalidade de uma carta descritiva você acha que no texto 3 o autor da carta conseguiu alcançar seu propósito de descrever-se ao outro? Explique.

Prosseguindo com as atividades, serão apresentadas aos alunos questões de **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**, a fim de que tenham mais contato com o texto e captem as ideias nele contidas, além disso, compreendam os efeitos de sentido e o modo de utilização da linguagem escolhido pelo autor, assim como ampliem o repertório linguístico por meio de análise e leitura dos textos. Neste momento, as questões se referirão apenas aos textos 01, 02, 03 e 04, aqui apresentados, **uma vez que estes são comuns a todos os alunos.**

1. Um texto é constituído por informações explícitas – aquelas manifestadas claramente pelo autor –, e implícitas – aquelas que não estão claramente no texto, mas podem estar subentendidas, ou seja, escondidas por trás do que está dito. Quanto ao trecho “Você vai ser louco, apaixonado, babão por sua mãe. É natural. Mas não deixe que suas namoradas percebam”, no texto 01, o que a autora deixa subentendido?
2. Ao longo da crônica (Texto 01) que simula uma carta, alguns conselhos são oferecidos ao Rafa, para fases diferentes da vida dele. Das orientações recebidas qual mais se relaciona especificamente à fase adulta da vida?
3. Martha Medeiros é uma escritora, jornalista e cronista brasileira, colaboradora de uma revista de circulação nacional e um jornal, renomados em nosso país. Com base nessa informação, que opinião a autora deixa clara no texto sobre a leitura? Que fragmento pode comprovar sua resposta?
4. Ainda sobre o texto 01, quando se refere ao ganho de dinheiro, a que tipo de corrupções a autora insinua estarmos sujeitos quando nos deixamos dominar por isso?
5. Os personagens em uma narrativa, embora nem sempre sejam diretamente caracterizados nos revelam seu comportamento por meio de atitudes. Releia as cartas de Raquel e identifique a imagem que ela tem de alguns membros de sua família, como a mãe a irmã. O que a menina diz sobre essas duas pessoas?

Após esse contato com o texto, o aluno terá melhores condições de partir para a análise de outros elementos. É o momento oportuno para as questões relacionadas ao ESTILO E ESTRUTURA COMPOSICIONAL.

Estilo

1. Alguns elementos em um texto têm a função de retomar ideias já apresentadas, fazendo com que o mesmo assunto esteja presente ao longo de uma produção textual. No fragmento (do texto 01) “Então, pratique esportes, se alimente bem e não fume: a saúde já estará 50% garantida, o resto é sorte. Quanto à felicidade, o jeito é tentar fazer boas escolhas. Como fazê-LAS?” o termo destacado faz referência a qual outro elemento/expressão no texto?

2. Logo no primeiro parágrafo do texto, uma informação é dada ao leitor. Observe as duas frases a seguir.

(I) “escrevi uma carta pública ao João Pedro”

(II) “uma carta pública ao João Pedro foi escrita por mim”

Nos dois casos, a informação é semelhante, mas em I temos voz ativa (quando o sujeito é agente em relação ao verbo, isto é, pratica a ação nele expressa) e em II, passiva (quando o sujeito é paciente em relação ao verbo, isto é, recebe a ação nele expressa). Alterações nas construções provocam necessariamente alteração em relação às intenções do produtor também. Ao analisar a forma como as duas frases foram construídas, podemos afirmar que:

a) em I, a autora da carta aparece em primeiro plano, logo, a ênfase é à autora.

b) em II, João Pedro é sujeito agente e autor da carta.

c) em I, João Pedro é sujeito agente e autor da carta.

d) em I, a carta aparece em primeiro plano, logo, a ênfase é à carta.

e) em II, a autora da carta aparece em primeiro plano, logo, a ênfase é à autora.

3. Retorne ao texto 01 e releia o início do 9º parágrafo. O contexto de utilização de uma palavra pode dar pistas do significado dela quando não a conhecemos. No trecho “Uma vida sem arte é uma vida ÁRIDA”, a palavra destacada adquire qual sentido neste contexto de utilização? Apresente possibilidades.

4. A linguagem que o remetente usou na carta de um devedor está adequada ao objetivo da reclamação que ele realiza e ao destinatário? Justifique.

5. Sobre o texto 3, que expressões o autor usa para descrever a si mesmo ao seu interlocutor?

6. As relações entre os períodos ou orações no texto são estabelecidas, muitas vezes, por conectores e constroem o sentido no texto. No trecho "Eles dizem que não têm tempo. **Mas** ficam vendo televisão", o conector (em destaque) usado por Raquel indica

- a) que a menina não concorda com a suposta falta de tempo das pessoas, por isso ela cria uma oposição.
- b) que ela iniciará uma explicação sobre a falta de tempo das pessoas.
- c) que ver televisão é resultado, ou seja, uma conclusão de não ter tempo.
- d) apenas uma adição de ideia, já que não ter tempo e ver televisão tem o mesmo valor.
- e) o momento em que as pessoas não têm tempo, ou seja, quando veem televisão.

Estrutura composicional

1. No segundo texto, a carta de um devedor, em qual parágrafo o autor começa, de fato, a explicitar os motivos de sua carta?
2. Em relação à estrutura dos textos 01, 02, 03 e 04, mesmo todos se tratando de cartas, há diferenças entre os elementos que os compõem? Quais são elas?
3. Os textos apresentam destinatários muito claros. Ao longo das cartas, que palavras (ou expressões) são utilizadas para se referir a estes destinatários?

Após os alunos darem solução às questões relacionadas à construção composicional, devem ser sistematizados os conhecimentos relacionados à estrutura do gênero estudado, utilizando os textos já lidos pelos alunos – no caso, as cartas – antecedendo a produção textual. Neste momento, importa que sejam apresentados, identificados nos textos e explicados os elementos a seguir: a) seção de contato (local e data; vocativo inicial); b) núcleo (apresentação do assunto a ser tratado, quer seja uma carta descritiva ou opinativa; desenvolvimento do texto e organização em parágrafo; interlocução ao longo do texto; utilização da linguagem formal ou informal, adequada ao contexto e ao interlocutor); c) seção de despedida (expressão de despedida; assinatura).

4.2.2 Módulo de Escrita I

Nesta segunda etapa do projeto de ensino, após os alunos terem realizado a leitura e circulado pelo gênero que lhes será solicitado, daremos início à **primeira produção de carta**.

As atividades humanas no campo da linguagem (GERALDI, 1997) e em outros campos (KOCH, 2008) pressupõem um plano para que as realizemos, portanto, segundo a autora, também no caso da atividade verbal, são necessárias a motivação, a situação, a prova de probabilidade e a tarefa-ação. Com base nisso, a primeira carta produzida pelos alunos terá o seguinte comando:

➤ Nas próximas aulas, você será solicitado a enviar uma carta a um colega seu, tentando convencê-lo a realizar a leitura da obra que você escolhera na biblioteca. Para dar início ao seu contato com este aluno, após escolhê-lo pelo nome em uma lista, escreva uma carta em que você se apresente a ele, falando um pouco de si mesmo enquanto leitor e escritor. As cartas não terão um limite de linhas estabelecido e, neste primeiro momento, serão entregues ao seu colega por meio de sua professora.

Alguns itens devem direcionar o desenvolvimento dos textos dos alunos.

- Quais elementos deverão constar, como características suas, em sua carta?
- O que deve constar mais especificamente no parágrafo inicial de sua produção?
- Que tipo de linguagem você utilizará levando em consideração o seu interlocutor?
- Que características suas são mais relevantes para serem informadas nesta produção especificamente?
- Que informações sobre você devem constar na carta, a fim de que seu colega lhe dê credibilidade ao ler suas cartas persuasivas, que serão enviadas posteriormente?

Neste momento do projeto, os alunos já devem ter os nomes dos interlocutores para os quais deverão enviar as cartas de apresentação. Realizadas as produções desse primeiro texto, é necessário proceder uma verificação inicial, observando a presença das informações solicitadas e a utilização de elementos linguísticos e textuais nas produções, a fim de orientar a reescrita, caso necessário. No caso da carta, a refacção dar-se-á em sala de aula. Os questionamentos a seguir orientarão essa segunda etapa da escrita.

- A linguagem utilizada é clara e dá informações ao seu interlocutor sem que ele necessite de sua presença para compreendê-las?
- A estrutura do texto produzido está de acordo com as características do gênero produzido?
- A linguagem utilizada está adequada à interlocução com o destinatário?
- A carta atingiu seu propósito comunicativo primordial, que, neste caso, era oferecer informações pessoais sobre ser aluno, leitor e produtor de texto, a um colega de outra escola?

Ao tratar do módulo didático de produção escrita, Lopes-Rossi (2008) sugere que algumas atividades sejam realizadas com os alunos reunidos em pequenos grupos, pois isto favoreceria a partilha de informações entre eles. Nesta fase de avaliação do texto, primeiro

será solicitado aos alunos que troquem uns com os outros suas cartas, a fim de que eles mesmos tentem identificar os possíveis problemas nas produções. Em seguida, as observações feitas por eles nos textos serão avaliadas pela professora.

A última parte deste primeiro momento será a avaliação do texto feita pela professora, quando serão tecidos comentários nos textos que viabilizem a identificação do problema e correção com mais precisão, procedendo a reescrita do texto para só então remeter as cartas. Além das análises relacionadas à correção gramatical e aos aspectos formais, o conteúdo dos textos será da mesma maneira avaliado, uma vez que é importante nesta primeira carta atender ao propósito de apresentar-se ao outro de maneira satisfatória, aspecto o qual também será sinalizado aos alunos. Após o envio, sugeriremos aos alunos para os quais as cartas foram enviadas que as respondam aos colegas a fim de proporcionar melhor interação entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Intentamos, nesta pesquisa, além de avaliar como nossos discentes da escola Eneida de Moraes se comportam frente à produção de um gênero discursivo, aperfeiçoar o uso de conectores no texto, uma vez que a segunda produção terá cunho argumentativo. Antes que isso ocorra, pretendemos imergir nossos alunos no meio em que, de fato, as cartas pessoais circulam, via uso dos Correios. Desejamos que a segunda produção chegue aos alunos da escola Olavo Bilac por meio de um profissional que faz a entrega de correspondências, o carteiro. Já se verificou em uma agência no próprio bairro em que a escola está situada essa possibilidade, ao que tivemos colaboração e prontidão a atender nossa solicitação da presença de um carteiro entregando correspondências em uma sala de aula, contanto que seja feita via ofício.

Além disso, também programamos para os alunos da escola uma visita à agência mencionada, a fim de que eles compreendam a esfera onde o gênero circula, como as cartas são distribuídas e até mesmo, quiçá saber com que frequência ainda são enviadas cartas pessoais atualmente, uma vez que essas informações podem ser fornecidas pelas gerências nas agências. Outrossim, é interessante proporcionar, de alguma maneira, um momento de interação entre as duas turmas, que pode reunir uma atividade escolar e um tempo de confraternização a fim de que os alunos se conheçam pessoalmente (ou de outra forma, como numa atividade interativa on-line com utilização de imagem e som, dependendo das ferramentas de que se dispõe).

4.2.3 Módulo de Leitura e Análise Linguística

A produção da segunda carta exigirá dos alunos que opinem sobre a leitura realizada, o que lhes exigirá o uso de operadores argumentativos. Além disso, eles devem realizar a função de revisores de seus textos no que se refere às conexões que estabelecerão ao logo de parágrafos possivelmente argumentativos. A fim de dar suporte a isso, apresentam-se aqui atividades que conduzirão de forma mais específica o aluno ao uso dos conectores no texto, abrindo espaço para a abordagem deste fato gramatical – o uso dos conectores – na construção dos textos argumentativos.

O ponto de partida ocorre com o texto a seguir, uma carta em que Carlos Drummond de Andrade tece comentários sobre a obra da também autora Lygia Fagundes Telles para conduzir os alunos a questões de análise linguística sobre os termos que permeiam a argumentação. A Tabela 1 e o aporte teórico apresentados no item 2.2.1 desta pesquisa darão suporte à aula, no que se refere ao conhecimento dos itens linguísticos.

Antecipando o contato com texto, com base nos postulados de Solé (1998) já aqui mencionados, serão realizadas as seguintes perguntas prévias de leitura:

- 1) Você já leu algum texto de Carlos Drummond de Andrade ou Lygia Fagundes Teles?
- 2) Ao verificar a estrutura inicial do texto que será lido, a que gênero podemos associá-lo?
- 3) Na sua opinião, que conteúdos se podem esperar em uma carta de um escritor endereçada a outro escritor?
- 4) Você já recebeu elogios de alguém por ter escrito um bom texto, na escola ou em alguma outra situação? Se sim, como se sentiu?

TEXTO 05

Rio de Janeiro, 28 [de] janeiro [de] 1966⁹

Lygia querida,

Sabe que ganhei de Natal uma gravata bacaníssima, cuja está no armário esperando para ser usada numa reunião à altura? E que me deram também um pratinho conimbrense muito do gracioso, para guardar pequenas coisas importantes do

⁹ Drummond foi contemporâneo de Lygia Fagundes Telles, embora fosse 21 anos mais velho que ela. O poeta e cronista apreciou de perto o percurso de uma das maiores contistas da literatura brasileira e apresentar considerações sobre a obra de Lygia. Esse é o teor carta em que comenta os contos de *O jardim selvagem*, do ano anterior, também divulgada pelo projeto Correio IMS. Disponível em <<http://www.correioims.com.br/carta/conto-de-voce-fica-ressoando-na-memoria/>>. Acesso em 05 Jan 2016.

equipamento de um senhor supostamente elegante? E que além desses dois mimos me regalaram com um livro de contos¹ que é o fino e no qual o meu santo nome aparece no ofertório de uma das histórias mais legais, intitulada “A chave”, em que por trás da chave há um casal velho-com-moça e uma outra mulher na sombra, tudo expresso de maneira tão sutil que pega as mínimas ondulações do pensamento do homem, inclusive esta, feroz: “chateado de tanta agitação animal da esposa, com o corpo sempre em movimento, o velho tem um relâmpago: a perna quebrada seria uma solução...”

Por sinal que comparei o texto do livro com o texto do jornal de há três anos, e verifiquei o minucioso trabalho de polimento que o conto recebeu. Parece escrito de novo, mais preciso e ao mesmo tempo mais vago, essa vaguidão que é um convite ao leitor para aprofundar a substância, um dizer múltiplo, quase feito de silêncio. Sim, ficou ainda melhor do que estava, mas alguma coisa da primeira versão foi sacrificada, e é esse o preço da obra acabada: não se pode aproveitar tudo que veio do primeiro jato, o autor tem de escolher e pôr de lado alguma coisa válida.

É difícil agradecer a você tantas boas lembranças de amizade, não só pelo que elas significariam em qualquer momento, como ainda porque chegaram em circunstância que tornou mais ativo, mais prestimoso o seu carinho. Estamos passando um janeiro terrível, você soube, favelas vieram abaixo com a chuvarada, uma pedra imensa arrebentou a tubulação de água, a cidade parou e por toda parte só havia flagelados, tristeza, sujeira, ameaça de tifo.

Ainda não passou de todo, aqui em casa continuamos com água racionada, mas esse é o menor dos males que caíram sobre o Rio. E no meio de toda a confusão e sofrimento, é bom contar com presenças amigas, essas presenças que nem precisam ser concretas, não é menor a realidade delas se o pensamento age. Foi o que senti nesses dias de pesadelo, e isso não sei mesmo como agradecer a você.

O livro está perfeito como unidade na variedade, a mão é segura e sabe sugerir a história profunda sob a história aparente. Até mesmo um conto passado na China² você consegue fazer funcionar, sem se perder no exotismo ou no jornalístico. Sua grande força me parece estar no psicologismo oculto sob a massa de elementos realistas, assimiláveis por qualquer um. Quem quer simplesmente uma estória tem quase sempre uma estória. Quem quer a verdade subterrânea das criaturas, que o comportamento social disfarça, encontra-a maravilhosamente captada por trás da estória. Unir as duas faces, superpostas, é arte da melhor. Você consegue isso. Tão diferente da patacoada

desses contistas que se celebram a si mesmos nos jornais e revistas e a gente lê e esquece o que eles escreveram! Conto de você fica ressoando na memória, imperativo.

Ciao, amiga querida. Desejo para você umas férias tranquilas, bem virgilianas. O abraço e a saudade do
Carlos

NOTAS AO LEITOR

¹ Trata-se de *O jardim selvagem*, livro de contos de Lygia publicado em 1965.

² Referência ao conto “Meia-noite em ponto em Xangai”, incluído em *O jardim selvagem*.

Questões de compreensão e interpretação, de estrutura composicional e estilo

- 1) O autor do texto dá início a sua carta comentando sobre presentes que ganhou e que muito lhe agradaram. O que isso pode insinuar em relação ao último presente – o livro de contos de autoria da amiga – que ele também ganhou?
- 2) No texto, o autor direciona sua carta a alguém específico. Que elementos apontam a presença de um interlocutor?
- 3) Quais argumentos são usados por Carlos para defender a ideia de que o livro de contos é realmente bom?
- 4) Que sacrifício foi feito pela autora dos contos a fim de que a segunda versão fosse melhor que a primeira?
- 5) Por que o autor considera que o presente tão valioso chegou em uma hora excelente?
- 6) Em relação aos textos 01, 02, 03 e 04, lidos por você em outro momento, no que, em relação à estrutura, este se assemelha aos outros?

A partir daqui, para introduzir os alunos à questão do uso dos conectores no texto, proporemos uma **dinâmica entre os alunos**, com uma atividade que consistirá no seguinte: Cada aluno receberá e fará a leitura e tecerá comentários do quadro proposto por Antunes (2010), referenciado como Tabela 1, a fim de tomarem conhecimento dos conectores lá presentes. Em seguida, lhes será proposto que formem um círculo na sala, tenham em mãos uma folha de papel com pauta e pensem em algo para escreverem, em forma narrativa, como

acontece quando Carlos, na carta, explica algumas situações desagradáveis que estão correndo no lugar onde mora.

Ao comando da professora, todos devem iniciar seu texto. De tempos em tempos, no máximo 20 segundos, ela dará um novo comando de prosseguimento. Cada aluno deverá encerrar o texto onde quer que ele esteja, usar um conector de sua escolha (do quadro observado) e passar a folha, dobrando-a para que o colega não leia o que ele escreveu, para a direita. No momento em que cada aluno receber seu texto de volta (depois de ter circulado por todos os colegas, sempre repetindo a mesma sequência: escreve-para-usa conector-passa para a direita), as produções serão lidas.

Os resultados possivelmente serão desastrosos e alguns até hilários. O intuito é realmente ter esse produto. Este será o ponto de partida para expor-lhes que o uso dos conectores não pode ser aleatório, cada um deles cumpre uma finalidade dentro do texto. Voltaremos ao quadro e à resolução das questões que seguem.

7) Os operadores argumentativos são elementos da língua, explícitos na própria estrutura gramatical da frase cuja finalidade é a de indicar a argumentatividade dos enunciados. Os conectivos, os advérbios e outras palavras ou expressões podem funcionar como operadores. No fragmento “como ainda porque chegaram em circunstância que tornou mais ativo, mais prestimoso o seu carinho” o elemento destacado foi usado para

- a) introduzir um enunciado que visa esclarecer um outro anterior.
- b) estabelecer uma relação de comparação.
- c) estabelecer uma relação de justificativa, explicação em relação a um enunciado anterior.
- d) orientar a conclusão para uma afirmação ou negação.
- e) introduzir argumentos alternativos.

8) As repetições no texto nem sempre são um problema. Muitas vezes, elas estão associadas a intenções discursivas do autor. Releia o fragmento do texto a seguir para responder à questão que o sucede.

“Sabe que ganhei de Natal uma gravata bacaníssima, cuja está no armário esperando para ser usada numa reunião à altura? E que me deram também um pratinho conimbrense muito do gracioso, para guardar pequenas coisas importantes do equipamento de um senhor supostamente elegante? E que além desses dois mimos me regalaram com um livro de contos¹ que é o fino e no qual o meu santo nome aparece no ofertório de uma das histórias mais legais”

O conector destacado é classificado como uma conjunção de valor aditivo, mas, além do acréscimo de informações nos textos, que efeito de sentido essa repetição pode provocar?

9) Ao defender um ponto de vista ou expor informações, o autor de um texto pode se utilizar de inúmeros recursos que deem força às ideias e promovam o encadeamento entre elas. No texto 3, entre os expedientes escolhidos por Drummond, só não é possível encontrar

- a) uso de expressões estrangeiras.
- b) apelo direto ao leitor.
- c) expressões de uso popular.
- d) trocadilho.
- e) enumeração acumulativa de vantagens em relação ao presente recebido.

10) As relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. No fragmento “ficou ainda melhor do que estava, mas alguma coisa da primeira versão foi sacrificada” há claramente marcada pelo item destacado uma relação de

- a) oposição.
- b) adição.
- c) causa.
- d) exclusão.
- e) explicação

11) No que diz respeito aos elogios que Carlos tece à Lygia, qual o efeito de sentido produzido pelo termo conector destacado no fragmento “Até mesmo um conto passado na China² você consegue fazer funcionar, sem se perder no exotismo ou no jornalístico.”?

4.2.4 Módulo de Escrita II

Realizada a etapa em que os alunos terão contato com a carta e a argumentação, pode-se agora solicitar aos alunos a **segunda produção textual**, cujo comendo será:

➤ Sucedida a leitura completa da obra que você escolheu, produza uma carta persuadindo seu amigo de outra escola a também realizar a leitura da mesma obra. Manifeste

sua opinião sobre o livro, oferecendo informações ao seu interlocutor que o convençam daquilo a que você se propõe.

Os itens de direcionamento deste segundo texto a ser produzido serão os seguintes:

- Qual será seu ponto de vista sobre a obra lida?
- Você tem argumentos que sustentarão seu ponto de vista? Quais são eles?
- Está claro para você quem o é seu interlocutor e que tipo de linguagem você deve utilizar para se dirigir a ele?

Da mesma forma como na primeira produção, também serão aqui feitas verificações iniciais, a fim de observar se consta o que fora solicitado, no que diz respeito aos elementos da argumentação e à utilização de elementos linguísticos e textuais nas produções, a fim de orientar a reescrita. A orientação para a revisão desta segunda carta ocorrerá a partir dos seguintes questionamentos:

- Seu texto obedece às características estruturais próprias do gênero que você produziu?
- O parágrafo inicial apresenta informações que antecipam ao seu leitor qual seu o ponto de vista defendido por você ao longo da argumentação?
- Seu texto possui parágrafos de desenvolvimento em que seus argumentos são ampliados?
- Você usou verbos na primeira pessoa do singular para atribuir subjetividade ao texto?
- Os elementos de coesão que você utilizou no texto estabelecem as relações necessárias para garantirem o sentido adequado daquilo que você quer construir, como causa e consequência, conclusão, comparação, entre outros?
- A carta atingiu seu propósito comunicativo primordial, que, neste caso, era persuadir um colega à realização da leitura de um livro?
- A fim de tentar persuadir seu interlocutor, você utilizou uma linguagem clara, que possibilite a ele fácil compreensão do seu ponto de vista?
- Que tipo de linguagem você utilizou para alcançar seu objetivo, levando em conta que seu interlocutor é alguém que cursa a mesma série que você: mais formal ou menos formal?
- Há informações valorativas sobre a obra que o convencerão de que a leitura dela é, de fato, algo que deve ser realizado?

Uma vez que foi feita anteriormente a apresentação do fato gramatical e exercícios nos quais os conectores sejam abordados, os alunos devem estar aptos a corresponderem às perguntas que orientam a revisão desta segunda produção, observando a presença de

argumentos e o uso de elementos linguísticos e textuais estudados, no intuito de proceder a refacção, caso necessário.

Posteriormente, serão feitas pela professora as sugestões de correções e após a reescrita, as cartas serão enviadas. Nesta última etapa, também será solicitado aos alunos que produzam um texto em rede social, expondo da mesma maneira a opinião deles em relação à obra lida, elaborando a argumentação. O intuito é avaliar as escolhas lexicais e desenvolvimento do texto, comparando os dois gêneros envolvidos na pesquisa: a carta e os posts na rede social.

É neste momento de produção final dos alunos que a segunda parte desta pesquisa será concluída, quando analisaremos os resultados da aplicação do projeto de ensino, a fim de confirmar ou refutar nossas hipóteses.

4.2.5 Módulo de divulgação

A idealização deste projeto leva em conta a possibilidade de utilização do laboratório de informática nas duas escolas e o envio das cartas por meio da professora que ministra aulas nas turmas da escola Eneida de Moraes, além da postagem da segunda produção na própria agência dos correios como meio de divulgação dos textos dos alunos, fazendo com que os gêneros circulem em seus reais contextos de produção.

As cartas serão envelopadas, e a rotina de uma postagem nos correios (na segunda produção) será cumprida, tendo-se como resultado, caso seja possível, a entrega das cartas pelo carteiro nas salas de aula, ou nas residências dos alunos. No caso das postagens em redes sociais, a divulgação será entre os alunos que se comunicarem usando essa ferramenta, respeitando uma solicitação a fim de que a produção seja também instrumento de análise: utilizar a ferramenta *marcar* para dar ciência da postagem à professora da disciplina, acordando isso entre as turmas. Dos sujeitos pesquisados, apenas 04 (quatro) não têm idade mínima permitida para usar a rede social, embora possivelmente as utilizem. Assim, pretende-se criar um grupo fechado na rede social para proporcionar a interação entre as duas turmas e monitorar de forma mais presente as postagens e estratégias argumentativas nessa forma de comunicação, a partir de comentários sobre cada obra lida.

4. 3 METODOLOGIA DESENVOLVIDA: A REALIDADE E AS DIFICULDADES EM UM PROJETO DE PESQUISA

Nossa proposta envolveu a leitura de uma obra, a produção de duas cartas manuscritas e uma postagem no Facebook. Em relação a isso, conseguimos obter dados para a pesquisa, mas não a quantidade que supúnhamos no início da aplicação do projeto. Ainda assim, consideramos satisfatória a quantidade de dados que obtivemos para consolidar nossas análises por meio da teoria na qual nos respaldamos.

Por outro lado, sentimos aqui a necessidade de elencar quais passos na pesquisa precisariam ser repensados a fim de que as eventualidades não prejudicassem nossos resultados. De modo geral, a sequência de atividades apresentada no Quadro 1 foi seguida, com poucas alterações que mencionaremos ao longo dessa exposição, ora comentando os resultados obtidos, ora apresentando nossas necessidades de alteração.

Cabe destacar que, no intuito também de tornar a mais proveitosa possível essa experiência de interação entre alunos de duas escolas, nosso projeto de pesquisa foi apresentado à professora de Língua Portuguesa da escola Olavo Bilac, pois a ela caberia estimular seus alunos à escrita da resposta às cartas que eles receberiam. Para a produção das cartas, recebemos uma lista nominal da turma para quem os alunos de Belém enviariam suas produções.

Em relação aos passos os quais elencamos inicialmente no Quadro 1, a utilização do espaço da biblioteca o qual nos propusemos a utilizar foi muito importante, não apenas no sentido de que os alunos conheceram melhor o espaço, mas também por esse evento inicial ter sido incentivo aos alunos à busca por outros livros no ambiente escolar. Em muitas escolas públicas, a biblioteca é tida apenas como um lugar onde estão guardados os livros; hoje, com propriedade muito específica em relação à turma de 27 alunos na qual aplicamos nosso projeto de ensino, podemos dizer que, para eles, a biblioteca é um espaço para leitura. A sugestão de que cada um escolhesse o livro que gostaria de ler também nos trouxe resultados interessantes, pois alunos que não se interessavam pela leitura – uma vez que isso era sempre lhes imposto – passaram a ter satisfação em realizá-la. Além disso, embora inicialmente houvesse para alguns a resistência a ideia de ler um livro inteiro, ao saber que leriam para “contar ao outro” sobre isso, houve adesão da turma inteira à atividade.

Realizamos a escolha aleatória – na lista nominal da escola Olavo Bilac – dos destinatários das cartas, e isso também nos trouxe bons resultados. A experiência de conversar com os alunos de Belém sobre alunos de outra escola, em outro município, que lhes parecia

tão distante – os quais já eram conhecidos por conta das visitas anteriores, à escola em Tomé-Açu – despertou neles a curiosidade e a vontade de manter contato. Ressaltamos aqui que, ao longo das atividades, a ideia era que promovêssemos uma visita de alunos de uma escola à outra, promovêssemos um momento de interação, pois havia tempo e recurso para isso. Entretanto, durante o processo, no momento de entrega da primeira carta, soubemos que isso não seria mais possível. Ainda assim, por ideia da professora titular dos alunos da escola Olavo Bilac, ao entregar a primeira carta dos alunos da escola Eneida de Moraes, foi feito um vídeo para ser exibido, no qual cada aluno da escola de Tomé-Açu se apresentava e informava de quem era a carta que havia recebido. A exibição do vídeo ao retornar à escola em Belém foi mais um incentivo à escrita da segunda carta que se daria mais adiante, pois, embora já soubessem agora da impossibilidade de contato pessoal, de alguma maneira, pudemos proporcionar a interação entre as turmas usando uma ferramenta tecnológica. Todos os alunos da escola Eneida de Moraes participaram da produção da primeira carta, mas nem todos os alunos da escola Olavo Bilac enviaram respostas.

Compreendemos que, ao tratar de atividades que envolvam a parceria com professores de outra escola – ou até dentro da mesma –, é necessário que o planejamento das atividades seja alicerçado de forma a atender às necessidades de todos os envolvidos. A parceria estabelecida, em nosso caso, contou com muito boa vontade da professora titular da turma na escola Olavo Bilac, pois já havíamos verificado – por meio de conversa informal com ela e com a coordenação da escola – que os alunos de lá tivessem necessidades de refinar as habilidades em leitura e escrita; porém, ainda que observássemos esforço em colaborar com nossa pesquisa, as demandas da escola em Tomé-Açu e os próprios compromissos pessoais e imprevistos de diversas origens impediram um período de maior interação. Desde o final do mês de setembro de 2016, por exemplo, a escola entrou em greve por conta de perdas salariais no município. Isso foi um evento impeditivo aos alunos da escola de receberem as cartas sobre o livro que foram entregues à professora, assim como de participarem das atividades na rede social Facebook, pois no momento em que passamos a esta etapa da atividade, eles já não estavam em aula.

Após a produção da primeira carta, nos empenhamos em realizar as atividades que dessem conta de preparar nossos sujeitos da pesquisa ao uso dos conectores. As atividades planejadas foram realizadas de forma satisfatória, sendo que a quantidade de aulas prevista para as atividades no Módulo de Leitura e Análise Linguística passou de 08 (oito) – como estava previsto no quadro de atividades – para 12 (doze), pois foi necessário que a realização das atividades ocorresse de forma mais lenta, em prol de propiciar melhor compreensão do

conteúdo, uma vez que, para muitos alunos na turma, tratava-se de uma forma diferenciada de se trabalhar um item linguístico e alguns sentiram muita dificuldade na resolução dos exercícios. Tanto a produção quanto a refacção da segunda também ocorreram dentro do previsto.

Por último, a atividade que precisou, de fato, ser reelaborada para a realização foi a postagem no Facebook. A proposta era que, ao longo das aulas, os alunos que tinham perfis, e quase todos eles sinalizaram isso, fossem adicionados como amigos a meu perfil pessoal para que, ao fim da aplicação do projeto de ensino, ou pelo menos após a primeira carta produzida, eles estivessem em um grupo fechado com alunos de outra escola e realizassem postagens sobre o livro que haviam lido, também com o objetivo de incentivar à leitura dele. Nossa primeira dificuldade se deu por conta de não mais termos os alunos da outra escola disponíveis para a atividade em função da greve nas escolas municipais de Tomé-Açu. Além disso, ao informar nossos alunos, sujeitos da pesquisa, da criação de um grupo, não encontramos receptividade. Esse não é um recurso do qual eles se utilizam, por isso, por escolha deles, foi mais viável que eles realizassem as postagens em seus próprios perfis.

A idealização do projeto também previa a utilização da sala ambiente de informática na escola Eneida de Moraes, porém, ao longo do ano, por falta de manutenção de equipamentos e outras eventualidades, o laboratório não contava mais com acesso à internet. Tal situação nos obrigou a acompanhar apenas virtualmente as atividades com os alunos. Da mesma maneira que ocorrera com as cartas, os textos seriam refeitos, em caso de a atividade se dar sob a supervisão da professora, pois ao mesmo tempo em que estivessem realizando a escrita do texto poderiam tirar dúvidas e postar textos já corrigidos, respeitando determinadas escolhas deles. Em função desta dificuldade e da necessidade de se coletar dados para a finalização das análises da pesquisa, optamos por acompanhar virtualmente as postagens e sinalizar por meio de mensagens privadas as necessidades de ajuste. Houve solicitação de refacção aos oito alunos que realizaram a atividade, mas menos da metade correspondeu a isso. Tomamos o texto final deles – dos que ajustaram e dos que não ajustaram – como objeto de pesquisa.

Destacamos aqui que, antes de solicitar a refacção, também por meio de mensagem privada, foi investigado se eles sabiam utilizar a ferramenta “Editar publicação”, ao que todos se designaram como capazes, porém, entre os que optaram por fazer as correções, notamos pouca diferença, por isso não tomamos essa etapa – a do processo de refacção no ambiente digital – para efeito de análise. Era necessário encerrar a seleção de textos para consolidar as análises e finalizar a pesquisa em tempo hábil. Embora não tenhamos considerado os textos

refeitos após a data necessária à finalização da coleta de dados, os alunos continuaram sendo acompanhados na refacção dos textos.

5 ANÁLISES DOS RESULTADOS

5.1 DIAGNOSE INICIAL

No que se refere à produção do enunciado, para Bakhtin (2003), isso implica estar voltado a um destinatário na prática discursiva. E uma vez que nosso aporte teórico apoiou-se na perspectiva bakhtiniana, realizamos análises iniciais quanto à produção do gênero discursivo pelos alunos. As verificações voltaram-se aos aspectos que levem em conta os elementos dialógicos do discurso em relação ao **conteúdo temático, estilo e estrutura composicional** da carta, já apresentados nas sessões teóricas anteriormente.

Ainda sobre a produção textual, Zanini (2003) afirma que um leitor competente diferencia situações de uso e molda o próprio texto em acordo com o propósito ao qual se destina. Da mesma forma, os PCN orientam à realização de atividades na escola que visem à formação de um leitor/produtor de textos capacitado a “responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção dos discursos” (BRASIL, 1998, p. 32). Oportunizar aos alunos meios para que caminhem para mais perto de tal proficiência é o objetivo das atividades às quais nos propusemos realizar, desde estes primeiros passos.

A produção textual tomada para diagnose inicial deu-se a partir de proposta retirada da primeira unidade do LD que os alunos usaram no ano anterior, na qual constavam algumas atividades que eles realizaram. Durante o curso de mestrado, foi possível realizar uma análise das atividades relacionadas à leitura e à escrita no LD em questão, que resultou em um artigo; por isso, ressaltamos aqui, com propriedade, que a proposta do livro não aponta o trabalho contínuo com um mesmo gênero. Assim, a solicitação da escrita de uma carta – nos moldes em que se trabalha no LD – não resultou de uma série de atividades que privilegiassem o gênero solicitado. Realizamos adaptações apenas para que a escrita do texto fosse individual, pois a proposta solicitava uma carta em grupo para um outro grupo que cursasse a mesma série. Escolhemos esta atividade por considerarmos, ante observações no cotidiano escolar, que os alunos utilizaram o LD e haviam trabalhado a unidade. A seguir, a proposta com nossas adaptações.

Produza uma carta destinada a um aluno de outra classe do 8º ano que fale um pouco o que você pensa a respeito das guerras no mundo e das situações de violência no nosso país.

Sobre sua produção, copie no caderno os itens do quadro a seguir e responda cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar! Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER A CARTA	
1. Qual é o público leitor?	
2. Qual linguagem vou empregar?	
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Fonte: Oliveira et al (2012, p. 68, com adaptações)

Como se trata da primeira produção, a tomamos como diagnóstica e todos os textos – 23, de 23 alunos presentes na aula em que a atividade foi solicitada – da turma envolvida foram analisados. Apenas nas fases seguintes – relacionadas às produções das duas cartas enviadas durante a aplicação do projeto de ensino e à postagem no Facebook – é que adotamos como critério selecionar os textos dos alunos que participaram de todas as etapas a partir da segunda produção, uma vez que nossas análises também se deteriam em um levantamento comparativo de dados que envolvem as três produções finais.

Para efeito de análise, selecionamos alguns fragmentos de textos iniciais de alunos que constam ao longo das discussões. Os nomes foram omitidos a fim de preservar a identidade deles e utilizados pseudônimos (também criados por eles), conforme tabela a seguir. Os nomes dos interlocutores em cada uma das cartas, no decorrer de nossas exemplificações, serão substituídos por um indicador de supressão de texto sinalizado por “[...]” – reticências dentro de colchetes –, também a fim de resguardar a identificação dos sujeitos envolvidos e/ou mencionados aqui.

Tabela 2 – Identificação dos textos produzidos pelos alunos com pseudônimos e atividades das quais eles participaram ao longo da aplicação da metodologia.

Nº DO TEXTO	PSEUDÔNIMO	Diagnose inicial (DI)	Produção 01 (P1)	Produção 02 (P2)	Postagem no Facebook (PF)
01	Estevan	X	X	X	X
02	Uchira	X	-	-	
03	Diene	X	X	X	
04	Joyce	X	X	X	
05	Heroína	X	X	X	X
06	Ana Vitória	X	X	X	X

07	-	X	X	X	
08	Fellicet	X	X	X	
09	Jully	X	X	X	
10	Sonho	X	X	X	X
11	Atirador	X	X	X	X
12	Rosa	X	X	X	
13	Youtuber	X	X	X	
14	Duda	X	X	X	
15	Ju	X	X	X	
16	Cay	X	X	-	
17	Liny	X	X	X	
18	Milli	X	X	X	
19	Jheni	X	X	X	
20	Goleiro	X	X	X	
21	Jogador	X	X	X	
22	Batatinha	X	X	X	X
23	Luck	X	X	X	
24	Menina dos Olhos de Deus	-	X	X	X
25	Seu Madruga	-	X	X	
26	Cachinhos Dourados	-	X	X	X
27	Luca	-	X	X	

Fonte: A autora (2016)

Inicialmente, detivemo-nos no **conteúdo temático**, compreendido como as escolhas que o autor faz levando em conta a finalidade comunicativa à qual ele se propõe (BAKHTIN, 2003). A proposta solicitava que o teor da carta versasse sobre as guerras no mundo e a violência no país. Das 23 produções, todas correspondem ao assunto geral – a violência –, sendo que 18 delas mencionaram questões relacionadas ao país e ao mundo, como solicitava a proposta; 2 trataram apenas da temática de forma genérica, detendo-se, por exemplo, à

expressão do descontentamento com o cotidiano permeado de agressividade; 1 aluno preocupou-se em mencionar apenas situações locais; e 2 trataram apenas do que diz respeito a questões mundiais. Algumas produções inclusive mencionam, logo no início, a temática a ser tratada ao longo do desenvolvimento, como apontam os fragmentos que transcrevemos a seguir.

Querido [...], não ta dando pra ninguém essas guerras estão sendo difícil, estão complicadas, ta difícil pra todo mundo, pra que briga? Égua isso cansa toda hora, eles não cansam não?

E as violências então? Piorou **pra que tanta violência nas escolas nas ruas em todo lugar** tem agora! Isso tem que parar concorda?

(Texto 12 – Rosa, DI)

As **guerras no mundo** já são constantes por que as pessoas do governo é que causam essas guerras e algumas delas até chegam a matar pessoas inocentes.

As violências também são constantes cada minuto no mundo todo...

(Texto 04 – Joyce, DI)

Bem [...], eu vou falar um pouco sobre a respeito **das guerras que acontece no nosso país e também da situação de violência no nosso país.**

(Texto 09 – Jully, DI)

Eu de vez em quando assisto jornal e quase todos os dias fala sobre as guerras da cária, eles fazem muitas coisas triste, pegam refém, bambardeiam outros países, acontece muitas destruições, etc.

(Texto 11 – Atirador, DI)

Verificamos que, embora alguns alunos não se tenham detido em questões mais amplas, o relato da violência comentando situações relacionadas ao cenário mundial da atualidade foi estratégia persuasiva e chamou-lhes a atenção. Porém, houve produções em que o acontecimento apresentado não passou de informação deslocada no texto, sem articulação com argumentos.

Bom, eu acho a guerra no mundo legal, contanto que eu esteje fora dela, **o estado islâmico atacando varios países**, mas já da violência não gosto, varias pessoas se matam por besteira no mundo todo...

(Texto 01 – Estevan, DI)

Eu acho que a guerra influencia na vida de muitos jovens. Eu acha erado quando um pai ou uma mãe poe o Filho para aprender a atirar porque desde pequeno já tem contato com uma arma e quem sabe oque ele pode Fazer com esse aprendizado. **A guerra influenciou o ataque que teve na frança e que teve varios mortos....** (Texto 03 – Diene, DI)

O segundo elemento que verificamos diz respeito ao **estilo**, aqui considerado como o modo (já que se trata de uma carta) mais ou menos formal escolhido pelo autor do texto, para

alcançar seu propósito comunicativo (BAKHTIN, 2003); além das escolhas relacionadas aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Invariavelmente, os alunos optaram pela informalidade, e quase todos utilizaram expressões que variaram entre “querido (a)”, “oi” ou apenas o nome do interlocutor para dar início ao texto, o que aponta certo grau de proximidade em relação ao destinatário. Um único exemplo diferenciado, mas que ainda assim retrata o informal, encontra-se no texto do aluno Estevan.

Note-se que, neste fragmento, observamos algo muito peculiar identificado de igual forma em outros textos: o fato de o aluno mencionar um “trabalho de português” que o levou à necessidade da escrita, apresentando-nos um indício de que o gênero, para os alunos, não está cumprindo o papel social que lhe cabe. A primordialidade parece muito mais a de atender a uma exigência de realização de atividade em sala de aula.

Icoaraci – Belém – Pará

24 Maio 2016

Bom tudo beleza [...] 802, **estou fazendo um trabalho de Português**, tenho que fazer uma carta retratando sobre as guerras e a violência no mundo, e mandar para algum amigo...

(Texto 01 – Estevan, DI)

24/05/2016

Querida [...] eu estou mandando essa carta para você falando a respeito da violência e das guerras **por que a professora de português mandou eu escolhe uma carta para um pessoa falando da minha opinião** sobre a violência...

(Texto 18 – Milli, DI)

Além disso, a informalidade também é retratada na utilização de um vocabulário típico deles, retratando tanto a proximidade em relação ao interlocutor quanto uma evidência de falta de conhecimento no que diz respeito à adequação da linguagem em correspondência à formalidade necessária à situação de produção.

Querido [...], não **ta** dando **pra** ninguém essas guerras estão sendo difícil, estão complicadas, **ta** difícil pra todo mundo, pra que briga? **Égua** isso cansa toda hora, eles não cansam não?

(Texto 12 – Rosa, DI)

Está acontecendo muitas guerras no mundo, eu acho que **agente** deveria tomar mais conta do que e nosso como o nosso planeta terra, **agente** deveria acabar com a guerra, por Exemplos **agente** não deve **tá** tirando conclusão com as nossas próprias mãos, **agente** deveria deixar a policia cuidar dessas situações...

(Texto 16 – Cay, DI)

Grande parte dos alunos, como estratégia argumentativa, optou por exemplificações ou por narrar situações comprovando que, de fato, a violência é algo presente na rotina deles;

houve, além disso, relatos de observações cotidianas, mas que provocaram tangenciamento em relação ao tema – isto é, não focalizaram o recorte temático proposto – em vez de servirem ao propósito argumentativo.

No nosso país não está tendo guerra **mas fora do brasil ta muitas pessoas morrendo** com seus filhos mas talvez isso mude assim eu espero.
(Texto 18 – Milli, DI)

Oque eu acho sobre violência **eu não gosto quando eu vejo um marido batendo na sua esposa eu me sinto mal porque ele escolheu ela. Eu fiquei muito triste quando eu vi na Televisão quando uma baba batia numa criança quando vestia ela...**
(Texto 03 – Diene, DI)

Eu fico vendo jornais muita **disculções sobre a presidência do nosso país**, muita **violência dos dois grupos contra a presidente** eafavor da presidente não sô, no nosso paiz mais no mundo todo e ninguém sabe quando vai parar.

Prejudicando muitas pessoas com **os emposto mais auto e o Brasileiro sofrendo a cada dia tirando dinheiro das nossas propriedades e as escolas, sem restaromente nos hospitais e etc...** e é isso que eu penso **sobre as dificuldades e as guerras do nosso mundo.**

Ju

(Texto 15 – Ju, DI)

Mais especificamente em relação ao uso dos conectores (fato gramatical ao qual daremos ênfase em nosso projeto de ensino), pouco observamos a presença deles como recurso coesivo entre as ideias no texto. Os mais recorrentes, como mostram os textos dos alunos, são os utilizados para construir a adição, a explicação ou o contraste. Encontramos recorrência de construção da condição por meio de um conector em apenas dois textos (01 e 23).

Bom eu acho a guerra no mundo legal, **contanto que** eu esteja fora dela.
(Texto 01 – Estevan, DI)

Eu acha erado quando um pai ou uma mãe poe o Filho para aprender a atirar **porque** desde pequeno já tem contato com uma arma e quem sabe oque ele pode Fazer com esse aprendizado. (Texto 03 – Diene, DI)

As guerras no mundo são constantes **por que** as pessoas do governo é que causam essas guerras **e** algumas delas **até** chegam a matar pessoas inocentes.
(Texto 04 – Joyce, DI)

O Brasil está assim **por causa** da política, da falta de segurança **e** essas coisas.
(Texto 05 – Heroína, DI)

Antes eram as guerras hoje e a violência, tantas meninas estrupadas, no mundo, **e não é só** menina, **e sim** meninos **também...**
(Texto 08 – Fellicet, DI)

A violência no nosso país hoje é muito grande, por ter muito tráfico de drogas, que leva os jovens a robar matar e outras coisas. **Mas** não é só por causa das drogas **também** por ter muito preconceito hoje em dia.

Mas eu não acho certo as pessoas brigarem por isso.
(Texto 11 – Atirador, DI)

... as guerras e sinal de sofrimento, catástrofe, morte famílias perdendo pais e filhos, sinais de fome, e principalmente Sinais da volta de Jesus cristo se você já leu a bibli Jesus disse que uma nação guerreara contra a outra...

(Texto 23 – Luck, DI)

Por fim, em relação à estrutura composicional, apresentamos a seguir a Tabela 3 que apresenta os elementos textuais que compõem a carta e a frequência de utilização deles, em seguida, tecemos alguns comentários com exemplos de textos dos alunos.

Tabela 3 – Utilização de elementos textuais da carta

ELEMENTO TEXTUAL VERIFICADO	SIM	NÃO
Local e data	19	4
Saudação/vocativo inicial	18	5
Corpo do texto desenvolvido em parágrafos	19	4
Despedida	6	17
Assinatura	22	1
Interlocução ao longo do texto	8	15

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A apresentação de local e data e saudação inicial ocorrera de forma precária na maioria dos textos. Embora quase todos os alunos tenham correspondido a essa regularidade na construção do gênero, isso se configurou de forma diversificada, conforme verificamos nas escolhas exemplificadas adiante. Em muitos textos, a estrutura inicial aponta mais um indício da necessidade de colocar data em uma atividade do que de corresponder ao que se espera no gênero. Percebemos que, em relação a estes itens da estrutura, eles têm ciência de sua presença, como demonstrado nos textos a seguir, mas não apontam um conhecimento sistematizado de como proceder exatamente, tanto no que se refere à data quanto à utilização de um vocativo inicial na seção de contato. Chama-nos a atenção o texto 07, no qual o aluno estruturou o texto como uma carta, inicialmente, mas prosseguiu dando um título ao texto, pertinente à temática solicitada.

Liceu 24 maio 2016

Oi [...] eu vou falar sobre as guerras no mundo e violência e um trabalho de portugues

(Texto 02 – Uchira, DI)

[...] (Adventista)

24 de Maio de 2016.

Querido [...], tudo bem? Gostaria de conversar com você sobre conflitos e guerras que acontece no Mundo e a violência no nosso país. O que você acha sobre isso?
(Texto 05 – Heroína, DI)

Liceu Escola 24/05/2016

Querida [...], eu queria que não olveser mais guerra no mundo. Por que muitas pessoas irnocenter morrei, Familias se arcabão...
(Texto 06 – Ana Vitória, DI)

Belém do Para e 24 de maio de 2016

[...] 802

Guerra

O mundo esta sofrendo com as guerras que acontecem a cada ano que passa e ficando mais graves todos os anos...
(Texto 07 – João, DI)

Português

DATA: 24/05/2016

TURMA: 801

NOME: Duda

Guerras no mundo

Bom coisas que vão acontecendo vi cada vez se formando numa guerra
Guerra contece onde conflito pessoas brigando e guerra acontecer em todo mundo
guerra nós não queremos que estiverci nunca

violência no pai

vilência vamos dizer em todo o mundo em todo o país violência esta em todo lugar
nas ruas nos cantos...
(Texto 14 – Duda, DI)

24.05.2016

[...]

[...] essa carta e pra você sobre a guerras no mundo e a violência no nosso País.

(Texto 17 – Liny, DI)

24/05/2016 Belém/ pará

nome: [...] turma: 802

Bom [...] tudo bem

Bom hoje eu vou falar para você sobre: guerras no mundo e a violência no nosso país e um trabalho de português.

(Texto 23 – Luck, DI)

A estruturação em parágrafos dos textos também ocorreu, mas não se pode afirmar que isso correspondeu necessariamente – e sempre – à sequência prevista nos textos em que o desenvolvimento da argumentação ocorre. Ainda que seja uma carta – configurada, neste caso, como opinativa – é necessária a apresentação da ideia a ser defendida e argumentos subsequentes, os quais se esperam em um texto cuja finalidade seja tecer considerações de forma crítica sobre determinado tema. Há falta de conexão entre as ideias e até mesmo a presença de parágrafos descontextualizados daquilo que a proposta de produção exigiria,

como vemos no texto 14, no qual a mudança de parágrafo reflete a ideia de que um novo assunto fosse ser tratado. Nessa exemplificação, notamos ainda o indício de que o aluno, ao alternar a temática (guerras no mundo para violência no país) compreende que é necessário indicar isso utilizando um título, como se estivesse organizando uma seção dentro do texto e não um parágrafo, o que difere do que deveria ser o caminho percorrido em um texto opinativo configurado dentro da temática proposta.

Português

DATA: 24/05/2016

TURMA: 801

NOME: Duda

Guerras no mundo

Bom coisas que vão acontecendo vi cada vez se formando numa guerra
Guerra contece onde conflito pessoas brigando e guerra acontecer em todo mundo
guerra nós não queremos que estiverci nunca

violência no pai

vilência vamos dizer em todo o mundo em todo o pais violência esta em todo lugar
nas ruas nos cantos...

(Texto 14 – Duda, DI)

Situação bem semelhante ocorre no texto da aluna Ju, em que são mencionados problemas de cunho social como os altos impostos, falta de estrutura ou reforma em escolas e hospitais e, no parágrafo seguinte, articula-se forçosamente uma conexão com o recorte temático solicitado. O que se percebe também é a quebra de ideias entre um parágrafo e outro sem que isso demonstre, por parte da aluna, a noção de naquele instante do texto ela encerraria uma ideia parcialmente e recomeçaria outra, para ter como resultado um todo coeso. Grosso modo, ela utilizou um ponto e deu prosseguimento ao texto na outra linha, utilizando-se da margem que marca o início do parágrafo.

Eu fico vendo jornais muita disculções sobre a presidência do nosso pais, muita
violência dos dois grupos contra a presidente eafavor da presidente não sô, no nosso paiz
mais no mundo todo e ninguém **sabe quando vai parar**.

Prejudicando muitas pessoas com os emposto mais auto e o Brasileiro sofrendo a
cada dia tirando dinheiro das nossas propriedades e as escolas, sem restarmento nos
hospitais e etc... e é isso que eu penso sobre as dificuldades e as guerras do nosso mundo.

Ju

(Texto 15 – Ju, DI)

A interlocução foi algo presente em menos da metade dos textos, assinalada timidamente na maioria deles. Ressaltamos aqui o fato de que, quando isso ocorrera, os alunos que o fizeram conseguiram entrelaçar à temática apresentada no texto, tratando da violência, às vezes, em forma de questionamento ao outro.

Querido [...], tudo bem? Gostaria de conversar com você sobre conflitos e guerras que acontece no Mundo e a violência no nosso país. **O que você acha sobre isso?**

Já tivemos essa conversa ano passado, mas a gente não falou sobre o nosso país.

Você viu o novo vídeo de Honestidade do canal BOOM?

(Texto 05 – Heroína, DI)

Querido [...], não tá dando pra ninguém essas guerras estão sendo difícil, estão complicadas, tá difícil pra todo mundo, pra que briga? Égua isso cansa toda hora, **eles não cansam não?**

E as violências então? Piorou pra que tanta violência nas escolas nas ruas em todo lugar tem agora! Isso tem que **parar concorda?**

(Texto 12 – Rosa, DI)

Entre os elementos que mais identificamos dificuldade de utilização pelos alunos estão a despedida, a assinatura e a interlocução. Os três estão, de alguma forma, relacionados ao interagir com o outro, mas notamos a ausência de assinatura, ainda que no decorrer do texto o aluno tenha manuseado o contato com o outro, como no caso das produções a seguir. Há algumas evidências de que os alunos demonstraram preocupação em identificar a turma da qual faziam parte. Isso, possivelmente, deve-se ao fato de que a proposta de produção fazia alusão à turma. Percebemos ainda que a finalização desse gênero lhes é familiar, ainda que não asseverem o conhecimento disso de forma ordenada.

... as pessoas maldosas que existem no mundo são muitas, mas as pessoas de bem não deveriam sofrer por elas.

Bem, essa é minha opinião sobre as guerras e violência no mundo.

Estevan:801

(Texto 01 – Estevan, DI)

... hoje em dia tá se tornando uma coisa comum no nosso dia por que a Policia ela e vez de ajuda muitas vezes ela esta roubando também as pessoas são **beijos luana**

(Texto 06 – Ana Vitória, DI)

Eles também elaboraram formas diversificadas na despedida e assinatura, apontando uma certa confusão em relação à estrutura do gênero ao se utilizarem do “de/para” ou “nome”, ou a expressão “ass.”.

... por isso que a escola e o melhor lugar para ser educado
Temos que ter mais educação no mundo.

ass: Fellicet

(Texto 08 – Fellicet, DI)

... crianças e adolêcentes sendo estropadas, jovens matando pessoas, chegar de violência, bem eu falei tudo que eu sei. e penso.

nome: Jully

(Texto 09 – Jully, DI)

... violência esta em todo lugar nas ruas nos cantos em casa ou seja onde for a esta
esta violência nunca tinha que existi violência não mais paz sim

DE: DUDA

PARA: [...]

(Texto 14 – Duda, DI)

Concluímos, embasados nesta atividade diagnóstica, a despeito de nossas verificações nos textos iniciais, que, embora a atividade tenha sido solicitada levando-se em consideração um interlocutor real, ainda não observamos, efetivamente, o aluno se posicionar como um sujeito que tem um alguém para quem realmente dizer algo. Isso é corroborado pelo que Menegassi (2003) afirma: em situações “reais” o aluno produz textos ao encontrar-se diante de uma necessidade de expressão por meio da escrita. Na escola, normalmente isso ocorre por meios de comando de produção, ou do professor ou do livro didático. No caso de nossa atividade, percebemos que, para nossos alunos, embora tenha ficado clara a delimitação do gênero, o mesmo não ocorreu com o lugar de circulação do texto e seu interlocutor.

O autor complementa ainda que, ao deparar-se com a necessidade de escrita em sala, se o aluno não vê um motivo “real” para aquilo, busca a produção do melhor texto no intuito de receber uma pontuação satisfatória, passando o texto a ter uma finalidade artificial. Nosso grande desafio, nesse sentido, foi, nas atividades que sucederam essa diagnose, aplicadas conforme a proposta de intervenção apresentada na metodologia, propor ambientes de produção o mais próximo possível do real, a fim de verificar de que maneira o desempenho de nossos alunos poderia ser beneficiado dentro de um novo contexto – agora mais satisfatório em relação à finalidade social inerente ao gênero.

A produção de textos (orais e escritos) deve marcar o início e o fim de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para Geraldi (1997), isto não acontecerá apenas por uma postura ideológica “de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas” (GERALDI, 1997, p. 135), mas é porque é no texto que a língua é revelada em sua totalidade.

As cartas de nossos alunos, mesmo as produzidas neste primeiro momento, são também um bom exemplo de como o contexto de produção é denunciado pelo locutor. Embora, muitas vezes, nesta primeira produção, tenham fugido um pouco do que preconizava a proposta, não deixaram de nos oferecer um panorama do que é a realidade de cada um deles.

Acreditamos que o saldo dessa aquisição – de aperfeiçoamento da competência textual por meio da utilização da linguagem – não foi meramente fazer com que o aluno se apropriasse individualmente da leitura e da escrita, mas extrapolasse o espaço escolar e o envolvesse em diversos processos sociais que marcam o aprendizado e uso linguagem pelo

indivíduo, neste caso, especificamente, utilizando-se da carta e das postagens como meio de interação. Nossa diagnose foi, então, apenas o primeiro passo para que eles se sentissem capazes de, posteriormente, utilizarem-se de diversas outras formas de comunicação via uso da linguagem, sobretudo a escrita.

5.2 O QUE MAIS AINDA NOS DIZEM AS PRODUÇÕES

5.2.1 A primeira carta

Nesta segunda etapa de análise dos textos, para a coleta de dados, obtivemos um total de 08 (oito) produções, conforme discriminação na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as etapas

Nº DO TEXTO	PSEUDÔNIMO	Diagnose inicial (DI)	Produção 01 (P1)	Produção 02 (P2)	Postagem no Facebook (PF)
01	Estevan	X	X	X	X
05	Heroína	X	X	X	X
06	Ana Vitória	X	X	X	X
10	Sonho	X	X	X	X
11	Atirador	X	X	X	X
22	Batatinha	X	X	X	X
24	Menina dos Olhos de Deus	-	X	X	X
26	Cachinhos Dourados	-	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A fim de que realizássemos comparações estabelecidas em nossos objetivos, adotamos como critério de seleção dos textos, analisar apenas os dos alunos que participaram do processo de produção até a etapa final, sem considerar como obrigatória a produção diagnóstica, uma vez que ela mais serviu de base de dados para uma verificação inicial a respeito de como os alunos transitavam pelo gênero discursivo tomada para este estudo – a carta. Ressaltamos aqui, no intuito de esclarecer questões relacionadas à nomenclatura utilizada para o gênero que, embora as cartas sejam pessoais – será direcionada a um único interlocutor com o qual se deverá construir a aproximação por meio de uma apresentação

inicial – a segunda produção aproxima-se da carta do leitor (geralmente de opinião, por ser argumentativa); mas, ao invés de o aluno expressar posição sobre matérias que leu, o fará a despeito de um livro.

É nesse contexto de contato com o outro que o indivíduo – o aluno –, para exercer uma prática de linguagem, articula maneiras de compô-la – no dizer de Bakhtin (2003) – selecionando recursos que dizem respeito ao léxico, aos itens linguísticos e à elaboração fraseológica, a fim de alcançar certos efeitos em seu interlocutor.

A primeira carta que nossos alunos deveriam produzir, agora já como parte da proposta de intervenção, conforme anunciamos na metodologia, era uma carta de apresentação. Da mesma forma como realizamos as análises iniciais, nossa verificação partiu da correspondência ao **conteúdo temático** que deveria deter-se em fornecer informações sobre si mesmo, conforme proposta de intervenção do projeto de ensino.

Já nesse primeiro momento, foi possível observarmos a postura dos alunos em relação ao conteúdo temático. Ao contrário das expressões genéricas e sem demonstração de factualmente ter interesse no contato com outro – cujas análises foram apresentadas no item 5.1 – nesta atividade, os alunos demonstraram bastante envolvimento no tocante a reportar-se ao interlocutor. Todos os alunos deram início ao texto, de fato, com a apresentação de si mesmos, informando o próprio nome. As expressões de contato inicial variaram entre “oi” e “olá”, seguidas de “eu me chamo” ou “meu nome é”.

Se compararmos tais fatos com os que ocorreram nas cartas da produção solicitada pelo LD tomada para diagnose, verificamos a comprovação de que a situação da enunciação é determinada pelo interlocutor ao qual nos dirigimos ao produzirmos um texto (BAKHTIN, 2006), além disso, no que se refere às concepções relacionadas à interação verbal bakhtiniana, a expressão irá movimentar-se sempre entre o que se deseja comunicar e quem eu quero alcançar com isso. Nesse sentido, o que verificamos na segunda produção textual foi – em todas as produções – a intenção de alcançar o outro de alguma forma, partindo da apresentação de si mesmo, o que demonstra comprometimento com a finalidade do gênero, uma vez que este, de fato, estava sendo utilizado com um propósito comunicativo real.

Todas essas observações, a despeito do início de cada um dos textos, assinalam-nos também que, ao longo de sua formação, embora alguns alunos nunca tivessem realizado, efetivamente, para um interlocutor real, a escrita de uma carta, todos já tiveram em algum momento contato – ainda que superficial – com o gênero, além da noção individual que cada um deles tem também da necessidade de apresentações ao primeiro contato com um desconhecido, quer seja isso pessoalmente ou por outros meios.

Tudo isso determinou – e justifica – as escolhas lexicais dos alunos no início de suas produções, como ilustramos a seguir.

Belém – PA, Icoaraci, 27 de Junho de 2016

Olá, [...]

Me chamo Estevan, tenho 13 anos e moro em Belém do Pará, estudo na escola Eneida de Moraes¹⁰, nome grande né? **Bem, estou escrevendo esta carta para lhe conhecer melhor...**

(Texto 1 – Estevan, P1)

Belém – PA, Icoaraci, 27 de junho de 2016

Olá, [...]

Me chamo Heroína, tenho 13 anos e moro em Belém-PA, estudo em um colégio chamado Eneida de Moraes, nome grande né? Aqui no colégio Liceu temos muitas coisas legais...

(Texto 5 – Heroína, P1)

Belém 20 de Junho 2016

Olá, [...]

Querida [...], eu me chamo Ana Vitória, estudo no Liceu, estou fazendo o 8º ano, moro no bairro do Paracuri 2 tenho 14 anos, **estou aqui falando um pouco sobre mim e quero que você me fale um pouco sobre você...**

(Texto 06 – Ana Vitória, P1)

Belém, 27 de agosto de 2016

Oi, [...], tudo bem com você? O meu nome é Sonho, eu tenho 13 anos, queria muito te conhecer, mas como eu não posso **queria saber sua idade, como você é...**

(Texto 10 – Sonho, P1)

Belém/Pará 12 de agosto de 2016

Olá [...], muito prazer. Meu nome é Atirador, eu tenho 13 anos de idade. Estudo no Liceu Escola, uma escola que fica no município de Icoaraci, faço o 8º ano 7ª serie do ensino fundamental.

(Texto 11 – Atirador, P1)

Belém, 27 de junho de 16

Olá, [...], tudo bem?

Eu me chamo Batatinha, tenho 13 anos, eu adoro muito mesmo ler, Desenhar e escrever. **E você, gosta do quê?**

(Texto 22 – Batatinha, P1)

Belém, vinti sete do seis de dois mil e dezesseis

Oi, [...], tudo bem, meu nome é Menina dos Olhos de Deus, nasci no Amazonas – TABATINGA no dia 07/06/2015. Fui morar no Rio de Janeiro com meus tios, estudei na Escola José Bonifácio em Nitéroi. Mas tive que vir para Belém do Pará porque minha tia ficou grávida.

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P1)

Belém, 27 de agosto de 2016.

Olá, [...]!

¹⁰ Nome da escola substituído para preservação de identidade, alterado em todas as produções em que aparecera; ressalte-se, para compreensão da informação do aluno, que se trata de um nome realmente extenso.

Eu me chamo Cachinhos Dourados, tenho 13 anos e curso o 8º ano do ensino fundamental.

Eu estou escrevendo da Escola Eneida de Moraes, que fica em Icoaraci onde minha família mora e eu morava.

(Texto 26 – Cachinhos Dourados, P1)

As estratégias muito semelhantes como os alunos procederam para iniciarem as cartas nos conduzem a comprovar que, uma vez que o cenário em que esse texto está inserido define-se claramente, assim como o receptor, maior será a chance de o texto atingir sua finalidade real. Assim, ao retomarmos o que Koch (2008) postula, reforçado por Geraldi (1997), vemos aqui sujeitos que se utilizaram de estratégias específicas – e obtiveram sucesso nisso – porque tinham claramente “o que dizer”, “por que dizer” e “a quem dizer”, e se muniram de elementos que os auxiliassem à execução de tais passos.

Verifiquemos que, em prol da finalidade da correspondência, todos eles manifestaram tanto o interesse pelo outro quanto a vontade em dar-se a conhecer. Não percebemos aqui o interesse apenas em cumprir uma atividade de sala de aula, a fim de obter uma nota, há muito mais sujeitos que aparentam estar à vontade em uma situação linguageira muito próxima do real – e deixemos claro que nomeamos como “muito próxima” por considerarmos que, a partir do momento em que surge de uma ideia dentro da escola, foge do contexto natural em que a carta seria utilizada.

À proporção que desenvolve a linguagem, o sujeito também amplia uma consciência metalinguística e isso facilita o ato comunicativo, pois é a linguagem um sistema de representações convencionadas também facilitadoras da interação social e propiciadoras do desenvolvimento de estruturas intelectuais e cognitivas mais elevadas. Nossos sujeitos lançaram mão desses saberes, de uma observação das necessidades que tinham enquanto emissores, para apresentarem conteúdos significativos e relevantes em suas produções, sem fugir daquilo que lhes fora proposto. Os trechos a seguir demonstram bem o que apontamos aqui.

Bem, vamos começar com **o que eu mais gosto de fazer, é jogar futebol**. Treino em um clube chamado Carajás Esporte Clube, e **você o que mais gosta de fazer?** Moro no distrito de Icoaraci, um distrito bastante conhecido pelo artesanato.

(Texto 1 – Estevan, P1)

Bom, vamos começar **com do que eu mais gosto de fazer, eu gosto muito de ler, desenhar e mexer “um pouco” no computador, você gosta de ler?** Eu amo ler! Gosto muito de ler livros ou história em quadrinhos (HQ), é por isso que desperta a nossa criatividade. Enfim, vamos falar sobre minha comida favorita, gosto muito de pizza, lasanha, pavê, não sou chegada muito a doce! **Qual sua comida favorita?**

(Texto 05 – Heroína, P1)

Nos finais de semana **eu gosto muito de sair para o shopping**, vou na orla de noite. No domingo eu passo o dia e a tarde toda na praia com minha família. **É muito bom tá com quem você gosta.**

(Texto 06 – Ana Vitória, P1)

Bom, agora **vou falar um pouco de mim em poucas palavras**. Eu sou uma garota muito legal, gosto de praticar esportes, atividade física e quero muito que sejamos amigas.

Gosto muito da minha escola. **E você, gosta da sua, espero que sim porque é muito bom estudar.**

(Texto 10 – Sonho, P1)

Eu sei fazer de tudo um pouco, sei jogar futsal, basquete, Ping-Pong, também sei um pouco costurar, mas tem uma coisa que eu quero aprender que é cozinhar.

Gosto bastante de Matemática, tanto que eu quero se engenheiro (Engenheiro de Computação).

(...) Adoro fazer novas amizades e conhecer outros lugares. **Gostaria de te conhecer. Posso?**

(Texto 11 – Atirador)

Eu **gosto muito de onde eu moro** pois aqui diversão é o que não falta, porque aqui tem vários lugares para se visitar: a oral, o ver-o-peso, a ilha do cutijuba.

Bem, **espero manter contato com você, ok?**

(Texto 22 – Batatinha, P1)

Hoje estamos aqui no Bairro de Icoaraci, morando com a mãe do meu tio, **nossa ela é muito chata**, toda vez ela procura alguma coisa para reclamar. Quando estou lavando roupa, lavando louça, varrendo a casa ela reclama e **eu não vejo a hora de nós nos mudar de lá.**

Ah!!! Você sabia que eu era ribeirinha também? Eu morava na beira do rio com minha família, meus amigos. Nossa eu era muito feliz lá, e eu brincava muito com meus amigos.

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P1)

O Liceu tem sua própria galeria de artes, a “Lais Aderne”, e sua própria biblioteca, cheia de livros, a “Theresinha Gueiros”, o nome é em homenagem a fundadora da escola. **Sua escola tem biblioteca? E galeria?**

Quando você me responder fale da sua escola, de você e se você gostou da minha carta.

Eu sou como qualquer aluna normal, tenho **Cabelos cacheados e curto**, olhos castanhos e pele negra, gosto de todo tipo de música e minhas matérias preferidas são Ciências e Matemática, **tenho três gatos e uma cadela que teve 6 filhotes, 3 morreram, 1 eu dei e faltou dois para doar.**

(Texto 26 – Cachinhos Dourados)

No que se refere ao **estilo**, como já esperávamos, os alunos se utilizaram novamente da informalidade, o que, neste caso, é pertinente, uma vez que eles sabiam, de antemão, que eram alunos como eles e que tal situação não lhes exigiria muito protocolo. Se os PCN preveem a formação de um produtor que molde seu discurso levando em conta a situação comunicativa, Zanini (2003) corrobora isso ao afirmar que o aluno o faz, à medida em que o submetemos a

uma situação de produção real – ou, em nosso caso, o mais próximo possível disso. Conforme exemplificaremos a seguir, notamos demonstrações – ainda que aquele fosse o primeiro contato com o interlocutor – de sociabilidade confortável em relação ao outro, como, por exemplo, por meio da utilização de expressões típicas da fala (“né” ou “ok”) em final de perguntas, uso de um marcador de fala no início de frases (“bom” ou “bem”), as reduções verbais (“tá”) e, em alguns casos, a utilização de imagens na elaboração do discurso.

...estudo na escola Eneida de Moraes, nome grande **né? Bem**, estou escrevendo esta carta para lhe conhecer melhor (...). **Bom** se voce tiver alguma dúvida sobre mim é só perguntar.

(Texto 1 – Estevan, P1)

Bom, vamos começar com do que eu mais gosto de fazer, eu gosto muito de ler, desenhar e mexer “um pouco” no computador, você gosta de ler? (...) Se você tiver alguma dúvida sobre Belém ou outra coisa é só perguntar, **ok?**

(Texto 05 – Heroína, P1)

No domingo eu passo o dia e a tarde toda na praia com minha família. É muito bom **tá** com quem você gosta.

(Texto 06 – Ana Vitória, P1)

Bom, agora vou falar um pouco de mim em poucas palavras.

(...) **Bom**, agora me fale mais sobre você espero sua resposta

Um beijo e um abraço ♡

Sonho VIP 

(Texto 10 – Sonho, P1)

Eu moro em Belém desde Sempre, E o melhor de morar aqui é que, **Bem**, eu tenho minha própria cultura, meu próprio gosto, **Bem** eu posso Ser quem Sou.

(...) **Bom**, espero manter contato com você, **ok?**

(Texto 22 – Batatinha, P1)

... Nossa, eu era muito feliz lá, e eu brincava muito com meus amigos. **A gente** brincava: de pular corda, de taco, de vôlei, futebol, queimada etc.

(Texto 24 – Meninas dos Olhos de Deus)

Foi possível observar também, levando em conta que a carta de apresentação fora produzida, após contato dos alunos – de forma sistematizada – com vários exemplares do gênero discursivo, conforme projeto de ensino, que eles corresponderam de forma muito satisfatória no que se refere à **estrutura composicional**. Sobre essa análise, para que não se torne exaustiva a inserção de textos – e como nesta segunda etapa das análises temos um número menor de produções a serem verificadas – constam na pesquisa, apenas alguns fragmentos, dos textos transcritos dos alunos. Além disso, nos fragmentos anteriores, está

também exemplificada a interlocução de forma clara, ao aferirmos a maneira como houve sempre o contato com outro por meio de questionamentos ou solicitações.

A essa correspondência tão alta em relação aos elementos estruturais que compõem o gênero, podemos justificar embasados nas proposições de Lopes-Rossi (2012), na qual nos pautamos para elaboração do projeto de ensino. Os alunos tinham ciência do propósito do texto, portanto traçaram adequadamente um plano para atingir tal propósito. Segundo a autora, “atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo” (LOPES-ROSSI, 2012, p. 239) corroboram a proficiência em produzir um gênero, sendo a consideração de tais aspectos primordiais na elaboração de um projeto de ensino.

Tabela 5 – Utilização de elementos textuais da carta em P1

ELEMENTO TEXTUAL VERIFICADO	SIM	NÃO
Local e data	8	0
Saudação inicial	8	0
Corpo do texto desenvolvido em parágrafos	8	0
Despedida	8	0
Assinatura	7	1
Interlocução	8	0

Fonte: a autora (2016)

Como se pode perceber pelos indicadores da Tabela 5, houve quase totalidade de utilização dos elementos que compõem a carta em todos os aspectos relacionados. Em relação à assinatura, pela maneira como a única aluna que não procedeu correspondendo a isso, notamos um indício muito mais de esquecimento do que de falta de conhecimento do gênero, pois, na carta seguinte (P2), ela correspondeu satisfatoriamente a esse respeito.

5.2.2 A segunda carta

Nessa segunda parte da análise, deter-nos-emos em apresentar uma verificação do que ocorrera em P2 em relação ao **conteúdo temático, estilo** (apresentada ao final das análises de PF, equiparando as ocorrências nas produções) e **estrutura composicional**, conforme postulados bakhtinianos, da mesma maneira como procedemos em relação às duas primeiras produções (diagnose e P1), para, em seguida, no item 5.2.3, verificarmos o mesmo em PF. Acrescentando-se a isso, explicitaremos as análises com ênfase em relação à utilização dos operadores argumentativos, como nos propusemos em nossos objetivos, uma vez que a

segunda (P2) e a terceira produção (PF) se deram após a aplicação do módulo de leitura e análise linguística, no qual tal item gramatical foi apresentado de maneira mais sistematizada aos alunos. Porém, no desenvolvimento do texto desta subseção, optamos por analisar as questões relacionadas ao estilo por meio de uma tabela comparativa que leva em conta as três produções (P1, P2 e PF), após as duas análises iniciais que se referem a conteúdo temático e estrutura composicional em P2 e PF.

A Tabela 4 utilizada no início da subseção 5.2.1 é igualmente indicadora dos textos que constituem esta segunda análise. Tanto a primeira (P1) quanto a segunda (P2) produção textual e as postagens (PF), como anunciamos na metodologia, foram elaboradas ao longo do desenvolvimento do projeto de leitura e escrita. Para exemplificar nossas verificações, nos excertos que integram esta subseção, em alguns casos, valer-nos-emos de uma imagem das próprias postagens – e não apenas do texto transcrito como fizemos até aqui – para que se possa melhor ilustrar o que observamos.

Era de se esperar que após o contato com o gênero (ao todo, foram cinco cartas – ou simulação delas), não mais encontrássemos tanta dificuldade em relação ao contexto de produção, ao conteúdo temático e à estrutura composicional. Não pretendemos afirmar aqui que isso – a desconformidade em relação à utilização dos elementos que compõem o gênero – não ocorreria, pois o aprendizado dos alunos, especialmente em uma turma mista sob todos os aspectos, se dá de maneira muito heterogênea.

Por outro lado, Lopes-Rossi (2008) afirma que embora nem todo trabalho com um gênero discursivo pressuponha uma produção escrita final, caso se intente que isso ocorra, é necessário antes o contato com a leitura, para que o aluno possa sistematizar os conhecimentos sobre características do gênero o qual produzirá; ou seja, no módulo de leitura, é importante que eles participem de atividades de leitura com “comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63). Se houve preocupação em favorecer esse contato, naturalmente serão notadas melhorias no que diz respeito à produção do gênero.

Assim, das oito produções analisadas, todas corresponderam ao **conteúdo temático**. Nenhum dos alunos deixou de mencionar as características da obra que escolheram, tecendo comentários sobre personagens, enredo ou espaço em que ocorrera a narrativa – ainda que alguns tenham feito isso precariamente, isto é, sem ser tão minucioso –, deixando claro ao interlocutor do que se tratava a obra, sem contar, por exemplo, a inserção de informações a respeito do autor da obra – o que nos sugere pesquisa, além da mera leitura da obra. Ressaltamos aqui que, em uma das fases apresentadas no Quadro 1, no qual consta o

cronograma das atividades (no item 4.1 da metodologia), propusemos aos alunos que realizassem pesquisa sobre o autor, o que pode justificar o uso desse dado no momento de elaboração da segunda carta pela aluna. Os excertos a seguir demonstram nossos dados identificados.

Eu estou mandando esta para falar de um livro que estava lendo o nome é “De punhos cerrados”, do autor Pedro Bandeira.

Conta a história de **um menino que perde os pais ainda quando pequeno e vai morar com sua avó para o interior em uma fazenda**, chamada “Fazendo do Encantado”. **A avó dele é muito má com ele...**

(Texto 01 – Estevan, P2)

Trata-se de um **romance não muito grudento**, sabe? Apesar de ser uma história, **tem uns fatos sobre a realidade que alguns meninos e meninas vivem.**

Alexandre, **um adolescente que acaba de se mudar para uma cidade** com sua família. Como sua **família era bem humilde**, meio que ele tinha que ajudá-los. Então ele tinha que um emprego e o que ele encontrou foi lá no supermercado. **Como todo garoto, ele tinha o sonho de um tênis novo**, pois ele só calçava tamanco.

(Texto 05 – Heroína, P2)

Ele **fala um pouco sobre, uma terra em que dois fazendeiros brigam por ela**, por que um tem mais poder do que o outro. O livro que estou lendo se chama, A Terra que machucou, porque **eles acabam machucando a terra brigando por ela.**

(Texto 06 – Ana Vitória, P2)

Ele se chama “O misterio do caderninho Preto”. O nome de autora é “Ruth Rocha” e **ela escreve livros de mistérios, romance, comédia e escreve livros para todos os publico de crianças, adolescente e adulto.** O nome da personagem principal é Maria Emília. **Ela também tem um amigo que queria escrever um livro, mas como ela, ele também não sabia como começar.**

(Texto 10 – Sonho, P2)

... que fala sobre **um menino que não era popular, porém sabia jogar muito bem vídeo game, e também não era muito inteligente.**

Ele **gosta muito de ficar no computador, adora jogos online, pois ele faz muitas amizades, assim ele evita de ficar pensando em outras coisas.** Portanto a sua **cidade estava passando por uma chuva viral.**

(Texto 11 – Atirador, P2)

A protagonista do livro se chama Raquel **ela tem muita imaginação.** A **Raquel cria amigos secretos, bichos, casas, etc.** [...], você poderia ler este **livro porque tem uma linguagem muito simples;** (...) A história dela parece um pouco com a minha porque tenho uma tia que pega no meu pé e **a família dela pegava muito no pé dela...**

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P2)

Conta a história de **uma tartaruguinha** que foi levada de sua ilha de origem para ser vendida **na cidade de Porto Alegre.** Ela é resgatada por Tiziu, Tonho e Socó, **três garotos jornalheiros...**

(Texto 26 – Cachinhos Dourados, P2)

Ainda em relação ao **conteúdo temático**, quando apresentamos, no módulo de leitura, exemplares do gênero discursivo que desejávamos que eles produzissem, invariavelmente, utilizamos textos nos quais, nos parágrafos iniciais, nota-se a apresentação do assunto a ser tratado, independente da carta ser mais descritiva, opinativa ou narrativa. Da mesma maneira, pudemos observar o cuidado de nossos alunos, na seção de contato, já no início do texto, em apresentar o que eles tratariam a seguir. Assim, mais uma vez, reforça-se a teoria de que quanto maior for o contato do aluno com o gênero, maior será a possibilidade de absorção do que lhe é necessário à apropriação de características linguísticas e discursivas, além da observação das funções sociais e uso do gênero a ser escrito, ainda que a escrita não seja o objetivo final de um projeto (LOPES-ROSSI, 2008). Nas atividades, o nível de conhecimento adquirido possibilitou aos alunos reconhecerem – e reiterarem – as condições em que a carta deveria ser produzida e de que maneira ela circularia socialmente, ressaltando as escolhas deles, como tipos de informações e organização delas no texto, em função disso. Especificamente em relação a esse fato – apresentar no parágrafo inicial a informação do que se trataria na carta –, optamos aqui por apontar excertos de todos os textos, entre os oito que participaram de todas as etapas, nos quais os alunos realizaram isso. Apontamos tais constatações nos fragmentos a seguir.

Estou mandando essa **carta para falar de um livro que estava lendo...**
(Texto 01 – Estevan, P2)

Mas **nesta segunda carta falarei de um livro que eu gostei muito!**
(Texto 05 – Heroína, P2)

Estou aqui mais uma vez **para falar um pouco sobre o livro que estou lendo.**
(Texto 06 – Ana Vitória, P2)
Vou falar um pouco do livro que eu li.
(Texto 10 – Sonho, P2)

Esta carta é um convite **para falar sobre um livro muito legal que eu li...**
(Texto 11 – Atirador, P2)

Estou aqui de novo **para falar do livro que eu li.**
(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P2)

Nesta carta eu **vou falar de um livro que gostei muito:**
(Texto 27 – Cachinhos Dourados, P2)

Sobre a interação verbal que pudemos observar nesta etapa de produção dos alunos, verificamos que alguns deles mencionaram ser aquela a segunda carta que estavam enviando ou o fato de ainda não terem recebido resposta – sobre isso, comentamos anteriormente o

quanto as cartas dos alunos da escola Olavo Bilac poderiam interferir em nossa pesquisa, uma vez que se trata aqui de uma relação de troca na qual, naturalmente, seria envolvida a responsividade do outro em relação à primeira carta. Bakhtin/ Volochínov (2006) aponta a materialização da expressão como algo que nasce do “*conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo) [...]e todo ato expressivo move-se entre [essas duas facetas]” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115, grifos do autor), sendo assim, pressupõe-se também a existência de dualidade entre as partes. Por isso, consideramos destacar tanto informações relacionadas às cartas respondidas quanto às não respondidas, como demonstrado a seguir, ressaltando que o fato de alguns alunos não terem ainda recebido a resposta à primeira carta não os impediu de prosseguirem de forma satisfatória no contato com outro ao produzir a segunda carta.

Olá, [...]!

Bom, ainda estou **esperando a minha 1ª carta como respostas.**

(Texto 05 – Heroína, P2)

Eu **já recebi sua carta** e a sua história é quase igual a minha (...), **eu te achei muito linda, e esqueci de lhe dizer, mas [...]** é o nome da minha linda mãe.

(Texto 10 – Sonho, P2)

Olá, [...]

Sou eu denovo, o Atirador, **gostei bastante da sua carta, principalmente da decoração...**

(Texto 11, Atirador, P2)

Esta é a **segunda carta que escrevo pra você** e estou **amando conversar com uma pessoa que não conheço** pessoalmente através de cartas, [...] você gosta de ler? [...] **você é muito linda, não só linda mas também tem uma letra bem bonita.** E **sobre a sua carta** não poderei ir à sua casa conhecer a sua família, mais poderei te conhecer. Ah, outra coisa, **já te considero minha amiga.**

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P2)

Olá, [...]!

Sou eu de novo, **ainda esperando a resposta da minha primeira carta, que ainda não chegou em minhas mãos, mas deve estar muito fofa.** ♡

(Texto 26 – Cachinhos Dourados, P2)

Nos textos 11 e 24, observamos a utilização de expressões valorativas, e, conforme Bakhtin (2003), isso se deve exatamente à programação realizada antes da elaboração de um discurso. Em si mesmas, as palavras não são dotadas de significação, a não ser que as tenhamos em dado contexto, propositalmente alocadas a serviço de nossa intencionalidade discursiva. Já nesta segunda produção, foi muito mais marcante a demonstração de apreço ao outro, um indício possível de desejo de manutenção do contato iniciado na primeira carta.

Verifique-se isso nos comentários negritados no Texto 24, que assinala não apenas a estima, mas também a aspiração em dar prosseguimento ao diálogo.

Em relação à **estrutura composicional**, observamos uma quase repetição de dados em relação ao que ocorrera em P1, conforme demonstra a Tabela 6, a seguir. Consideramos que isso se deve ao contato, neste momento da produção, mais acentuado ainda com o gênero discursivo.

Tabela 6 – Utilização de elementos textuais da carta (P2)

ELEMENTO TEXTUAL VERIFICADO	SIM	NÃO
Local e data	8	0
Saudação inicial	8	0
Corpo do texto desenvolvido em parágrafos	8	0
Despedida	8	0
Assinatura	8	0
Interlocução	8	0

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Depois de analisarem a estrutura das cartas a partir dos textos utilizados no módulo de leitura, também houve a preocupação em sistematizar os elementos da construção composicional de cartas: seção de contato, núcleo, seção de despedida; assim, o que percebemos com a demonstração dos resultados na Tabela 6 é que, já nesta última produção, não houve mais dificuldades dos alunos em utilizarem os elementos do gênero em suas produções. Todos manusearam bem os itens necessários à carta, como o local e a data, um vocativo inicial seguido de uma saudação, o desenvolvimento do corpo do texto em parágrafos – e dessa vez, diferente da produção diagnóstica, o fizeram, de fato, em prol da organização das ideias –, lançaram mão de uma expressão para a despedida e não deixaram de assinar a carta ao final.

Além disso, de maneira também muito mais satisfatória do que na diagnose, percebemos a construção da interlocução. No caso das cartas, foram mantidas em P2 as expressões já utilizadas em P1, assinaladas no item 5.2.1, como verificamos a seguir.

Me chamo Estevan, bem **você** já me conhece da primeira carta...
(Texto 01 – Estevan, P2)

... o autor do livro é Antonio Hohlfeldt. Sobrenome meio complicado, **né?** A professora passou vários livros e eu peguei o Cavaleiro da Rosa do Supermercado, eu gostaria de dividir com **você**.

Trata-se um romance não muito grudento, **sabe?**
(Texto 04 – Heroína, P2)

Muito legal, eu **queria que você** lesse o livro pois acho que **você vai gostar** dele, é muito interessante, não sei se faz **seu tipo**, mais espero **que você goste** dele.

(Texto 06 – Ana Vitória, P2)

Eu não vou falar muito porque quero **lhe** deixar com uma pulguinha atrás da orelha.

(Texto 10 – Sonho, P2)

... e **você**, já pensou e entrar dentro do jogo. (...) **Você** gosta de vídeo game?

(Texto 11 – Atirador, P2)

... e espero que **você** se apaixone também.

(Texto 22 – Batatinha, P2)

Aí na escola que **você** estuda tem biblioteca? Se, tiver, procure pra **você** ler, **tá?**

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, P2)

Quer saber mais, **leia** o livro!

(Texto 26 – Cachinhos Dourados, P2)

Verificamos, aqui, um indício de que, quanto mais imerso no contexto de produção (real) o indivíduo se encontra, mais ele corresponderá à utilização do gênero em seu uso social. Dizemos isso por se tratar a carta de um gênero propício e incentivador ao contato com o outro, e, ao que pudemos perceber, já na segunda produção, os alunos demonstram mais proximidade em relação ao outro do que na primeira carta. Ainda que houvesse um interlocutor real desde o início, neste segundo momento, já havia mais proximidade, de alguma maneira, pois, conforme relatamos da metodologia desenvolvida, após a entrega da primeira carta, os alunos da escola Eneida de Moraes assistiram a um vídeo no qual puderam visualizar os alunos da escola Olavo Bilac.

Recuperamos aqui a proposta dos PCN quando se solicita que seja garantido “a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19), destacando que pudemos vislumbrar esse acesso de nossos alunos à medida em acompanhamos a aquisição de certas habilidades deles, as quais os tornam aptos ao manuseio de mais essa forma de comunicação, por meio da construção do saber mediado. E isso lhes fora garantido não apenas por meio de utilização das cartas, mas também pelo favorecimento à escrita no Facebook, nossa próxima análise.

5.2.3 As postagens no Facebook

Já na postagem no Facebook, um texto inicial explicando que se tratava de uma atividade avaliativa (como se isso não fizesse parte daquele contexto) se fez também de maneira clara, porém não mais apenas ressaltando a apresentação do tema da postagem, mas evidenciando que ali se trataria de uma atividade escolar. Em relação a isso, fomentamos algumas hipóteses à postura dos alunos envolvidos.

Se a carta e a postagem tratavam do mesmo conteúdo temático e, ainda assim, as escolhas lexicais, estruturais, fraseológicas, e maneira de apresentar isso fora diferente para os alunos, compreende-se que o ambiente virtual teria influência nos falantes no que se refere às escolhas linguísticas que fazem. Assim, a circulação dos textos neste novo ambiente implica multiletramentos, envolvendo diferentes modalidades de uso da linguagem que não apenas a escrita, como as imagens que aparecerão em algumas postagens; e proporciona também alterações expressivas nas formas de ler, elaborar e possibilitar a circulação dos textos em sociedade. Todavia, a enunciação que ocorre nesses textos não se dá de forma aleatória, como já referendamos na teoria, pois a concepção dialógica bakhtiniana é onipresente e “continua atual e relevante, porque permite aberturas para novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismo de toda ordem” (ROJO, 2013, p. 139). Em relação à forma como o tema fora “anunciado”, nos trechos a seguir verificamos a necessidade de esclarecer que se tratava de uma atividade escolar.

Em um **trabalho avaliativo eu de português** eu tive que emprestar um conto (um livro)...

(Texto 11 – Atirador, PF)

...estou fazendo um **trabalho avaliativo de português**

(Texto 01 – Estevan, PF)

Tive que fazer um **trabalho avaliativo de português** onde precisei ler e comentar sobre um livro...

(Texto 22 – Batatinha, PF)

No que diz respeito a essas escolhas, as hipóteses que levantamos sobre essa apresentação ter-se diferenciado em relação ao recurso utilizado na carta, retomando Rojo e Barbosa (2015, p. 122) ao afirmarem que “a audiência é uma espécie de capital social”, na qual o sujeito se vê ante a necessidade de estar à vontade em seu meio social, empreendendo esforço para agradar ao outro, é possível que os alunos tenham se portado dessa maneira em função de esse tipo de postagem não ser algo que eles costumam manifestar. Desse modo,

apresentar um texto mais longo – e que versasse sobre uma leitura realizada – teria que ser por meio de uma justificativa: era um trabalho escolar. Além disso, ao visitar os perfis dos alunos Atirador e Estevan – à mesma época em que nossas análises estiveram sendo construídas – constatamos que suas postagens nos últimos dois meses são muito mais imagéticas, flutuando entre fotos pessoais ou compartilhamento de outras imagens, com frases curtas, apreciativas ou esclarecedoras, seguidas de comentários de seus amigos virtuais, normalmente de maneira muito informal, utilizando-se de recursos típicos dos meios virtuais, onde a multilinguagem prevalece.

Nesses dois casos, notificar de antemão que se trata de algo relacionado à escola, sinalizando com marcação e nomeando a professora – “com Glauce Antunes” – também inibiria possíveis comentários que não condissessem – do ponto de vista dos alunos – com o contexto de produção. Ressaltamos aqui, como informado na metodologia desenvolvida, que os alunos optaram pela não organização de um grupo privado no Facebook, apresentando como justificativa “se sentirem mais à vontade” para escreverem sobre o livro em seus próprios perfis, porém, como assinalam as escolhas que realizaram nas postagens, ainda que realizadas em seus perfis pessoais, não percebemos que eles estivessem confortáveis na situação de escrita do texto.

Já no caso de Batatinha – que assinou o texto ao finalizá-lo –, temos ciência de que o perfil utilizado para a postagem era da mãe da aluna. A estudante justificou ter utilizado um outro perfil por desejar realizar a atividade, mas ter perdido a senha do seu perfil pessoal. Assim, compreendemos como justificável por este motivo, tanto o anúncio de uma atividade escolar ao início, quanto a assinatura ao final.

Ainda sobre a questão da audiência mencionada por Rojo e Barbosa (2015) e retomando Araújo e Leffa (2016, p. 86), quando apontam que “o compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita”, um fato que muito ressalta isso nos chama a atenção. A aluna Cachinhos Dourados, no instante em que estava elaborando o texto para postar, decidiu compartilhar em troca de mensagens particulares com a professora a dúvida sobre qual imagem seria a mais adequada à postagem, além de solicitar ajuda em relação à escrita no texto, como ilustra a Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Troca de mensagens particulares entre a pesquisadora e aluna participante da pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Em relação à imagem, ao percebermos que havia necessidade de aprovação no que se referia a isso, foi solicitado à aluna que realizasse uma enquete entre seus amigos, em seu próprio perfil, ao que ela correspondeu, conforme ilustração a seguir.

Figura 5 – Postagem da aluna Cachinhos Dourados (enquete para escolha da melhor imagem)



Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Tal situação nos aponta o quanto é importante e necessária a presença do professor-mediador nas situações de escrita cuja situação de produção dar-se-á nos meios digitais quando almejamos avanços relacionados ao ensino e aprendizagem da língua. Daí a importância de cada vez mais termos/criarmos alternativas de produção nesse sentido.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a consolidação das questões relacionadas ao enunciado no discurso nas propostas bakhtinianas se dá também nos meios virtuais por intermédio das ações que são inerentes a esse ambiente, tendo como recurso, por exemplo, as ferramentas que permitem comentários e compartilhamentos. De outro modo, “em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos, a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003, p. 281); e o que temos aqui, antes mesmo de efetivamente a

postagem acontecer, são manifestações dessa vontade discursiva, partilhadas na relação com outro, resultando em um pronunciamento a contento das expectativas do interlocutor. Para que possamos melhor compreender isso, seguem os comentários e a postagem sobre o livro.

Figura 6 – Comentários na postagem da aluna Cachinhos Dourados



Fonte: Dados de pesquisa (2016)

A interação com outro influencia, sobremaneira, a elaboração do discurso. Mesmo nas situações mais informais o fazemos, por meio de escolhas de determinados gêneros discursivos, algumas vezes seguindo padrões já estabelecidos, outras flexibilizando-os, de maneira inovadora, inventiva (BAKHTIN, 2003). É o que verificamos, tanto nos comentários – nos quais houve interação dos interlocutores por meio de recursos não apenas verbais – quanto na postagem que sucedeu este momento, conforme Figura 4, a seguir.

Figura 7 – Postagem da aluna Cachinhos Dourados sobre o livro



Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Bakhtin (2003) afirma que mais latente será a nossa individualidade ao utilizar determinado gênero, à medida em que mais tivermos um conhecimento minucioso dele, isto é, nosso discurso será muito mais moldado atendendo às nossas intenções particulares. Nossas

análises apontam, assim, a habilidade da aluna em utilizar ferramentas que lhe estão disponíveis nesta rede social, não apenas no planejamento do texto, mas também na finalização dele, a fim de que outras intenções também fossem sinalizadas naquele ambiente. Seguem assinaladas a interlocução – construída por meio da ferramenta “marcar pessoas em sua publicação” – oportuna para também fazer um pedido, e, ao final do texto, uma informação que utiliza dois caracteres (uma letra “s” e um numeral “2”, para simular um coração, sucedendo essa palavra, marcando a afetuosidade em relação a outra pessoa do discurso. Além disso, em resposta aos comentários, a aluna assinala que consta ali a foto vencedora da enquete realizada.

Figura 8 – Postagem da aluna Cachinhos Dourados sobre o livro (fragmento)

O livro aborda questões de trabalho infantil e contrabandos de animais, tudo numa linguagem muito divertida.
 Recomendado para pessoas de todas as idades, que não se esqueceram o quanto a leitura é importante.

Obs. Se alguém quiser me dar este livro de presente (~~Roberson Lopes,~~
~~Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes,~~
~~Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes,~~
~~Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes,~~
~~Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes, Roberson Lopes,~~
 e FAMÍLIA.)

eu vou aceitar de todo coração S2.

|

A foto vencedora V

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

No Facebook também, em relação ao **conteúdo temático**, foi possível notar uma correspondência ao que fora solicitado – versar sobre a obra lida – de maneira satisfatória, ainda que em uma postagem tenhamos verificado um texto muito curto, conforme exemplificações a seguir.

O livro se trata de um menino chamado”. Eduardo Em meio **ao calor abrasador do cerrado goiano**, as relações humanas estão prestes a pegar fogo na Fazenda do Encantado. (...) Tendo ficado **órfão de pai e mãe** de uma hora para outra, é obrigado a deixara cidade grande e passar a viver no Encantado cercado **de cavalos xucros, do pó vermelho do cerrado...**

(Texto 01 – Estevan, PF)

O livro se trata de um menino chamado **Alexandre**, que tinha acabado de se mudar para a **Cidade** e ele tinha que **começar uma nova realidade de vida. Alexandre logo tinha que arrumar um emprego para poder ajudar sua Família e realizar seu sonho** que era: Ter um tênis novo, pois ele só usava Tamanco.

(Texto 05 – Heroína, PF)

...pq fala um pouco sobre **a vida na fazenda, de fazendeiros que brigam** por causa de terra e muitas outras coisas...

(Texto 06 – Ana Vitória, PF)

...que conta a história de **Maria Emília e Pedro**, são colega de escola (...) e **na escola** eles percebem que **um professor deles que se chama Batista** tem um caderninho preto...

(Texto 10 – Sonho, PF)

... fala sobre **um menino solitário e gamer** que **a menina que ele gosta** apresentou um jogo que se passa nos seus sonhos...

(Texto 11 – Atirador, PF)

“Luna Clara e Apolo Onze” posso dizer que **foi uma aventura inédita onde fui até “Desatino do Norte e Desatino do Sul”** sem mesmo sair do lugar pude ver a **aflição de Luna Clara a viver a vida sem um pai. E a aflição de Apolo Onze a ser alguém que ele não desejava ser.**

(Texto 22 – Batatinha, PF)

A bolsa amarela é um livro juvenil e infantil, o nome da autora é **Lygia Bojunga Nunes, ela nasceu em Pelotas no dia 26 de agosto de 1932, e cresceu em uma fazenda.** (...) este livro fala sobre **Raquel.** (...) Ela tinha uma **tia que se chamava Brunilda,** que sempre mandava roupas e objetos que não gostava mais...

(Texto 24 – Menina dos Olhos de Deus, PF)

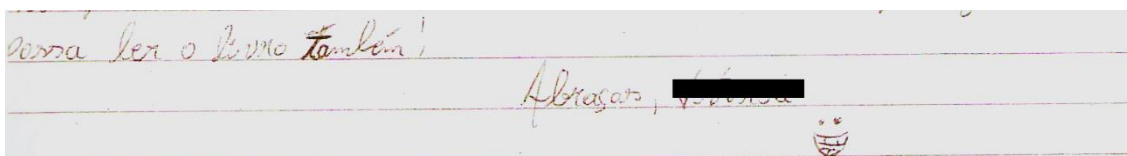
Conta a história de **Tiziu, Tonho e Socó, três meninos** que trabalham vendendo jornais nas **ruas de Porto Alegre.**

(...) **O livro aborda questões de trabalho infantil e contrabando de animais,** tudo numa linguagem muito divertida.

(Texto 26 – Cachinhos Dourados, PF)

Em relação aos recursos utilizados para expressão no texto, observamos, sobretudo em P2, maior presença do não verbal – na sessão de despedida –, porém, isso é muito mais latente nas postagens on-line, conforme observaremos nas figuras que seguem.

Figura 9 – Texto 05, P2 (fragmento)



Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Figura 10 – Texto 06, P2 (fragmento)




Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Figura 11 – Texto 10, P2 (fragmento)

Beijos e Abraços ♥♥♥
 [Redacted] Vi?*-j

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Figura 12 – Texto 24, PF

 [Redacted] com Flávia Kaelany Lopes e outras 3 pessoas.
 26 de outubro às 18:04 · 🌐

A bolsa amarela é um livro juvenil e infantil , o nome da autora é Lygia Bojunga Nunes ela nasceu em Pelotas no dia 26 de agosto de 1932, e cresceu em uma fazenda. O livro foi sugerido pela professora Glauce Antunes , este livro fala sobre Raquel, uma menina 🧒 que tem três grandes vontades, de ser grande , ser escritora, e ser menino 🧒 . Ela tinha uma tia que se chamava Brunilda, que sempre mandava roupas e objetos que não gostava mais, certa vez no meio das coisas tinha uma bolsa 🛍️ linda e amarela , a partir deste momento ela começou guardar as três vontades dela na bolsa . Além disso outras coisa também Eu gostei do livro por que em algumas partes eu mim identifiquei com a historia de Raquel, por exemplo na parte que a familia 👨👩👧 dela pega no pé dela , e eu tenho uma tia que também pega no meu pé, mas em alguns momentos eu até sinto falta quando ela não reclama de nada. A historia dela não só parece com a minha mas também me surpreendi com a grande imaginação dela. Pra quem gosta de ler livros 📖 fica uma boa dica "a bolsa amarela"este livro é muito bom .

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Pudemos perceber que a escrita oportuniza a utilização de outros recursos, como as imagens, ainda que desenhadas, aos alunos, mas isso não os conduziu à utilização desta, no entanto, ao transpor o texto ao meio digital, elementos não verbais passaram a figurar ao longo do texto. Em relação isso, o linguista Tyler Schnoebelen¹¹ comenta que os *emoticons* não estão apenas a serviço da expressão das emoções, são muito mais interativos e produzem o sentido que seus autores desejam em relação à audiência sob vários aspectos, tendo relação inclusive com a maneira como se adequam à linguagem padrão. Assim, no texto 24 (PF), verificamos que a aluna utilizou como recurso ilustrativo o uso de algumas imagens após determinadas palavras por, possivelmente, compreender que naquele ambiente de produção isso era mais propício, ainda que estes recursos não representem necessariamente suas

¹¹ University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, in: “Do You Smile with Your Nose? Stylistic Variation in Twitter Emoticons”, disponível em: <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss2/14/>. Acesso em 15 nov. 2016

emoções. Além disso, se há o recurso disponível, para ela, por que não ir além da escrita convencional já que se tem a tecnologia em favor de uma nova forma de escrita?

Um outro indício dessa percepção de que a mudança de auditório pode oportunizar o uso de recursos diferenciados também verificamos na postagem de Atirador. O aluno se utilizou de duas expressões diferentes para tratar o personagem ambientado na narrativa lida pelo aluno. Na carta, usa uma expressão, na postagem outra, conforme verificamos a seguir.

... fala sobre um menino que não era popular, porém **sabia jogar muito bem vídeo game...**

Ele **gosta muito de ficar no computador, adora jogos online...**
(Texto 11 – Atirador, P2)

... fala sobre um menino solitário e **gamer** que a menina que ele gosta...
(Texto 11 – Atirador, PF)

Sobre isso, verificamos um indício da compreensão do aluno de que na situação de produção na rede social ele poderia utilizar a expressão “gamer” – que tem o mesmo significado de jogador de videogame ou aquele que gosta muito de jogos on-line e os pratica – pois ali, por se tratar de um ambiente virtual, possivelmente o termo seria (mais) facilmente compreendido, já que em seu auditório haveria pessoas mais familiarizadas com o meio digital.

Para Rojo (2013), as mudanças nos gêneros derivam da existência de múltiplos recursos semióticos – no caso de nossos textos nas postagens, por meio da harmonização entre imagens e a linguagem verbal – e variadas combinações que podem ser selecionados a fim de fazer circular discursos. Assim, uma postagem como a da Figura 12, combina as imagens às palavras. É possível perceber que os itens imagéticos utilizados estão associados às palavras que os antecedem, e isso é evidente neste texto e não no manuscrito, possivelmente, não apenas pela oferta mais imediata do recurso, mas também porque é nos meios digitais que ela figura com maior naturalidade. Se mais uma vez rememorarmos a importância da audiência tratada por Rojo e Barbosa (2015), é possível compreender a escolha por figurar muito mais na postagem as imagens: este é o ambiente onde é perfeitamente aceitável utilizar-se de tal recurso, o que não caberia – ainda que fosse possível – de maneira tão acentuada (por meio de desenhos) na produção escrita, exatamente pelo fato de não ser comum, nem ao contexto, nem ao interlocutor. Deixamos aqui, um comentário de Gomes (2016) que sustenta o que vemos nos ambientes digitais: “a imagem ganhou uma importância que antes não tinha, ou que não era reconhecida e considerada, especialmente em suas relações semióticas com texto” (GOMES, 2106, p. 86).

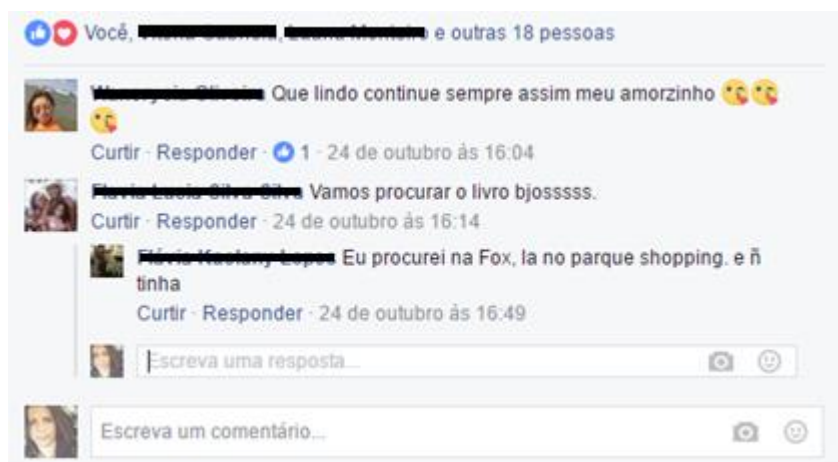
Um outro fato que nos chama a atenção, ainda em se tratando destas questões relacionadas aos auditórios, são as informações que constam na carta e nas postagens, estas sendo a última etapa das produções. Ambas retratam uma mesma obra, comentada por um mesmo autor, mas a situação de comunicação, o contexto de produção e o auditório certamente marcam as diferentes estratégias de elaboração do texto e escolha das palavras. Prova disso são, por exemplo, algumas retiradas de trechos que constam em P2 e não figuram em PF, como o fato de a aluna Heroína ter usado a expressão “não se trata de um **romance grudento**, sabe?” em P2 e não utilizar isso em PF; ou de a aluna Ana Vitória ter desenvolvido muito mais o texto – isso, na verdade, foi comum a todas as produções – em P2 do que em PF, sendo que nesta última constam algumas frases soltas apenas. Por outro lado, algo muito peculiar ocorrera em relação ao aluno Estevan. Sua carta foi desenvolvida de forma satisfatória, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação aos elementos estruturais que a compuseram, e produzida em sala de aula. Num primeiro momento, a postagem também parecia adequada ao que fora proposto, porém, em pesquisa em site de busca, descobrimos se tratar – a maior parte do texto em PF – de uma cópia de resenha publicada em site de venda de livros. Podemos verificar nisso indícios de: (i) excesso de preocupação em atender, agora, não mais a uma situação de comunicação real, mas a uma necessidade de realização de tarefa escolar, e por isso a preocupação em parecer tão melhor do que em sala de aula ao considerar aquela uma atividade avaliativa; (ii) preocupação com os possíveis leitores, que deveriam encontrar em seu mural um texto realmente relevante, uma vez que apresentar algo de baixa qualidade poderia denegrir a própria imagem.

O aluno, ao ser informado da necessidade de refacção para alguns ajustes no texto, fora também notificado sobre a identificação do texto como pertencente a outro autor e das implicações éticas em agir daquela maneira, sem mencionar a fonte de pesquisa (e por termos identificado o texto como cópia, não consideramos a postagem desse aluno como válida para a tabulação de dados em termos de ocorrência dos operadores argumentativos).

Já nas postagens, não esperávamos que nossos sujeitos praticassem de forma tão marcada a interlocução por meio de vocativos no texto, ou formas verbais, já que eles foram apenas orientados à persuasão sobre a leitura da obra, por meio de estratégias de convencimento, as quais eles estariam à vontade para escolher. No entanto, sabemos que este contato com outro – e a reação do leitor – se dá de forma díspar à que ocorre na carta direcionada a um interlocutor específico. De forma geral, os alunos que utilizaram vocativos, o fizeram usando a expressão “olá, gente”, o que demonstra a noção muito clara de que se trata de um auditório muito mais amplo e inespecífico.

No que se refere ao prolongamento do contato, percebemos isso de forma clara na interação que há entre os seguidores nos perfis (ou amigos)¹² e nossos sujeitos, conforme apresentação dos comentários, na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Comentários em PF de Cachinhos Dourados



Fonte: Dados de Pesquisa (2016)

Tal situação nos faz considerar que promover a escrita nesta rede social propiciou não apenas o praticá-la em ambiente digital, encerrando-se a atividade no próprio texto, mas também a prorrogação disso, uma vez que outras possibilidades – e necessidades – de escrita podem se apresentar a partir dali, garantindo, como sugere Gomes (2016), formas diferenciadas de construção de conhecimento e ambientes de letramento.

Não consideramos avaliar a estrutura composicional das postagens de maneira pormenorizada por não termos sistematizado aos alunos o conhecimento sobre isso, uma vez que o gênero no qual nos deteríamos era a carta; as postagens seriam um recurso comparativo utilizando uma ferramenta tecnológica que pudesse, além de subsidiar a ampliação das competências leitora e escritora dos alunos, verificar como eles se comportavam diante de diferentes situações de produção. Sobre essa postura frente a um outro interlocutor, os textos do aluno Atirador nos chamam a atenção por uma peculiaridade. Nas cartas, desde a diagnose, o aluno apresentou poucos problemas de natureza gramatical relacionados à escrita, porém, ao verificarmos a postagem no Facebook, encontramos muitos desvios, o que não é possível justificar exatamente como falta de habilidade com o uso de um equipamento tecnológico

¹² Seguidores são pessoas que veem as publicações de alguém em sua página/perfil no Facebook. Ao se tornar amigo de alguém (vínculo estabelecido por meio da ferramenta “solicitar amizade”), segue-se automaticamente este novo amigo. É possível também seguir outras pessoas, ainda que não seja amigo, contanto que as configurações dessas pessoas permitam isso. Tais informações constam disponíveis na ajuda que o Facebook oferece, em <https://www.facebook.com/help/fblite/279614732052951?helpref=related>. Acesso em: 15 nov. 2016.

(como o celular ou o computador) ou o descaso com a escrita que, para alguns usuários dos meios virtuais, é natural por ser um meio onde “não é necessária preocupação em seguir as normas gramaticais”.

Quanto ao **estilo**, considerando P1, P2 e PF, a tabela a seguir traz um demonstrativo de frequência de utilização dos operadores argumentativos, das utilizações mais relevantes e comentaremos adiante.

Tabela 7 – Comparativo de ocorrência de operadores argumentativos (contexto interoracional)

OPERADOR ARGUMENTATIVO/ ORGANIZADOR TEXTUAL	VALOR SEMÂNTICO	P1	P2	PF
E	Acréscimo	15	18	16
(e) também	Acréscimo	1	1	-
Mas	Oposição/contraste	6	7(2)*	4(1)*
por exemplo	Exemplificação	1	-	1
sem contar que	Adição	1	-	-
por isso**	Explicação	1	-	1
além de (disso)	Acréscimo	2	1	1
Ou	Alternância	1	-	-
Enfim	Conclusão	1	-	-
Também	Acréscimo	2	7	2
Porque	Explicação	4	7	3
(tanto) que	Consequência	1	-	-
Pois	Explicação	1	6	1
Como	Explicação	2	1	-
Como	Exemplificação	1	1	-
Se	Condição	1	2	1
ainda mais	Acréscimo	2	0	-
Como	Comparação	1	2	-
por causa	Explicação	0	1	1
Assim	Conclusão	-	2	2
Para	Finalidade	1	4	2
Porém	Oposição/contraste	-	1	-
Portanto	Conclusão	-	1	-
até mesmo	Adição	-	1	-
não só... mas também	Adição	-	2	1
apesar de	Oposição	-	1	-
Principalmente	Relevância	1	-	-
por (= porque)	Explicação	1	-	-

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

(*) Houve ocorrência da forma “mais” com valor opositivo, compreendendo-se daí a intenção de utilização do “mas” realizada pelo aluno.

(**) Utilização da variação na escrita “poriço”

Os operadores argumentativos são as palavras ou expressões que auxiliariam os alunos a articularem as ideias, os argumentos no texto, sobretudo na produção da segunda carta e na

postagem no Facebook, quando teriam de construir um texto opinando sobre a obra lida. Como mencionamos na metodologia, o quadro utilizado fora o da subseção 2.2.1, que trata dos articuladores, no qual apresentamos aos alunos os elementos conectores – adaptado de Antunes (2010), apontando os conectores argumentativos e organizadores textuais – a fim de que o conhecimento sobre este item gramatical fosse sistematizado, ao longo das atividades aplicadas no projeto de ensino.

Como pudemos observar na Tabela 7, ao compararmos a ocorrência dos operadores ao longo das produções, verificamos que os mais utilizados são “e” (com valor aditivo), “mas” (com valor de contraste) e “porque/pois” (com valor explicativo), sendo que, em relação a este último, após a aplicação do módulo de leitura e análise linguística, no qual também fora apresentado o quadro de conectores aos alunos, verificamos uma utilização do “pois” bem maior em P2, um indício de que, após a apresentação deste conector com mesmo valor explicativo aos alunos, eles optaram por variar a utilização.

Nas análises da produção diagnóstica, já havíamos sinalizado que, de fato, esses são os mais comumente utilizados pelos alunos, mesmo na fala, com os valores que normalmente lhes são cabíveis. Entretanto, verificamos também que o conector “e” foi usado em demasia em algumas produções, sinalizando ainda falta de conhecimento no que diz respeito à organização das ideias no texto ao construir a coesão, como observamos no excerto a seguir.

Eu já recebi a sua carta e a sua história é quase igual a minha, **mas** diferente, Eu moro com a minha tia que também é minha madrinha, eu te achei muito linda e esqueci de lhe dizer, **mas** [...] é o nome da minha linda mãe.

(Texto 10 – Sonho, P2)

E que eu encontrei na biblioteca Therezinha Gueiros, logico foi na escola que conta a história de Maria Emília e Pedro, são colegas de escola e querem ser escritores, mas ambos não sabem como começar, e na escola eles eles percebem...

(Texto 10 – Sonho, PF)

Nos fragmentos acima (da mesma aluna), há um indicativo de que a conjunção “e” é utilizada como um sequenciador de ideias, não necessariamente porque tem relação entre si, mas pela verificação de dar continuidade ao texto e ver nesse conector um recurso para isso. Ainda sobre os fragmentos de Sonho, foi possível constatar também o uso do “mas” (segundo grifo), nem sempre opositivo, embora suponhamos que, para a aluna, a utilização tenha ocorrido pra que se contrastasse “dizer” e “não dizer”.

Ressaltamos também a utilização do conector destacado a seguir.

Gosto bastante de Matemática, **tanto que** eu quero ser engenheiro...

(Texto 11 – Atirador, P2)

Sobre isso, Antunes (2010) afirma que no uso da expressão “tanto (assim) que” é possível um cruzamento semântico entre as relações de consequência, de causa e de conclusão, fato verificado na construção do aluno ao relacionar o gosto pela Matemática e vontade de ser engenheiro.

Outra utilização que verificamos destacar-se, em relação ao uso de “ainda”, foi, apesar de este elemento sinalizar marcação temporal, nos dois casos verificados, foi utilizado com a finalidade de acrescentar algo, de forma a valorizar algo.

É muito bom tá com quem você gosta, **ainda mais** sendo a família.
(Texto 06 – Ana Vitória, P1)

... isso não me impede de frequentar as aulas, **ainda mais** no Liceu que tem coisas muito interessantes.
(Texto 26 – Cachinhos Dourados, P1)

Afora tais situações, não verificamos ocorrências diferenciadas em relação ao uso dos conectores já mencionados na análise da produção diagnóstica. É importante frisar aqui que, de alguma maneira, esperávamos encontrar em maior número e variedade os operadores, entretanto, possivelmente, por se tratar de tão pouco tempo em contato com tais elementos linguísticos (para muitos deles, alguns conectores eram uma novidade), não percebemos tanta alteração em relação à utilização; houve avanços, mas timidamente assinalados nas produções, tanto em relação à primeira produção de carta no projeto de ensino, quanto em relação à segunda carta e à postagem no Facebook, estas últimas realizadas após o trabalho sistematizado com os conectores.

As contingências até aqui, dentro e fora da sala de aula, deram-nos um panorama dos percalços na realização de um projeto de pesquisa, mas também das surpresas que podemos ter ao realizá-los, uma vez que cada realidade escolar é composta de suas singularidades, cada aluno apresenta realizações distintas dentro de um mesmo contexto em que um grupo está, e isso tudo nos possibilita agora, a tecer as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar como nossos alunos se portariam quando inseridos em situações linguageiras o mais próximo possível do real, e em que sentido a escrita do gênero discursivo carta mobilizaria diferentes saberes nesse sentido. Além disso almejávamos também, mais especificamente, verificar como nossos alunos se portariam ante as particularidades que o mundo virtual lhes impõe ao favorecer a escrita em uma postagem no Facebook, em vista de um contexto de produção diferente daquele no qual a carta se apresentara; em ambos os casos – na carta e na rede social – utilizando-se dos operadores argumentativos nas situações em que opinassem sobre a leitura de uma obra, item linguístico que seria inserido, sistematizando o conhecimento, à medida em aplicássemos nosso projeto de ensino.

Os pressupostos teóricos utilizados para que tais encaminhamentos nos fossem possíveis, asseguram-nos poder afirmar que a produção de textos (orais e escritos) deve marcar o início e o final de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, ou seja, é mister que sejam os textos o ponto de partida e o de chegada, pois é neles que a língua é revelada em sua totalidade, sem deixar de considerar que os textos comportam conhecimentos diversos: conteúdos históricos, científicos, artísticos, religiosos. Por meio dos textos escritos (ou pictóricos, arquitetônicos, fílmicos ou quaisquer outros dados como textos, já que comportam a textualidade) podem se conhecer outros lugares e modos de pensar a vida. As cartas de nossos alunos, mesmo as produzidas na diagnose, são um bom exemplo disso. Embora, muitas vezes, na primeira produção, tenham se distanciado um pouco do que preconizava a proposta, não deixaram de nos oferecer um indicativo do que seja a realidade de cada um deles. A respeito disso, podemos pontuar, por exemplo, que, na primeira carta, a situação em que muitos vivem foi retratada de forma singular. O contexto de produção deles não era apenas a realidade escolar. Nossos sujeitos são alunos cujo cotidiano é em uma escola na periferia de Belém e o convívio com a violência urbana nessas áreas consta nos textos iniciais de forma muito bem sinalizada, além do próprio repúdio – natural ao ser humano – à situação.

Não raro foi encontrarmos também, nas cartas que se seguiram durante a aplicação do projeto de ensino, comentários que diziam respeito às suas próprias vidas, preferências em relação à leitura e a relação disso com a escola, suas relações pessoais e familiares e mesmo o que sentem em relação ao mundo ao redor. Por outro lado, há também o fato de esse desnudar-se à frente do outro já não ter sido tão latente nas postagens, o que justificamos em

nossas análises como sendo já não mais uma situação – para eles – tão próxima do uso que eles costumam fazer das redes sociais. Tudo isso faz transbordar que os eventos interacionais dentro dos quais os textos de nossos alunos foram produzidos estiveram a todo tempo inseridos num quadro de relações socioculturais muito bem demarcadas, as quais condicionaram os atos de dizer e de sua significação, quer isso tenha ocorrido por meio das cartas manuscritas, quer em uma postagem no Facebook.

Verificamos ainda que nossos alunos, quando inseridos em um contexto o mais próximo possível de uma situação linguageira real, conseguem trazer ao gênero discursivo que produzem uma finalidade, de fato, social, àquilo. O gênero carta, hoje, já não é considerado tão eficiente quanto à sua finalidade social – uma vez que escrever uma carta implicaria em fazê-lo por necessidade de comunicação, de alguma forma, com alguém que, provavelmente, não está próximo –, e é pouco utilizado, o que é compreensível dadas as outras oportunidades de comunicação que nos são oferecidas; mas, inegavelmente pudemos perceber a (re)significação desse gênero mesmo nesse contexto da era digital em que os alunos estão inseridos. Não notamos objeção dos alunos em comunicar-se com um colega em outro município por meio de carta; ao contrário, no momento em que lhes foi apresentada a possibilidade de escrita – desde a escolha do livro, no início da aplicação do projeto – notamos entusiasmo por parte deles, a carta muito mais parecia uma novidade do que um mecanismo de comunicação ultrapassado.

Já no que diz respeito mais especificamente à utilização da língua escrita por alunos, não podemos perder de vista que, ao produzir um texto, o redator utiliza meios linguísticos para estruturar a sequenciação textual. Estes são artifícios que permitem o avanço do texto, além de contribuírem de forma significativa para a construção do sentido, construindo o encadeamento entre os elementos do texto. Em nosso caso, os operadores argumentativos foram os itens linguísticos que nos deram suporte nesse sentido.

Nos textos, mesmo que a progressão seja verificada, nota-se sempre algum tipo de recorrência insistente de determinados termos ou expressões, o que Koch (2009) chama de “estratégia da água mole em pedra dura”. As repetições, os parafraseamentos, os paralelismos e os recursos fonológicos (segmentais e suprasegmentais), os articulares da coesão, assim como a recorrência a tempos verbais, todos são exemplos de mecanismos usados para que a sequenciação ocorra. Se de alguma forma – ainda que precária – os discentes realizaram estes feitos em seus textos, quais seriam então os **problemas mais graves de escrita dos alunos de hoje?** E o que seria **urgente que aprendessem, ao escrever?**

Acreditamos que é exatamente essa precariedade que responde às perguntas. De modo geral, professores, frequentemente, deparam-se textos de alunos que não apresentam quase nenhum problema relacionado à pontuação, ortografia ou concordância, por exemplo, mas não desenvolvem satisfatoriamente as ideias necessárias ao que lhes fora solicitado. Do ponto de vista deles (e às vezes, da família também) as aulas de língua portuguesa ainda são (e isso reitero de experiências muito recentes em sala de aula) para aprender gramática. Por isso, sob nossa ótica docente, o que falta na escrita dos alunos é o desenvolvimento de ideias, aprender a concatená-las no texto, de maneira clara, coerente e objetiva. No sentido da utilização desses elementos coesivos, os textos raramente cumprem além do mínimo esperado, não há criatividade, não há inovação, é quase sempre mais do mesmo (verifique-se, por exemplo, que os operadores foram, invariavelmente, os mesmos nas produções). Não se observam oportunamente empregadas uma variedade de partículas de transição como conjunções, advérbios, pronomes, entre outros, porém foram verificadas recorrências de operadores já comuns aos textos deles como “mas”, “e”, “porque” e “também”.

Assim, seria muito importante que aprendessem, ao escrever, a se valer das ferramentas que lhes são oferecidas nas aulas de gramática. Salientamos aqui que não se trata de “aprender a fazer meras substituições”, pois na linguagem não há funcionamento mecânico, reduzidos a atos de retirar e colocar uma outra para substituir expressão já usada no texto, mas de aprender a construir intimidade com o texto escrito, e isso ocorre, sobretudo por meio do contato com a palavra escrita, na leitura. Entendemos, portanto, que ainda não é suficiente a aplicação de um projeto de ensino que dura alguns meses para que esse aperfeiçoamento seja muito visível. Os avanços que notamos foram significantes em relação à utilização do gênero carta, mas ainda modesto em relação à utilização de recursos linguísticos – em nosso caso, os operadores – para a elaboração do texto.

Acreditamos que a conquista maior dessa aquisição – de aperfeiçoamento da competência textual por meio da utilização da linguagem – não será meramente fazer com o aluno se aproprie individualmente da leitura e da escrita, mas extrapolar o espaço escolar e envolver-se em diversos processos sociais que marcam o aprendizado e uso linguagem pelo indivíduo, neste caso, especificamente, utilizando-se da carta e das postagens como meio de interação, mas este é apenas o primeiro passo para que ele sinta-se capaz de posteriormente se utilizar de diversas outras formas de comunicação via uso da linguagem, sobretudo a escrita.

Outrossim, ressaltamos que, no âmbito das questões que dizem respeito às novas tecnologias na educação, deparamo-nos, nas escolas onde interagimos durante a pesquisa, com a falta de recursos que subsidiassem, por exemplo, um trabalho mais efetivo com a

plataforma Facebook. Constatamos a ausência de mão-de-obra qualificada nas escolas, pois não é suficiente dominar o uso das tecnologias – que normalmente o professor da sala ambiente de informática o tem – quando não se tem de forma sistematizada o como utilizar esse saber em prol do ensino e aprendizagem da LP; da mesma maneira, a falta de recursos para a manutenção de equipamentos que garantam a acessibilidade ao mundo digital é comum, desde os aparelhos eletrônicos sucateados à falta de incentivo governamental na formação de profissionais aptos à utilização desses recursos de modo a favorecer melhorias no ensino (e, neste caso, já não mais me refiro apenas ao de LP, dado o fato de que as novas tecnologias podem estar à serviço do ensino em todas as áreas).

A partir do que fora desenvolvido neste projeto, sugerimos novas pesquisas que visem, por exemplo, não apenas a ampliação das habilidades dos alunos em suas competências leitora e escritora, mas também a formação continuada de professores mediadores nesse sentido, pois se esperamos novas formas de atuação, é necessário oferecer condições para isso, oportunizando-lhes a aquisição de conhecimentos para que sejam aplicados em suas práticas, pedagógicas. É possível ampliar também a pesquisa a fim de se verificar com mais profundidade como a postura do educador tem se modificado em função do uso de novas tecnologias e de que forma as redes sociais se configuram como um expediente em suas práticas de letramento, pois, uma vez que diferentes formas de interação são estabelecidas, é inevitável que o professor deva tentar adaptar-se a esse novo contexto, dada a importância das novas tecnologias para o desenvolvimento sócio-cultural, afetando também a escola.

Por fim, acreditamos que o contexto em que vislumbramos as novas tecnologias na era digital é um ambiente por demais propício à utilização de excelentes mecanismos pedagógicos que podem subsidiar de forma muito significativa (e produtiva) os processos de ensino e aprendizagem de forma geral, em nossa região, pois ao nos debruçarmos sobre as perspectivas de interação que a pesquisa nos proporcionou, vemos muito claramente a possibilidade de promover diálogos até mesmo extrapolando as fronteiras da própria região ou da disciplina Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lutar com palavras**. Coesão e Coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Língua, Texto e Ensino**. Outra Escola Possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O território das palavras: o léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revistas Sociedade em Debate**. v.7, n. 2, 2001. ISSN 2317-0204. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliações Externas e Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 10. n. 4. ISSN 16964713. 2012. Disponível em <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661440/REICE_1043.pdf?sequence=1>. Acesso em 04 set. 2015.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, Denise Bértoli. **A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Versão digital disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2015.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DACANAL, José Hildebrando. **Linguagem, poder e ensino da língua**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 35. n.3. p. 495-507. São Paulo. Set./Dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/06.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2015.

FEIRA LITERÁRIA DE PARATY – FLIP. **Manifesto por um Brasil Literário**. Paraty, 2009. Disponível em <<http://www.brasilliterario.org.br/ManifestoBrasilliterario.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2013.

FIGUEIREDO, João Paulo Barbosa de. **O gênero do discurso carta como ferramenta didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: PUC-SP, 2013. Disponível em: <<http://www8.pucsp.br/defesas/o-genero-do-discurso-carta-como-ferramenta-didatico-pedagogica-para-o-ensino-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em 08 ago. 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Professor não pode ter medo de errar. **Revista na Ponta do Lápis**. Ano IV. n. 10. Dezembro. 2008. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/entrevistas/artigo/1370/entrevista-joao-wanderley-geraldi>> Acesso em: 08 jun. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas: 2010.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Igedore V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2003

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo, Contexto, 2009.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n.3, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039/12518>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MATHEUS, Cláudia Marques. **Escrita e coerência no Facebook: análise de uma experiência em sala de aula**. São Paulo, SP: PUC-SP, 2013. Disponível em: <<http://www8.pucsp.br/defesas/escrita-e-coerencia-no-facebook-analise-de-uma-experiencia-em-sala-de-aula>>. Acesso em 08 ago. 2016.

MENEGASSI, José Renilson. **Professor e escrita: A construção de Comandos de produção de texto**. Trabalhos em Linguística Aplicada. v. 42. p. 55-79. Unicamp. IEL. Jul./Dez. 2003.

MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. *Língua Portuguesa, 7º ano (Coleção Tecendo Linguagens)*. 3 ed. São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. Vol. 2. N. 3. 2008. e-ISSN 1982-5935. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em 03 jun 2016.

PASTANA, Maria do Perpétuo Socorro D. **Leitura e produção do gênero carta de leitor: os desafios de uma proposta de ensino**. Belém, PA: UFPA, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/2108/1/Dissertacao_LeituraProducaoGenero.pdf>. Acesso em 08 ago. 2016.

RESENDE, Kellen Millene Camargos; PRADO, Melina Cristina Costa; FREIRE, Enes Carvalho. Processo de Aquisição da Linguagem Escrita: estudo comparativo entre ensinamentos metalinguístico e textual da Língua Portuguesa. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas**. v. 3, n. 2. Out. 2011. p. 82-106. ISSN 1984-6576. Disponível em <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2881/1834>>. Acesso em 04 set. 2015.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Meire Celedônio da; SOUSA, Ana Paula de. Diário de Leitura: instrumento didático para a formação do leitor. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3. n. 2. Jul./Dez 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/19-%E2%80%93-Di%C3%A1rio-de-leitura-instrumento-did%C3%A1tico-para-forma%C3%A7%C3%A3o-do-aluno-leitor.pdf>>. Acesso em 04 Set 2015.

SIMÕES, Ana Raquel; OLIVEIRA, Filipa. A língua Portuguesa na resolução de problemas no 2º CEB. **Indagatio Didactica**. vol. 7(1). Jul. 2015. ISSN 1647-3582. Disponível em <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3455/3200>>. Acesso em: 04 set. 2015.

SIMÕES, José Ferreira; CARNIELLI, Beatrice Laura. A importância da leitura para o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental. **Revista da Educação**. Campinas: PUC, 2013. n. 13. p. 51 – 63. Nov. 2002. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/318>>. Acesso em: 04 set. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. (trad. Cláudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPÓSITO, Elias da Silva. **Repetição e correção no Facebook: uma análise**. São Paulo, SP: PUC-SP, 2013. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/defesas/repeticao-e-correcao-no-facebook-uma-analise>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

TANZI NETO, Adolfo et al. **Multiletramentos em Ambientes Educacionais**. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TEIXEIRA, Cassia Regina. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna. **Anais... Cadernos do CNLF**. vol. XV. n. 5. t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_3/180.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum. v. 21. p. 78–88. Universidade Estadual de Maringá. 1999. ISSN 1415-6814. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>>. Acesso em 01 Jun 2014.

_____. **A leitura na produção textual escrita.** 14º Congresso de Leitura no Brasil. Anais... Campinas. UNICAMP. 2003. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais14/Cinda.html>. Acesso 01 Jun 2015

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO: INDICADORES DE LEITURA, ESCRITA E USO DE REDE SOCIAL

IDENTIFICAÇÃO: TURMA (8º ANO)

1. Sexo

- Masculino
 Feminino

2. Idade

- 10 – 12 anos
 13 – 14 anos
 15 – 16 anos

3. Utiliza a rede social Facebook

- Sim Não

Obs.: Se não utiliza, não responda as questões relacionadas ao uso da rede.

PERFIL LEITOR

1) Quando lê, como você considera seu grau de percepção de um texto?

- Muito fácil
 Fácil
 Médio
 Difícil
 Muito difícil
 Não sei responder

2) Qual o grau de importância da leitura para sua instrução?

- Muito importante
 Importante
 Médio
 Pouco importante
 Sem importância
 Não sei responder

3) Em relação às atividades que você realiza para se divertir, o quanto a leitura é divertida para você?

- Muito divertida
 Divertida
 Médio
 Pouco divertida
 Não é divertida
 Não sei responder

4) A leitura de livros, jornais, revistas ou mesmo nos meios digitais é uma forma de conhecer coisas novas. Qual importância você dá em conhecer coisas novas por meio da leitura?

- Muito importante
 Importante
 Médio
 Pouco importante
 Sem importância
 Não sei responder

5) Assinale uma alternativa, dependendo do quanto está de acordo com as afirmações a seguir

- *Para mim, ler é perder tempo.*

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Médio
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente
 Não sei responder

- *Eu gosto de falar com outras pessoas sobre o que leio.*

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Médio
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente
 Não sei responder

- *Eu gosto de trocar livros e revistas com meus amigos.*

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Médio
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente
 Não sei responder

6) O que você mais gosta de fazer nas horas vagas?

- (...) Assistir à televisão
 (...) Descansar
 (...) Acessar redes sociais

- (...) Escrever
- (...) Jogar videogames
- (...) Desenhar/ pintar
- (...) Escutar música ou rádio
- (...) Assistir vídeos/ filmes
- (...) Navegar na internet
- (...) Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)

7) Com que frequência você utiliza o Facebook?

- O tempo todo
- Mais de uma vez por dia
- Uma vez por dia
- Mais de uma vez por semana
- Mais de uma vez por mês

8) Quanto à leitura, quantos livros você leu no último ano?

- (...) Nenhum (...) Um
- (...) Dois (...) Três ou mais

9) Quem mais o influencia/influenciou a ler?

- (...) Professor ou professora
- (...) Mãe (ou responsável do sexo feminino)
- (...) Pai (ou responsável do sexo masculino)
- (...) Outro parente Amigo ou amiga

10) Qual gênero de livro mais lhe agrada?

- Romance
 - Aventura
 - Comédia
 - Temas adolescentes
 - Terror
 - Textos educativos/ escolares
 - Outro
-

11) Na maioria das vezes você lê:

- Por prazer, espontaneamente.
- Por obrigação.
- Nunca leio

12) O que determina sua escolha por um livro?

- A capa

- O tema
 - O título
 - O autor
 - A quantidade de páginas
 - A recomendação de um amigo
 - Outro
-

13) Com que frequência você lê livros?

- Diariamente
- Uma vez na semana
- Uma vez ao mês
- Uma vez por trimestre
- Uma vez ao ano
- Nunca

14) Quando inicia a leitura de um livro, você normalmente

- Não conclui
- Na maioria das vezes conclui
- Sempre conclui

15) Os livros que você lê normalmente são

- comprados
- emprestados de amigos ou parentes
- emprestados da biblioteca

PERFIL ESCRITOR

1) Como você considera seu gosto por escrever, quando o texto é manuscrito, dentro e fora da escola?

- Gosta muito
- Gosta razoavelmente.
- Médio
- Gosta pouco.
- Não gosta.
- Não sei responder

2) Como você considera seu gosto por escrever, quando o texto é nos meios eletrônicos, como celular ou computador?

- Gosta muito
- Gosta razoavelmente.
- Médio
- Gosta pouco.
- Não gosta.
- Não sei responder

3) Escrever textos para você, mais especificamente no Facebook, é

- Muito fácil
- Fácil
- Médio
- Difícil
- Muito difícil
- Não sei responder

4) Quando uma postagem chama sua atenção no Facebook, normalmente você (marque mais de uma alternativa se for necessário)

- curte
- compartilha
- comenta

5) Quando escreve nas redes sociais, por que motivo você faz isso?

- Para comunicar-se com os outros
- Para expressar suas emoções e sentimentos
- Para discutir ideias
- Outro

6) Se houver necessidade de escrever, com quem você prefere compartilhar suas produções, sejam elas manuscritas ou em meios eletrônicos?

- Com seus pais/outros parentes
- Com seus amigos
- Prefere não compartilhar

7) Quem mais o influencia a escrever?

- Professor ou professora
- Mãe (ou responsável do sexo feminino)
- Pai (ou responsável do sexo masculino)
- Outro parente
- Amigo ou amiga

APÊNDICE 2 – Eu, leitora (Texto apresentado ao professor Fernando Maués, durante o curso de Mestrado Profissional em Letras, na disciplina Leitura do Texto Literário, para obtenção parcial de conceito avaliativo – 2015)

É difícil recordar bem o ano, mas deve ter sido lá por volta de 1987, logo que nos mudamos para um bairro na periferia de Belém, para bem perto da casa de minha avó materna que, a partir dali, seria presença constante em nossa educação. Foi um tempo marcante por termos perdido meu pai. Minha mãe, na iminência de formar-se professora, concluindo o antigo Curso de Magistério, fazia um sacrifício enorme para cuidar dos três pequenos – eu e mais dois irmãos – sem deixar que se perdessem.

Não posso dizer que foi um tempo de faltas, mas de muita restrição. As passagens para ir à escola, a compra de uniformes, de material escolar, na divisão por três, ocorria quase sempre “irmãmente”. Mas eu, a única menina, aquela que aprendera a ler muito cedo, que tinha a letrinha tão bem desenhada, ali, por volta de seus 11 anos, gozava de alguns privilégios. Talvez também por sermos um par, as duas “mulheres da casa”, fomos muitas vezes – minha mãe e eu – parceiras.

O nome daquele “clube de leitores” era Círculo do Livro. Por algum motivo, minha mãe recebera o catálogo e passara a adquirir publicações todos os meses. Imagine só, do pouco que tínhamos, ela separava alguns trocados para os livros. São lembranças meio nubladas, mas em algum momento ela me deixara escolher algo, possivelmente não fora uma escolha minha apenas, mas orientada. Ela, a dona Liege, era uma futura professora, e certamente a leitura era um legado que queria deixar aos filhos.

E foi ali, talvez folheando um catálogo, que me enamorei pela primeira vez com eles. Os exemplares eram caros e de boa qualidade, e nem todos os meses eu ganhava algum. Minha mãe também tinha os meses de pedidos exclusivos dela, pois não podíamos – por uma questão de custo mesmo – adquirir muitos. Ou eu, ou ela. O importante é que os tínhamos. Dos que ela havia pedido, nunca esqueci de um, cujo nome era bem estranho e continha histórias cheias de curiosidades que colocaram em cheque minhas crenças à época: Nas fronteiras do desconhecido. Tratava da existência de extraterrestres que – aparente e assustadoramente – o livro parecia comprovar, justificando muitos mistérios terrenos, como as pirâmides do Egito e o famigerado triângulo das bermudas. Nunca esqueci aquele livro.

Mas voltemos ao meu primeiro amor. Em tempos de internet, nada é tão difícil de se encontrar, ainda assim, qual não foi minha surpresa ao digitar no buscador “Coleção Monteiro Lobato – Círculo do Livro” e encontrar a imagem de minha grande paixão: era ela, com as

mesmas imagens, com a mesma encadernação, a coleção inteira... Tive vontade de tocá-la. Voltei à infância na casa da minha mãe.

Cada letra do nome – MONTEIRO LOBATO – correspondia a um exemplar, e nenhum outro está tão vivo em minha memória como o primeiro: Reinações de Narizinho. Foi ali, ao conhecer Lúcia, a mais encantadora das netas, a menina do narizinho arrebitado e sua boneca Emília, em uma aventura no Reino das Águas Claras, que me descobri como leitora. A ânsia pelos outros volumes foi imediata.

A chegada de cada um deles era sempre festejada. Nos meses em que eu sabia que eles viriam, cada visita do carteiro à minha rua era cheia de suspense. Não tenho nenhuma imagem, de fato, real dos meses que se seguiram, mas cá pensando agora comigo, me imagino admirando, aos poucos, e por muito tempo, minha coleção ir ganhando letras na prateleira da estante na casa de minha mãe. Não sei exatamente quanto tempo demorou para que os outros livros chegassem, mas não pude completar a coleção porque deixamos de receber os catálogos.

Confesso que vivi momentos de pura nostalgia escrevendo este texto. Hoje é possível baixar a coleção inteira em PDF, ler no computador, mas tenho convicção de que nada se compara, como um dia disse Drummond, ao “prazer ansioso da espera” para receber um livro. Eu amava tudo, desde as cores da capa às ilustrações dentro do livro. Eu leitora sou meio assim, gosto de pensar a personagem, imaginar sua altura, seu jeito, suas vontades e pensamentos. O Marquês de Rabicó de minha imaginação não era o que eu via na TV, nem a Emília.

O tempo passou. Não sei explicar se a influência de minha mãe me fez desejar as Letras, o ser professora de Português, a ansiosa pelo nascer nos alunos o leitor. Mas desde aquele tempo, ainda fico feliz quando adquiero livros. A vida corrida hoje me proporciona muito mais leituras por obrigação do curso ou da docência – ainda que haja prazer no aprender – do que por satisfação, pelo simples prazer de ter a companhia de crônicas divertidas, contos intrigantes ou romances água com açúcar.

Lobato, Narizinho, Pedrinho, Emília, Tia Anastácia ou Dona Benta? Não sei. Um deles me causou paixão. Um deles me conquistou. Um deles me fez leitora. Só isso. Ou tudo isso.