



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Iris Letiere da Silva Santos

**A CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO
DISCURSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO
DISCURSIVO CARTA ABERTA**

Belém

2021

Iris Letiere da Silva Santos

**A CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO
DISCURSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO
DISCURSIVO CARTA ABERTA**

Dissertação apresentada ao exame de qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação/UFPA-Belém-PA**

S237c Santos, Iris Letiere da Silva, 1974-
A consciência socioideológica e a produção valorada do discurso : uma proposta pedagógica para o 9º ano com o gênero discursivo carta aberta / Iris Letiere da Silva Santos. — 2021.
204 f. + 1 e-book (69 f. : il.)

Orientador(a): Márcia Cristina Greco Ohuschi
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.

Acompanhado do ebook: "A ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso a partir do gênero discursivo carta aberta: projeto pedagógico de leitura e escrita".

1. Dialogismo (Análise literária). 2. Produção valorada do discurso. 3. Consciência socioideológica. 4. Gênero discursivo carta aberta. I. Título. II. Título: A ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso a partir do gênero discursivo carta aberta: projeto pedagógico de leitura e escrita.

CDD 23. ed. – 418

Iris Letiere da Silva Santos

A CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO DISCURSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter
Examinador Titular Externo
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha
Examinador Titular Interno
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Márcia Andréa Almeida de Oliveira
Examinador Suplente Interno
Universidade Federal do Pará

Belém, 28 de junho de 2021.

*Aos meus pais, Virgílio e
Altanir, meus amores.*

AGRADECIMENTOS

Ao lembrar do longo caminho da pesquisa, em que li, analisei, refleti, fiz e refiz inúmeras vezes, aprendi e cresci, penso, com gratidão, em todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte desse processo.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, capacidade e perseverança para a conclusão do Mestrado ProfLetras.

À Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, por ter aceitado ser minha orientadora, e, com isso, conduziu-me aos estudos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Agradeço-lhe, imensamente, pois sem a sua orientação firme e precisa, a minha pesquisa não avançaria. Muito obrigada pelos muitos ensinamentos, paciência, compreensão e por toda a atenção dispensada ao meu processo de escrita.

Às professoras Prof^a. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter e Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas pertinentes contribuições feitas na banca de qualificação, e ao Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha, por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

A todos os meus professores do Programa de Mestrado Profissional ProfLetras, pelos conhecimentos compartilhados em suas disciplinas.

Aos meus colegas de mestrado, com quem dividi muitos aprendizados durante as aulas e os trabalhos em grupo.

À coordenação e à secretaria do programa ProfLetras/UFGA, pela gestão e atendimento de excelência.

Aos alunos da rede pública de ensino, pois eles são a razão de nosso trabalho enquanto professores e pesquisadores que buscam desenvolver práticas pedagógicas significativas ao ensino de educação básica.

À direção da escola onde atuo, por permitir que eu desenvolvesse minha pesquisa em meu local de trabalho. Às coordenadoras e aos meus colegas professores pelo apoio e incentivo.

À direção e aos meus colegas de trabalho da Secult, pela compreensão, paciência e apoio durante o período do curso de Mestrado.

À minha filha, Larinha, meu amor e minha maior incentivadora, que, mesmo distante, sempre conseguia se fazer presente, e me dizia as melhores palavras para me impulsionar nos momentos em que pensava em desistir.

Ao meu companheiro, Augusto, pelo carinho, amor e cuidado, sem os quais a jornada da pesquisa seria mais difícil.

À minha mãe, mulher forte e determinada, que ensinou a mim e meus irmãos que o investimento nos estudos é o maior bem que se pode proporcionar a um filho.

Ao meu pai, Virgílio, homem simples, sábio, bondoso, a quem admiro imensamente.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características da escrita como trabalho.....	50
Quadro 2. Sistematização das características da carta aberta.....	79
Quadro 3. Síntese do PPLE do Produto Educacional.....	88
Quadro 4. Análise comparativa dos textos.....	136
Quadro 5: Sistematização das características da carta aberta.....	149
Quadro 6. Contexto de Produção do texto <i>Carta aberta aos prefeitos</i>	158
Quadro 7. Síntese dos elementos constitutivos da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>	175
Quadro 8. Síntese do PPLE da proposta de intervenção	183

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento de Educação Especializada

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Instituto de Desenvolvimento de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LP - Língua Portuguesa

PcD – Pessoa com Deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional de Livro Didático

PPLÉ – Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

RESUMO

A presente pesquisa consiste na elaboração de um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, voltado a alunos do 9º ano, para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso. À luz da Linguística Aplicada e vinculada ao Projeto Pedagógico de Pesquisa *O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção sociológica e valorativa da língua(gem)*, da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Castanhal, a investigação fundamenta-se na concepção dialógica de língua e linguagem, a partir de sua abordagem sociológica e valorativa, e no Interacionismo, bases teóricas sustentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979], dentre outros). Ao buscar responder de que forma é possível sistematizar atividades que contribuam para que o aluno evidencie a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso em suas produções textuais do gênero discursivo carta aberta, a investigação levanta a hipótese de que o Projeto de Leitura e Escrita, elaborado a partir da abordagem sociológica e valorativa da linguagem, auxilia os alunos do 9º ano a evidenciarem, na produção textual do gênero discursivo carta aberta, aspectos sociais, históricos e ideológicos, e a apresentarem marcas de discurso valorativo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de caráter propositivo e natureza aplicada, e tem como objetivo geral propor um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita para o 9º ano, com o gênero discursivo carta aberta, com o intuito de contribuir para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos. Como objetivos específicos, propõe-se: a) compreender como os aspectos sociais e ideológicos podem ser contemplados no interior do Projeto de Leitura e Escrita; b) verificar como a questão valorativa precisa ser contemplada no Projeto de Leitura e Escrita, de forma a contribuir para a produção textual da carta aberta, com vistas à persuasão do interlocutor e o alcance da finalidade discursiva da carta aberta. Com intuito de buscar responder ao questionamento desta pesquisa, procedeu-se a uma atividade diagnóstica com o gênero discursivo carta aberta para verificação do conhecimento dos alunos sobre o gênero, e, principalmente, se havia indícios de consciência socioideológica e produção valorada do discurso em suas produções. A análise diagnóstica apontou alguns indícios de posicionamento axiológico na escrita, pouco conhecimento dos alunos sobre o gênero e problemas relacionados à articulação do texto e à norma culta da língua em sua modalidade escrita. Diante desses resultados, tendo como referência a metodologia de Lopes-Rossi (2008), foi elaborado um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, voltado ao 9º ano, com o objetivo de contribuir para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos. Para tanto, foram desenvolvidas atividades de leitura voltadas para a reflexão sobre as relações sociais, históricas e ideológicas do contexto de produção do texto explorado no projeto, bem como foram elaboradas perguntas sobre o conteúdo temático, compreensão e interpretação, de estilo e construção composicional. O Projeto gerou um produto educacional, em formato de *e-book*, a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de apoio a professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Dialogismo; produção valorada do discurso; consciência socioideológica; gênero discursivo carta aberta.

ABSTRACT

The research consists in the elaboration of a Pedagogical Project of Reading and Writing with the open letter discursive genre, aimed at 9th grade students, for the development of socio-ideological awareness and the valuational production of the discourse. In the light of Applied Linguistics and linked to the Research Project *The teaching of the Portuguese Language through the sociological and evaluative concept of the language*, from Federal University of Pará (UFPA), campus of Castanhal, the investigation is based on the dialogical conception of tongue and language, using its sociological and evaluative approach, and in Interactionism, theoretical bases sustained in the studies of the Bakhtin Circle (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]), among others. In seeking to answer how it is possible to systematize activities that contribute to the student's evidence of socio-ideological awareness and valued valuational discourse production in his textual productions of the open letter discursive genre, the investigation raises the hypothesis that the Reading and Writing Project, elaborated from the sociological and evaluative approach of language, helps 9th grade students to show, in the textual production of the open letter discourse genre, social and ideological aspects, and to present marks of evaluative speech. The research is characterized as qualitative-interpretative, of a propositional character and applied nature, and its general objective is to propose a Pedagogical Project for Reading and Writing for the 9th grade, with the discourse genre open letter, in order to contribute to the constitution socio-ideological awareness and the valuational production of students' discourse. As specific objectives, it is proposed: a) to understand how the social and ideological aspects can be contemplated within the Reading and Writing Project; b) verify how the valuation issue needs to be addressed in the Reading and Writing Project, in order to contribute to the textual production of the open letter, with the goal of persuading the interlocutor and achieving the discursive purpose of the open letter. In order to seek to answer the question of this research, a diagnostic activity was carried out with the discursive genre open letter to verify the students' knowledge about the genre, and, mainly, if there were signs of socio-ideological awareness and valuational discourse production in their productions. The diagnostic analysis showed some signs of axiological positioning in writing, little knowledge of students about the genre and problems related to the articulation of the text and the formal language in its written modality. In view of these results, using the methodology of Lopes-Rossi (2008) as a reference, a Reading and Writing Project was proposed with the open letter discursive genre, aimed at the 9th grade, with the objective of contributing to the constitution of socio-ideological awareness and valuational production of students' discourse. Therefore, reading activities were developed aimed at reflecting on the social, historical and ideological relations of the text production context explored in the project, as well as questions about thematic content, understanding and interpretation, style and compositional construction. The project generated an educational product, in e-book format, to be made available on the educapes.capes.gov.br platform, as support material for Portuguese Language teachers.

Keywords: Dialogism; valuational discourse production; socio-ideological awareness; open letter discursive genre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIALOGISMO E ESCRITA	21
2.1 O DIALOGISMO.....	21
2.1.1 As concepções de linguagem	33
2.2 A PRÁTICA DA ESCRITA.....	40
2.2.1 A prática dialógica de produção textual escrita	54
2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	65
2.3.1 O gênero discursivo carta aberta	70
2.3.1.1 Contexto de produção	74
2.3.1.2 Conteúdo temático	75
2.3.1.3 Construção composicional	76
2.3.1.4 Marcas linguístico-enunciativas	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.2 A PROPOSTA DE LOPES-ROSSI.....	83
3.3 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	87
3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	89
3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
3.6 PASSOS METODOLÓGICOS.....	96
3.7 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	99
4 DIAGNÓSTICO	101
4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	101
4.2 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO.....	102
4.2.1 Análise diagnóstica dos textos	103
4.2.2 Análise comparativa dos textos	128
5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA COM O GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA	143
5.1 INTRODUÇÃO DO PROJETO.....	143
5.2 MÓDULO 1 – LEITURA.....	147
5.2.1 Atividade prévia sobre o gênero carta aberta	148
5.2.2 Atividade prévia sobre a temática da carta aberta	150
5.2.3 Leitura do texto	152
5.2.3.1 Perguntas para reflexão sobre as relações sociais	154
5.2.3.2 Perguntas para reflexão sobre as relações históricas	155
5.2.3.3 Perguntas para reflexão sobre as relações ideológicas	156
5.2.3.4 Perguntas sobre o conteúdo temático	159
5.2.3.5 Perguntas referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo	161
5.2.3.6 Perguntas sobre a construção composicional da carta aberta	172
5.3 MÓDULO 2 - ESCRITA.....	175
5.3.1 Etapa 1: Planejamento	176

5.3.2 Etapa 2: Proposta de produção textual.....	177
5.3.3 Etapa 3: Revisão e reescrita do texto produzido.....	178
5.4 MÓDULO 3 – DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO.....	182
6.CONCLUSÃO.....	185
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	198
ANEXO 1 - Textos de apoio à atividade prévia do gênero carta aberta.....	198
ANEXO 2 - Ficha informativa sobre o produto educacional.....	202

1 INTRODUÇÃO

A escrita, como prática social, está presente em nosso dia a dia por meio dos mais variados gêneros discursivos. Com ela, é possível acessar as mais diversas esferas ou campos de atividade humana, ou seja, os mais diferentes espaços sociais de comunicação. Mas para que isso aconteça, é preciso que o sujeito conheça os gêneros discursivos que precisará usar para se manifestar nessas esferas sociais, como a jornalística, midiática, literária, científica etc.

É nesse contexto que se situa o importante papel da escola em desenvolver a escrita do aluno por meio de gêneros discursivos a partir de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social do estudante e que, pautados na abordagem dialógica de língua e linguagem, no interacionismo, e na concepção de escrita como trabalho, considerem a produção de texto como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 2013).

Ao pontuarmos momentos de nossa trajetória profissional que antecederam o Mestrado ProfLetras, destacamos, inicialmente, a nossa primeira experiência no magistério, ainda no primeiro semestre do curso de Letras, quando contribuímos como professora voluntária em um cursinho pré-vestibular comunitário na vila de Americano, distrito de Santa Izabel de Pará, onde morávamos nessa época. O cursinho foi criado e mantido por um movimento social de jovens locais, do qual nós fazíamos parte, que tinha como um de seus objetivos debater sobre os problemas sociais da comunidade e lutar para resolvê-los. Outro objetivo do grupo era promover a entrada de seus integrantes na universidade para que eles pudessem levar conhecimentos e novas ideias para a comunidade, já que até então poucas pessoas da localidade haviam conseguido entrar na universidade. cremos que o engajamento no movimento social nos proporcionou a consciência de nosso papel social como professora de Língua Portuguesa a se refletir em nossas experiências futuras.

Quando estávamos no quarto semestre do curso de Letras, começamos a trabalhar como professora de Língua Portuguesa do ensino médio regular e EJA na escola estadual onde estudamos na maior parte de nossa vida, na Vila de Americano. Nessas primeiras experiências, talvez pela influência das leituras que fazíamos nas reuniões do grupo de jovens e pelo engajamento político, buscávamos aproximar os alunos da prática da leitura de textos ao mesmo tempo em que promovíamos discussões sobre a sua temática, para, posteriormente, pedir a produção de um texto

argumentativo. Entretanto, apesar do trabalho com o texto, prevalecia em nossas aulas o ensino das teorias gramaticais seguidas dos exercícios classificatórios.

Mais tarde, já trabalhando em Belém, passamos por três escolas. Na primeira, por falta de referencial teórico-metodológico, continuamos mesclando as práticas de leitura e escrita com o ensino das regras gramaticais de forma apartada do texto. Na segunda escola, apesar do pouco conhecimento teórico, mas pela prática de sala de aula e apoio de outros colegas, passamos a realizar projetos pedagógicos interdisciplinares, em que os alunos liam e produziam textos dos mais diversos gêneros discursivos. Nesses projetos, os alunos se envolviam, gostavam de participar das atividades e aprendiam com as suas práticas de linguagem.

Na terceira escola, onde trabalhamos desde 2010, as experiências pedagógicas vivenciadas anteriormente e os conhecimentos obtidos por meio de pesquisas levaram-nos a desenvolver alguns projetos pedagógicos com as turmas de ensino médio com as quais trabalhava. Durante o período em que trabalhamos somente com o ensino médio, especificamente com as turmas do 1º ano, intrigava-nos o fato de que grande parte dos alunos dessa série não sabia o que dizer em seus textos argumentativos a respeito dos problemas sociais que envolviam o seu dia a dia, como o transporte público precário que utilizava para ir à escola, a falta de médicos no posto saúde onde sua família se consultava, a violência no bairro onde morava, e vários outros que afetavam diretamente sua vida social. Eles pareciam ignorar as questões sociais de seu cotidiano.

O problema não se relacionava, portanto, à maior ou menor habilidade dos alunos em empregar as regras gramaticais, mas estava, provavelmente, no irrisório conhecimento que eles tinham sobre os gêneros argumentativos e sobre as temáticas inerentes a eles. Situação essa que os levava a não ter o que dizer e saber como dizer, pois não tinham a prática de se manifestar, de se posicionar, na modalidade escrita da língua, sobre temas que fazem parte de sua realidade. Antunes (2003, p. 45-46) alerta sobre esse aspecto:

Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do 'não ter o que dizer'. (...) Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. (...) O grande equívoco no ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente

competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

Essas constatações, advindas de nossas vivências pedagógicas, levou-nos a várias indagações iniciais que se transformariam no fio condutor para decidir o caminho de nossa pesquisa: Como a consciência socioideológica de nossos alunos é formada? Com que valores o seu discurso interior é constituído? Eles percebem os problemas sociais que os cercam? E se percebem, de que forma isso acontece? Estamos proporcionando aos nossos alunos discussões sobre temáticas sociais a partir da leitura de textos de gêneros discursivos argumentativos?

Nossa experiência no magistério nos mostra que a dificuldade dos alunos em se manifestarem na modalidade escrita da língua ocorre principalmente em decorrência da predominância de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da gramática desconectada do texto. Nesse modelo de trabalho, o aluno não é estimulado a ler, pensar, refletir e expressar suas opiniões, seja de forma oral ou escrita. Seu papel é apenas receber os conhecimentos, que somente o professor detém.

As práticas de escrita, nesse contexto, resumem-se a “redações”¹ a partir de um tema isolado, ou a textos escritos imediatamente após uma atividade prévia, sem ter dado ao aluno o tempo suficiente para internalizar os conhecimentos adquiridos. Práticas que configuram, respectivamente, as concepções de escrita como dom e como consequência, conforme denominação de Sercundes (1997).

Quando há o processo de revisão, percebemos apenas as avaliações indicativa, resolutiva e classificatória² (SERAFINI, 2004). Com relação à reescrita, quando ocorre, normalmente é realizada de forma mecânica, a partir da qual o aluno apenas “passa o texto a limpo”. Não existe, portanto, nesse contexto, espaço para as relações dialógicas entre texto, aluno e professor, que devem acompanhar o processo de escrita, pois propiciam o conhecimento e a reflexão. Essa ausência de uma escrita dialógica implica diretamente no desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Com o ingresso no mestrado ProfLetras, tivemos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos a partir das discussões e reflexões propiciadas nas disciplinas:

¹ De acordo com Geraldi (2013), redação é a escrita voltada para a escola, cuja finalidade reduz-se à avaliação, não havendo, portanto, uma finalidade social definida, diferenciando-se da produção textual, que é a escrita na escola, ou seja, inserida em um contexto social de produção.

² Explicamos essas estratégias de revisão na seção *A prática dialógica de produção textual escrita*.

Metodologia Elaboração de projetos e Tecnologia Educacional, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues; *Texto e Ensino*, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos André Dantas; *Gramática, Variação e Ensino*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Iaci Abdon, e, principalmente, pela disciplina *Leitura e Escrita: processos de ensino-aprendizagem*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, quando a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nos deu o aporte teórico para compreender que as dificuldades dos alunos do 1º ano do ensino médio em abordar temáticas sociais e manifestar discursos valorados em sua produção textual escrita estavam relacionadas à sua consciência socioideológica.

Assim, se eles não são instigados no meio social em que vivem, como a família, a igreja e a própria escola, a refletir e se manifestar sobre os problemas que os envolvem, certamente não saberão como fazê-lo quando a situação enunciativa lhes solicitar posicionamento. Nesse sentido, para que os alunos cheguem ao 1º ano do ensino médio com a possibilidade de evidenciar em seus textos escritos a sua consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, é preciso que seja feito um trabalho com eles em todo o ensino fundamental voltado para o desenvolvimento da escrita.

Todas essas constatações nos levaram, como professora empenhada em contribuir para a qualidade de ensino na escola onde atuamos, a decidir pela pesquisa voltada ao eixo da escrita, a partir do Interacionismo e dos estudos dialógicos da linguagem³, e nos suscitaram o seguinte questionamento: De que forma é possível sistematizar atividades que contribuam para que o aluno evidencie, em sua produção textual, a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso?

A partir dessa pergunta de pesquisa, delimitamos a temática desta investigação: Elaboração de um Projeto de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, voltado ao 9º ano, para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos. Selecionamos o 9º ano porque, como já explicamos, constatamos a grande dificuldade que os alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola onde atuamos tinham em manifestar posicionamentos sobre problemas sociais que faziam parte de seu dia a dia. Desse modo, ao fazer um trabalho voltado ao 9º, acreditamos que, ao chegarem ao 1º ano, os alunos possam ser capazes de se posicionar valorativamente sobre as temáticas que os cercam em

³ Salientamos que tanto o Interacionismo, quanto o Dialogismo sustentam-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, conforme discorreremos na próxima seção.

suas produções textuais escritas. Mas é importante ressaltar que a ampliação da consciência socioideológica por meio do trabalho com o texto precisa ocorrer em todos os anos no Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Como justificativas para a realização desta pesquisa, elencamos:

1. A necessidade do trabalho com a produção textual, sob o viés dialógico, de forma a contribuir para a construção de sujeitos sociais, históricos e éticos, que se posicionam criticamente. De acordo com Polato e Menegassi (2020), esse posicionamento dos sujeitos-alunos ocorre ao compreenderem a maneira como se “efetiva o diálogo de consciências materializadas em textos e a promovê-lo a partir da interação discursiva em sala de aula” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 5).

2. A carência de trabalho que possibilite a construção ou ampliação da consciência socioideológica dos alunos, ao compreenderem as relações sociais, históricas e ideológicas dos textos materializados em gêneros discursivos, evidenciando responsividade ativa. Para Polato (2017), a expansão da consciência socioideológica leva os alunos a assumirem o papel de coautores dos textos, “a partir de processos reflexivos guiados, que atendam à abordagem axiológica da entoação, dos índices de valor social inerentes à palavra” (POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 48).

3. As dificuldades dos sujeitos-alunos em construir discursos valorados, em suas produções textuais, marcados por traços estilístico-discursivos que evidenciam sua responsividade ativa, ao defenderem um posicionamento a partir de valores que circulam na sociedade. Desse modo, exploram-se as axiologias sociais, que são inerentes à enunciação, uma vez que os valores que são agregados ao que é dito ou escrito pelo locutor “correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao interlocutor” (STELLA, 2005, p. 178).

Nesse sentido, com o intuito de levar o aluno a dialogar com outros discursos, ampliar sua consciência socioideológica e evidenciá-la em sua produção escrita por meio de recursos linguísticos valorados, escolhemos, para a construção de nosso Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita (PPLE), o gênero discursivo carta aberta. Por meio desse gênero, os alunos poderão criticar, reclamar, denunciar e se posicionar sobre o problema social abordado no projeto, qual seja, o acúmulo de lixo no bairro onde moram.

Além disso, esse gênero permite que os alunos possam tomar a palavra como forma de participação cidadã, a conscientizar a sociedade e a provocar as autoridades competentes no sentido de que resolvam o problema reclamado. A carta aberta reúne,

portanto, todas as características necessárias para levar os alunos a evidenciarem a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso em seus textos.

À luz da Linguística Aplicada, sob o viés dialógico proposto pelo Círculo de Bakhtin, o presente trabalho, vinculado ao Projeto de Pesquisa *O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção sociológica e valorativa da língua(gem)* (UFPA-Castanhal), visa a contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, a partir da delimitação temática e da pergunta de pesquisa já apresentadas, traçamos como objetivo geral: propor um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita para o 9º ano, com o gênero discursivo carta aberta, com o intuito de contribuir para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos.

Buscamos, ainda, como objetivos específicos: a) compreender como os aspectos sociais, históricos e ideológicos podem ser contemplados no interior do Projeto de Leitura e Escrita; b) verificar como a questão valorativa precisa ser contemplada no Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, de forma a contribuir para a produção textual da carta aberta, com vistas à persuasão do interlocutor e o alcance da finalidade discursiva da carta aberta.

A partir dos objetivos traçados, levantamos a hipótese de que o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, elaborado a partir da abordagem sociológica e valorativa da linguagem, auxilia os alunos do 9º ano a evidenciarem, na produção textual do gênero discursivo carta aberta, aspectos sociais, históricos e ideológicos, e a apresentarem marcas de discurso valorativo.

Ao procurarmos, na pesquisa do estado de arte, trabalhos que se relacionam à temática de nosso estudo, encontramos, no *Banco de Dissertações e Teses da Capes* e na *Biblioteca Digital Brasileira*, duas Dissertações que buscam alcançar seus objetivos por meio do trabalho com o gênero discursivo carta aberta.

Nesse sentido, verificamos que Campos (2018) propõe atividades, em uma turma do 8º ano, que desenvolvam a capacidade argumentativa, habilitando os alunos para o uso consciente dos tipos de argumentos. A carta aberta foi um dos gêneros utilizados nessas atividades, que contribuiu para os resultados obtidos na pesquisa, qual seja, uma maior conscientização dos discentes quanto ao seu comportamento em discussões e interação com os pares e os professores, além de passarem a usar os vários tipos de argumentos.

Já Oliveira (2018) pretende demonstrar de que forma uma proposta de produção de texto, fundamentada na concepção de escrita como processo de interação social e na teoria dos gêneros textuais, pode contribuir para possibilitar o letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito a uma escrita eficiente e de relevância social. Para atingir seu objetivo, o autor escolheu trabalhar com gênero discursivo carta aberta. Os resultados obtidos revelaram que o ensino da escrita fundamentada na interação social, na escrita como processo e na teoria dos gêneros textuais resulta numa aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Campos (2018) e Oliveira (2018) visam a desenvolver a habilidade de escrita dos alunos por meio da perspectiva interacionista da linguagem e buscam o alcance dos seus objetivos a partir do trabalho com o gênero carta aberta, assim como o nosso estudo. Entretanto, nosso trabalho distingue-se dessas pesquisas por ter outro foco: a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso. Desse modo, em nossas buscas, não encontramos nenhum trabalho no âmbito do estudo do gênero carta aberta que contemple os aspectos da temática deste trabalho.

A presente pesquisa ancora-se no Interacionismo e na teoria dialógica de língua e linguagem, especificamente em Volóchinov (2017 [1929]); 2019 [1926]) e Bakhtin (2011[1979]). Para enfatizarmos a abordagem sócio-histórico-ideológica e valorativa da linguagem, ancoramo-nos, também, em Brait (2008, 2017), Sobral e Giacomelli (2016), Acosta-Pereira e Rodrigues (2010), Acosta-Pereira e Brait (2020), Polato e Menegassi (2018; 2020), Ohuschi (2006, 2013, 2019), além de outros pesquisadores.

No que concerne ao desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos, fundamentamo-nos, principalmente, nos estudos de Geraldi (2011, 2013), Ohuschi (2006), Fiad e Mayrink-Sabison (1994), Sercundes (1997), Menegassi (2016) e Menegassi e Gasparotto (2016).

Do ponto de vista da metodologia, fundamentados em Vasconcelos (2002) e Lüdke e André (2018), optamos por uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de caráter propositivo e natureza aplicada voltada ao 9º ano. Para tanto, primeiramente, realizamos uma atividade diagnóstica com o grupo pesquisado no final de 2019 quando concluíam o 8º ano, para, na sequência, procedermos à sua análise.

Com base nos resultados obtidos na análise diagnóstica, e para se adequar às orientações contidas na Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de

2020,⁴ elaboramos um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, tomando como referência a metodologia de Lopes-Rossi (2008), a ser disponibilizado aos professores de Língua Portuguesa das redes de ensino em forma de produto educacional na plataforma digital <https://educapes.capes.gov.br/>.

Ressaltamos que este trabalho é composto por seis seções, incluindo esta Introdução e a Conclusão. Na Seção 2, apresentamos os pressupostos teóricos de nossa pesquisa. Nela, abordamos, primeiramente, o princípio dialógico do Círculo de Bakhtin, norteador de nosso estudo e as concepções de linguagem. Em seguida, tratamos da prática da escrita a partir das concepções de escrita e a prática dialógica de produção textual escrita. Na sequência, os gêneros discursivos e o gênero carta aberta.

Na seção 3, explicitamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, a caracterização, a proposta de Lopes-Rossi (2008), o contexto, os sujeitos, os passos metodológicos do trabalho, o *corpus* e as categorias de análise da investigação. Na seção 4, descrevemos a atividade diagnóstica desenvolvida e apresentamos a análise dos dados.

Na seção 5, apresentamos e discutimos, de forma analítica, o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita a partir da metodologia de Lopes-Rossi (2008), com adaptações, com o intuito de contribuir, como material pedagógico, para o ensino e aprendizagem da escrita, e, com isso, alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa. Por último, na seção 6, apresentamos a Conclusão da pesquisa.

⁴ Explicamos o contexto e a alteração feita na pesquisa na seção *Percurso Metodológico*

2 DIALOGISMO E ESCRITA

Nesta seção, percorremos os pressupostos teóricos que sustentam a nossa pesquisa. Desse modo, abordamos, primeiramente, o princípio dialógico do Círculo de Bakhtin, norteador de nosso estudo. Em seguida, tratamos da prática da escrita a partir das concepções de escrita e da prática dialógica de produção textual escrita, para, finalmente, evidenciarmos os gêneros discursivos e o gênero carta aberta.

É válido salientar nossa compreensão de que as concepções interacionista e dialógica de língua e linguagem estão sustentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979], dentre outros), o qual concebe a linguagem como social, histórica, cultural, ideológica e voltada à interação. A interação é princípio do dialogismo, assim, no processo de interação, os enunciados se dão em função dos já-ditos e dos interlocutores, o que caracteriza a linguagem como dialógica. A interação é, pois, um processo de linguagem, sem o qual não há desenvolvimento das práticas languageiras.

Desse modo, nesta Dissertação, pautamo-nos no Interacionismo, ao considerarmos a concepção de escrita como trabalho e os processos de revisão e reescrita, e no Dialogismo, no que se refere às situações do acontecimento, suas condições de produção e, sobretudo, aos aspectos valorativos e às axiologias sociais.

2.1 O DIALOGISMO

O Círculo de Bakhtin, de acordo com Faraco (2009), foi um grupo de intelectuais que se reuniu, entre os anos 1919 e 1929 nas cidades Nevel, Vitebsk e São Petersburgo, na antiga União Soviética, para debater ideias em torno dos mais variados temas como as artes, a literatura, a filosofia e a linguagem, passando pelos antigos filósofos até os autores contemporâneos de sua época. A linguagem foi progressivamente ganhando relevância nas discussões do Círculo, atingindo o papel central em suas formulações teóricas posteriores a 1926.

De acordo com Faraco (2009, p. 13), o grupo “era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)”, dentre os quais, destacam-se Valentin N. Volóchinov,

Pavel N. Medvedev e ainda Mikhail M. Bakhtin, pensador que toma relevância nas pesquisas posteriores sobre a linguagem, tendo o grupo recebido o seu nome.

Ao fundamentar nossa pesquisa nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que defende o caráter social da linguagem, compreendendo-a como um fenômeno dialógico e ideológico, abordamos alguns conceitos, nesta seção, primordiais para o entendimento dessa filosofia.

Para o Círculo de Bakhtin, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Isso significa dizer que a linguagem, em decorrência de seu caráter histórico, ideológico, cultural e social, produz sentidos diversos por meio das relações dialógicas estabelecidas pela interação entre os sujeitos (também históricos, ideológicos, culturais e sociais) da palavra. Conforme explicita Bakhtin (2011 [1979]):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1979], p.410)

De acordo com o pensador, as palavras estão em renovação constante, pois, com seus múltiplos sentidos, perpassam vozes, sujeitos e contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos diversos. É um processo ininterrupto, que ocorre de forma contínua e pressupõe “um contexto imediato de interação verbal, um contexto mais amplo que permeia a enunciação e elementos extraverbais que incidem diretamente sobre o evento enunciativo” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 212).

Para Volóchinov (2017 [1929]), a palavra é, dentre os signos ideológicos, a forma mais sofisticada da interação verbal/discursiva, pois ela é orientada para o interlocutor.

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia

uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.205).

Na esteira desse aspecto, Sobral e Giacomelli (2016) explanam que a linguagem é composta pela língua - com as significações das palavras e expressões de seu sistema - e pelo discurso, que, por sua vez, é ligado à enunciação e ao sentido produzido pelo contexto comunicativo, que vai além da língua. Sobre o valor da palavra, Acosta-Pereira e Brait (2020) elucidam que, segundo o Círculo, ela é o material de realização concreta do signo ideológico, que se reveste das mais variadas formas de produção de sentido e efeitos de sentido.

Os estudiosos explicam que a palavra, a priori, é revestida de neutralidade, pois ela tem a capacidade de refletir e refratar diferentes formas de (re)conhecer, compreender e apreender a realidade social. Assim, essa neutralidade desaparece quando está em uso, pois ela estará entranhada dos sentidos produzidos no contexto comunicativo pelos sujeitos que as enunciam.

Nesse sentido, a palavra enquanto signo ideológico reflete e refrata uma realidade, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (VOLÓCHINOV (2017 [1929], p. 93). Os discursos, portanto, são imbuídos de valorações, e, mesmo aqueles presentes em gêneros ditos neutros como a notícia, caracterizada pela objetividade e imparcialidade, são marcados por expressões avaliativas do jornalista, seja por seu próprio posicionamento ou do jornal.

Podemos citar, como exemplo, a forma como o jornal *EL PAÍS BRASIL* noticiou em seu *twitter*, em julho 2020, uma entrevista que o veículo fez com Fernando Haddad: “Petista e ex-prefeito de São Paulo, que **foi derrotado** no segundo turno da eleição presidencial por Bolsonaro, fala sobre as turbulências da política brasileira em meio à pandemia do coronavírus” (EL PAÍS BRASIL, 2020).

O efeito de sentido da construção verbal passiva “foi derrotado”, escolhida para compor o texto, evidencia a valoração negativa dada pelo redator ou jornal ao entrevistado, marcando seu posicionamento socioideológico, o que pode influenciar o leitor, sem que este perceba, a também emitir um juízo de valor negativo ao entrevistado. Como se percebe, mesmo o gênero notícia, normalmente caracterizado

pela imparcialidade, é desprovido de neutralidade. Isso significa que, carregada de ideologia,

toda palavra traz em si marcas sociodiscursivas de esferas, de situações de interação que, em confluência, constituem seus sentidos, seus efeitos de sentido, integrando-a organicamente à situação de interação e à esfera da atividade humana da qual faz parte (ACOSTA-PEREIRA; BRAIT, 2020, p.129).

Esse caráter ideológico da linguagem se faz presente no decorrer da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* que, segundo Miotello (2018, p. 168), entende a ideologia sob duas formas. A primeira é a ideologia oficial, percebida “como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” por meio das manifestações superestruturais da sociedade que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética e a política (FARACO, 2009). A segunda é a ideologia do cotidiano, aquela que surge no meio social não formal, fora do âmbito do sistema institucionalizado.

Apesar de antagônicas, o Círculo de Bakhtin vislumbra uma relação dialética entre ambas, pois a ideologia oficial exerce, pelo seu aparato institucionalizado, influência sobre a ideologia do cotidiano, ao mesmo tempo em que os conteúdos que circulam nesta ideologia podem, pelo movimento natural das atividades humanas, alcançar a ideologia oficial. Assim, quando chegam a esse patamar, passam também a exercer influência sobre a ideologia do cotidiano da qual já não faz mais parte. Nessa perspectiva, Volóchinov (2017 [1929]) evidencia que a ideologia do cotidiano é composta por uma comunicação cotidiana muito importante e rica em conteúdo que se relaciona com as várias esferas ideológicas já formalizadas e especializadas sobre as quais exerce influência.

Essa mesma obra sustenta que a palavra, como signo ideológico, carregada de expressão e tom valorativo, é sempre dita ou escrita juntamente com outras ou sozinha em uma situação discursiva, constituindo-se assim em enunciado, que será assimilado, reelaborado e reacentuado em uma atitude responsiva ativa do interlocutor. Ou seja, esse movimento ideológico em que a palavra vai adquirindo novos tons e valorações, após passar pelo refinamento processo de interiorização e exteriorização, é responsável pela construção da consciência socioideológica do indivíduo.

Ao tratar desse aspecto, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, Ohuschi (2013) explica que tal refinamento advém da convivência social e da ideologia do

grupo a que o indivíduo pertence. Assim, quanto maior é a organização desse grupo, melhor será a sua interação e o diálogo estabelecidos pelos enunciados. E ressalta: “Por isso, podemos afirmar que o grupo social ao qual pertencemos leva-nos ao desenvolvimento da consciência” (OHUSCHI, 2013, p. 23).

No contexto de ensino e aprendizagem, quando nós, professores, propomos uma produção textual escrita de um gênero discursivo argumentativo como a carta aberta, por exemplo, é preciso que antes haja uma preparação desses alunos por meio de atividades prévias, como a leitura e debates de textos que promovam o processo de internalização dos enunciados e a reflexão sobre a temática a ser tratada na produção textual.

Esse trabalho provavelmente contribuirá para o desenvolvimento da consciência socioideológica dos alunos e lhes permitirá ter conhecimento para manifestar posicionamento valorativo em sua escrita. Em outras palavras, nessa dinâmica de atravessamento de vozes nas atividades prévias de escrita, a língua constitui-se como “a via do diálogo social entre consciências emissivas de valores, em razão de os signos ideológicos/palavras serem flexíveis e permitirem a refração dos sujeitos sociais por meio deles” (POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 50).

Importante ressaltar que a valoração ou o juízo de valor, como elemento axiológico, permeia os enunciados, juntamente com a situação extraverbal e a entonação, também axiologias sociais (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), pois, como o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos que constituem os enunciados, estes estão sempre sujeitos aos critérios de avaliação ideológica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Desse modo, por meio das axiologias sociais, o signo ideológico pode tanto refletir quanto refratar “a realidade em transformação em cada campo ideológico, podendo distorcer, reforçar ou apreender essa realidade de um ponto de vista específico - o do locutor” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 127).

Ao revisitar Volóchinov (2013 [1926]), Gasparotto (2020) explica que o contexto extraverbal revela as condições temporais, espaciais e sociais sobre as quais desenvolve a enunciação, e que locutor e interlocutor “compartilham do horizonte espacial da enunciação, do conhecimento da situação e de sua avaliação, num todo axiológico que permite a compreensão do discurso” (GASPAROTTO, 2020, p. 29). A entonação, por sua vez, segundo a pesquisadora, é determinada pela situação extraverbal, e é o que permite a expressão da valoração.

Esses três elementos axiológicos: o juízo de valor, a situação extraverbal e a entonação, como se percebe, estão intrinsecamente relacionados e, retomando o último exemplo mencionado, delinearão a produção escrita dos alunos, que corresponde a sua compreensão responsiva, por meio de escolhas linguísticas socioideologicamente valoradas.

A compreensão responsiva, segundo Bakhtin (2011 [1979]), refere-se à reação do interlocutor a um discurso, e pode ocorrer de forma ativa, passiva ou silenciosa. O primeiro caso ocorre quando o interlocutor responde imediatamente, posicionando-se diante do enunciado dito. O segundo ocorre quando a compreensão constitui-se em “um elemento abstrato do fato real (compreensão responsiva ativa), que se materializa no ato real da resposta, considerando-se o cumprimento de prazos a que somos submetidos na situação de interação” (OHUSCHI, 2013, p. 47), ou seja, é a mera repetição pelo interlocutor da ideia expressa no enunciado do outro. Já a compreensão responsiva silenciosa ocorre de forma retardada, a ser manifestada em enunciados ou ações futuras do interlocutor. Ao tratar dessas formas de compreensão responsiva, Bakhtin (2011 [1979]) conclui que

(...) toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272).

Assim, o modo como o interlocutor compreende o enunciado refletirá na sua atitude responsiva. Logo espera-se, em uma relação dialógica da linguagem, uma atitude responsiva ativa do interlocutor, seja ela imediata ou de efeito retardado, e não uma responsividade passiva, pois “O falante sempre espera por uma resposta e não apenas por uma repetição de seu discurso” (OHUSCHI, 2013, p. 48).

No âmbito de nossa pesquisa, que se desenvolve no contexto de ensino e aprendizagem, e pauta-se na concepção de escrita como trabalho, esperamos que o PPLE por nós elaborado, a ser implementado por professores das redes de ensino, contribua para uma atitude responsiva dos alunos por meio de suas produções textuais escritas.

Nesse sentido, caso o aluno tenha internalizado os conhecimentos sobre a temática a ser desenvolvida no texto durante as atividades prévias, em que lhe é dado o tempo suficiente para o processo de internalização das ideias, ele provavelmente demonstrará juízo de valor demarcado no seu estilo verbal por suas escolhas linguísticas. Esses posicionamentos valorados remetem a uma atitude responsiva ativa do aluno, e podem ocorrer como uma resposta imediata ao enunciado ou ser internalizados e retomados em outras situações de interação a serem vivenciadas por ele, o que corresponde a uma responsividade silenciosa. Entretanto, caso o aluno não atinja o processo de reflexão necessário para transformar o dito pelo outro em seu dizer, limitando-se a repetir as palavras já ditas nas atividades prévias apenas para cumprir uma obrigação, sua atitude responsiva será passiva.

É nesse movimento de enunciados responsivos que se delinea o dialogismo. Para o Círculo de Bakhtin, “O diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação verbal/discursiva, apesar de ser a mais importante” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219). Assim, sua compreensão não deve ser reduzida a essa acepção. Um livro, por exemplo, pode ser discutido dialogicamente quando há uma análise desse trabalho de forma oral ou por meio de trabalhos escritos como as resenhas e as críticas, o que se constitui em uma resposta ativa, uma réplica do sujeito. O diálogo, portanto, no sentido amplo da palavra, significa dizer que

o discurso verbal é inevitavelmente voltado para discursos anteriores tanto do próprio autor, quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 219).

Faraco (2009) explica essas acepções de diálogo, esclarecendo que o próprio termo nos leva a pensar em diálogo em um sentido estrito, ou seja, como uma conversa entre duas pessoas ou a sequência de fala dos personagens no texto dramático. “Entretanto, os membros do Círculo de Bakhtin não são teóricos do diálogo nesses sentidos. Não lhes interessa o estudo da forma-diálogo como tal, seja na composição escrita ou no texto dramático, seja na interação face a face” (FARACO, 2009, p. 60). Assim sendo, o diálogo, no sentido de conversa entre duas pessoas, constitui-se apenas como um entre os inúmeros exemplos de interação social em que

é possível observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 61).

A dialogia da linguagem, nessa perspectiva, significa dizer que os enunciados de um processo comunicativo são constituídos de vários outros discursos além daqueles de quem os diz. “O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas nesse sentido lato – mais amplas, mais variadas e mais complexas” (FARACO, 2009, p. 62).

Nessa vertente, Fiorin (2018) ressalta que os discursos são sempre atravessados por outros discursos, chamados de discurso alheio. Nesse encontro de discursos, ocorre a dialogização interna entre as palavras que constituem os enunciados. Nas relações de sentido que se estabelecem entre esses enunciados, está o dialogismo da linguagem. Ohuschi (2013, p.43) estende ainda mais essa visão:

Em sentido amplo do termo, o diálogo é compreendido como um extenso lugar de luta entre forças socioideológicas, entre vozes sociais, havendo um verdadeiro confronto entre as ideias próprias e as do outro: acordos, desacordos, refutações, questionamentos etc.

Desse modo, o princípio dialógico do Círculo de Bakhtin compreende a linguagem como forma de interação social, pois ela se realiza em situações discursivas, por meio de enunciados compostos por signos ideológicos, verbais e não verbais, envolvendo o sujeito social, situado em determinado contexto histórico, social e ideológico. Consequentemente, “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219).

A essência da linguagem está, portanto, na interação verbal/discursiva e nos enunciados que dela resultam. Em outras palavras, a interação social é inerente à linguagem, e ocorre por meio de enunciados constituídos de signos sociais, produzidos pelo sujeito social, que interage com outros sujeitos numa troca de discursos, daí a natureza dialógica da linguagem. Nesse viés,

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219-220).

Nesse sentido, “Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo” (FARACO, 2009, p. 42), pois o universo cultural se sobrepõe à consciência individual, que, por sua vez, tem sua realidade semiótica concebida por meio da interação social, ou seja, nas relações dialógicas. De acordo com Faraco (2009), o sujeito, como ser social, produzirá seus textos com sua consciência individual construída nessa dinâmica dialógica, num movimento de réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista.

O Círculo de Bakhtin defende, portanto, que os enunciados são essencialmente dialógicos, pois implicam na relação de sentidos, que resultam em um encontro ou confronto de várias vozes, as quais podem concordar entre si, mas também acrescentar, ignorar, posicionar-se de forma contrária etc., num movimento ininterrupto de produção de sentido e transformação de ideias em um determinado momento histórico, social, cultural e ideológico. A língua, nessa lógica, “é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 224), e “a consciência nasce e existe encarnada na palavra, por meio da qual a pessoa sofre a influência da coletividade de seu grupo” (GRILLO, 2017, p. 73).

Nessa perspectiva, a abordagem sociodiscursiva da linguagem surgiu em contraposição a outras teorias predominantes à época, pois “Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 479). É possível perceber essa dinamicidade em Volóchinov (2017 [1929]), que, ao discorrer sobre a natureza dialógica da linguagem, dentro da perspectiva da interação verbal/discursiva, critica as ideias defendidas por outras duas correntes linguísticas as quais nomearam como subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Assim, opõe-se à ideia de que a língua é individual, racional, monológica, estável, um produto pronto, características inerentes ao subjetivismo idealista; e à ideia de que a língua é imutável, fechada e um sistema de códigos que se combinam para serem decodificados, própria do objetivismo abstrato.

Tais correntes fundamentavam o pensamento linguístico-filosófico da época. O subjetivismo idealista ou individualista concebia a língua/linguagem como um produto consumado, uma representação exata da mente humana, como a expressão do pensamento do sujeito, portanto monológica e resultante do psiquismo individual; e compreendia os enunciados como formas linguísticas passíveis de serem analisadas

isoladamente, sem considerar o contexto social. Assim, “(...) o subjetivismo individualista também considerava o enunciado monológico enquanto a última realidade, isto é, o ponto de partida do seu pensamento sobre a linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 202).

Portanto, o enunciado monológico, para Volóchinov (2017 [1929]), é, do ponto de vista do subjetivismo individualista, um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções etc. E a expressão da consciência individual, grosso modo, é algo que se formou e se definiu de alguma forma no psiquismo do indivíduo, e é objetivado para fora com a ajuda de alguns signos externos. De acordo com esse pensamento, “o linguista e o filósofo da linguagem têm a tarefa de explicar, exaustivamente, o fato linguístico como algo proveniente de um ato de criação individual. (OHUSCHI, 2013, p. 34).

Essa teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista é refutada por Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), quando afirma que o centro organizador de qualquer enunciado não está no interior do indivíduo, mas sim no meio social que o circunda. Assim, “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216).

O objetivismo abstrato, por sua vez, corrente fundamentada no estruturalismo de Ferdinand de Saussure, caracteriza-se pelo fato de o sistema linguístico se sobrepor ao psiquismo individual do sujeito. O foco da língua então não é mais o sujeito do subjetivismo individualista e sim a própria estrutura linguística. Desse modo,

O objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discursivo – o enunciado – como individual. (...) O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo – o enunciado – como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 200).

A língua, portanto, no objetivismo abstrato, é pensada essencialmente como um instrumento de comunicação composto por signos linguísticos, constituindo-se em um sistema imóvel, homogêneo, estável e acabado, um produto social, mas sem qualquer possibilidade de interferência pelo sujeito que o utiliza, sendo, por isso, imutável. Nesse sentido, “as leis linguísticas não podem depender da consciência do

indivíduo, ao qual só caberia aceitá-las, havendo um único critério linguístico: certo ou errado - as regras já são estabelecidas e o sujeito apenas as leva para sua consciência” (OHUSCHI, 2013, p. 34).

O pensamento dessa corrente filosófica é criticado veemente por Volóchinov (2017 [1929]), o qual afirma que a língua é dinâmica e sofre mudanças a depender da situação discursiva. Isso significa que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes conforme o contexto em que é utilizada, e que a forma linguística é mutável e flexível.

Após fazer uma sequência de ponderações sobre o objetivismo abstrato, Volóchinov (2017 [1929]) passa a se questionar se os fundamentos do subjetivismo individualista são os corretos comparando-os aos daquela corrente linguístico-filosófica, levantando, ainda, a possibilidade de a verdade estar em um meio-termo entre as duas tendências linguísticas. Entretanto, logo em seguida, o autor desfaz a dúvida:

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O *enunciado é de natureza social* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 200).

Desse modo, ao mesmo tempo em que aponta as falhas teóricas no subjetivismo individualista – a língua focada no indivíduo - e objetivismo abstrato – a essência da língua está no sistema linguístico -, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta uma nova proposta: a interação verbal/discursiva. Nessa concepção de língua/linguagem, “Os autores rejeitam a enunciação monológica, em que se apoiam as duas orientações, defendendo uma enunciação dialógica” (OHUSCHI, 2013, p. 35). A língua, nesse sentido, é uma atividade enunciativa que ocorre nas relações entre os sujeitos dentro de contextos comunicativos.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o resultado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 218-219).

Nessa linha, Volóchinov (2017 [1929]) sustenta que o contexto social determina o produto resultado da interação verbal/discursiva ocorrida entre dois ou mais indivíduos, qual seja, o enunciado. Com isso, “a linguagem passa a ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórico-ideológica” (OHUSCHI, 2013, p. 42). Em outras palavras,

as trocas de experiências e conhecimentos se dão por meio da interação de diálogos entre os sujeitos, sendo concebidos como construtores sociais. Os enunciados são produzidos de acordo com as situações do meio social, havendo o social interferindo no individual para formar a expressão. Tal noção opõe-se, assim, à perspectiva que entendia a expressão como sendo organizada pela atividade mental e transmitida pelo sujeito para o meio (FUZA; OHUSCHI, 2014, p. 13).

Ressaltamos, portanto, como já explicitado no decorrer desta seção, que o diálogo é a forma mais importante da interação verbal/discursiva, no sentido de os enunciados serem constituídos de outros discursos, num movimento ininterrupto, conforme afirma Volóchinov (2017 [1929], p. 221): “O processo do discurso, compreendido de modo amplo como um processo da vida discursiva exterior e interior, é ininterrupto e não conhece nem início nem fim”.

Destacamos, neste ponto, que as valorações sociais e a consciência socioideológica do sujeito são construídas por meio da interação discursiva nas relações sociais. Trata-se de uma cadeia da criação e da compreensão ideológica que nunca se rompe, “que vai de um signo a outro e depois para um novo signo” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Ou seja, o indivíduo, como sujeito social, compartilha ideias e valores com os grupos sociais os quais integra.

Essas ideias e valores constituem o discurso interior, isto é, a consciência socioideológica do sujeito, e são materializados no mundo exterior por meio dos signos a partir de enunciados que, por sua vez, chegam a outros sujeitos. Por isso diz-se que é um processo ininterrupto, pois, quando isso ocorre, novas relações dialógicas se estabelecem, e, com isso, produzem-se novos enunciados. Nas palavras de Volóchinov (2017 [1929], p. 95), “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social”.

Ao explorarmos esse aspecto da língua/linguagem em nossa pesquisa, portanto no contexto de ensino e aprendizagem, pretendemos não somente investigar o nível de consciência socioideológica dos alunos em relação à temática selecionada,

qual seja, o acúmulo do lixo no bairro onde moram - que está inserida em uma temática maior, a ambiental -, mas, principalmente, a partir do resultado, levá-los a refletir criticamente, por meio do contato com vários enunciados inseridos no PPLE, sobre outros aspectos valorativos inerentes ao tema. Nosso intento, então, é contribuir para a ampliação, ou mesmo construção da consciência socioideológica dos alunos, para que eles sejam capazes de produzir textos escritos autorais, em que sejam sujeitos de suas palavras.

2.1.1 As concepções de linguagem

As correntes filosófico-linguísticas subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, criticadas pelo Círculo de Bakhtin e, principalmente, sua proposta, a interação verbal/discursiva, foram e ainda continuam sendo objetos de estudo e pesquisa por inúmeros linguistas. No Brasil, após um período de intensa discussão entre os anos de 1980 a 1990, alguns linguistas brasileiros perceberam que o ensino da Língua Portuguesa, até então, seguia as características do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, desconhecendo práticas pedagógicas inerentes às características da interação verbal/discursiva.

Com base nesses estudos e pesquisas, essas correntes foram, então, redimensionadas para o contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, tendo sido “renomeadas por diferentes estudiosos brasileiros, como proposto por Geraldi (1984): linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação” (FUZA; OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p. 11).

Passemos a explicar cada uma dessas concepções, fundamentadas nas correntes explicitadas anteriormente, sem perder de vista que “suas características foram ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 11). Além de sua caracterização e contextualização histórica, abordaremos também a forma como as práticas de gramática, leitura e produção textual foram/são conduzidas em cada uma dessas concepções.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, nome dado por Geraldi (2011) ao subjetivismo individualista no Brasil, entende a linguagem como uma atividade individual, monológica, que dispensa a interlocução e outros fatores

externos à enunciação como o contexto de produção. Para essa concepção, a língua é um sistema estático e imutável. Travaglia (2000) explica no mesmo sentido que:

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Essa concepção se estabeleceu no Brasil na década de 1960, quando “a palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno. (...) Assim, conhecer a língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI, 1999, p.80). A Lei 4024/61 foi o amparo legal que permitiu às escolas, durante dez anos, continuar o ensino da gramática pela gramática, com foco na metalinguagem (ZANINI, 1999).

No âmbito do ensino da gramática, essa concepção é reforçada pelos estudos tradicionais da gramática normativa, pautada no certo e no errado, e que privilegia a norma padrão, o falar das camadas mais favorecidas e o ensino pela metalinguagem. No dizer de Travaglia (2000, p. 21), “Presume-se que há regras que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’, consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam na gramática normativa”. Desse modo,

o ensino da língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação e ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais, isto é, os aspectos relacionados à fonética, à morfologia e à sintaxe desvinculados das atividades de leitura e de produção textual (PERFEITO, 2010, p. 13).

Quanto à leitura, esta concepção concebe o texto como um produto acabado, desconsiderando seu contexto de produção e o interlocutor como sujeito produtor de sentido, restando a ele o papel de receptor de informações, em uma postura passiva na relação texto-leitor. Nesse viés, voltada para a oratória, e ensinada de forma mecânica, “a leitura é vista, tradicional e prioritariamente, como extração de sentidos, fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2010, p. 14).

A escrita, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, guarda relação com o ensino normativo da língua, pois, segundo a teoria gramatical, “se pensar bem permite ao indivíduo falar bem, pela mesma razão o indivíduo irá transpor tais regras e princípios adequadamente para o papel, na produção escrita”

(PERFEITO, 2010, p. 14). Assim, esperava-se que o aluno com um bom desempenho nos exercícios de classificação fosse capaz de, a partir de um tema, produzir um bom texto, sem que tivesse havido qualquer atividade prévia à escrita.

Ao objetivismo abstrato, Geraldi (2011) chamou de concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Essa concepção de linguagem, pautada no estruturalismo de Saussure, percebe a língua como um conjunto de signos, que se combinam segundo regras, capazes de transmitir informações de um emissor para um receptor.

No desenho comunicativo dessa concepção, a língua se resume a um instrumento de comunicação, servindo apenas para transmitir mensagens. Não há, portanto, nessa estrutura de comunicação, uma relação de interação, pois alguém emite uma mensagem para alguém que a recebe. Ou seja, esta concepção separa o homem de seu contexto social, por limitar-se ao estudo do funcionamento interno da língua. Assim, nas palavras de Travaglia (2000):

Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2000, p. 22).

De acordo com Zanini (1999), essa concepção foi normatizada no Brasil pela Lei 5.592/71. O ensino de língua portuguesa passou a se limitar à prática de exercícios com base em modelos. Tendo como fundamento a aprendizagem pela repetição, e com o auxílio dos livros didáticos, esse modelo de ensino foi disseminado por todo o país. Sem reclamações ou questionamentos dos professores, provavelmente por se estar em plena ditadura militar, essa forma de ensino perdurou por dez anos.

Na gramática, essa concepção se reflete na crença de que a prática da repetição leva à aprendizagem. Assim, as normas gramaticais são conceituadas para, em seguida, serem praticadas por meio de exercícios em frases isoladas, sem qualquer contextualização. Logo, o ensino de língua portuguesa pautado nessa concepção também vai ser fundamentado na teoria gramatical, enfatizando a forma e focalizando “o estudo de fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta” (PERFEITO, 2010, p. 16-17).

Quanto à leitura, quando ocorria, limitava-se à mera decodificação, repetição do que o autor diz, ou como um pretexto para praticar exercícios gramaticais. “A leitura, nessa concepção estruturalista, é vislumbrada também como extração do sentido de texto, mas sob diferente perspectiva: a do estruturalismo. O texto é considerado o portador dos sentidos” (PERFEITO, 2010, p. 17).

Em relação à escrita, Perfeito (2010) destaca que a ênfase às estruturas frasais vai se refletir nos textos, que são estudados no limite de suas tradicionais tipologias: narração, descrição e dissertação, sem considerar, entretanto, as suas condições de produção. O período das chamadas técnicas de redação enfatiza também o ensino da estrutura interna desses tipos textuais, a exemplo da introdução, desenvolvimento e conclusão, componentes da estrutura da dissertação.

Em contraposição às concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação – relacionadas respectivamente às correntes linguísticas filosóficas denominadas subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, surge a concepção de linguagem como forma de interação, denominada assim por Geraldi (2011). Nesse sentido,

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo pelo meio social. (...), na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 489)

Essa nova abordagem da linguagem fundamenta-se na corrente linguística filosófica proposta pelo Círculo de Bakhtin, segundo a qual, a língua é um fenômeno social, realizado pela enunciação, que é o produto da interação entre indivíduos em determinado contexto social. De acordo com Travaglia (2000):

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2000, p. 23).

Zanini (1999) denomina os anos 1980 como a década dos discursos, um período muito rico em teorias linguísticas, quando surgiram muitas ideias, reflexões, questionamentos, pesquisas e propostas de práticas pedagógicas voltadas para a

construção de um novo ensino de língua portuguesa. Os estudos de Geraldi (2011) foram o grande marco das mudanças que estavam por vir, “pois neles se apresentavam novas bases teóricas para reflexões, advindas do dialogismo do Círculo de Bakhtin” (MENEGASSI, 2016, p. 193).

Na década de 1990, as pesquisas continuaram, assim como os movimentos para a implementação das novas bases teórico-metodológica. Com isso, a concepção interacionista da linguagem foi implementada pela Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), enfatizada em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e ratificada, em 2017, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na concepção interacionista da linguagem, as práticas de linguagem de leitura, escrita e análise linguística ocorrem de forma interligada por meio do texto, que é compreendido como elemento central do ensino da língua portuguesa. Nessa vertente, Geraldi (2013, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Por meio dele, o diálogo ocorre durante todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem da língua.

Durante a leitura de textos dos mais variados gêneros, dialogam texto e aluno, mediados pelo professor. Os alunos, nesse sentido, conversam com o texto por meio de debate e respostas às questões relativas ao texto, que envolvem as condições de produção do gênero, a compreensão, interpretação, análise linguística, e, por fim, a produção textual. A relação dialógica continua durante o processo de revisão feito pelo professor, pelos colegas e pelo próprio aluno, que deixam sua impressão na reescrita do texto.

Envolvem-se aí as atividades que fortalecem a competência lingüística de seus autores: leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor definidos, a compreensão e interpretação do mundo, a reflexão sobre a própria linguagem. Aqui o texto já não se revela um produto pronto, intocável, que pertence somente ao seu criador, que não permite inferências, nem interferências, pois surge para satisfazer as necessidades do autor e do leitor que compartilham um mesmo conhecimento de mundo e de língua (ZANINI, 1999, p. 84).

Nesse viés, segundo Perfeito (2010), na leitura, não só o autor, mas também o leitor, num processo dialógico com o texto, é produtor de sentido. A análise linguística – e não mais a gramática – é feita de forma contextualizada e reflexiva tanto durante a mobilização dos recursos lingüístico-expressivos, possibilitando a coprodução de

sentidos no processo de leitura, quanto no momento da reescrita textual, local de análise de produção de sentidos. A escrita, vista como prática social, resulta de um processo, que precisa cumprir etapas que se iniciam antes do planejamento, nas atividades prévias, passa pela produção do texto, segue para revisão, e só termina com a última versão da reescrita.

Quando o professor assume esse tipo de prática pedagógica, adota a concepção interacionista da linguagem. Com isso, o aluno deixa a posição passiva de receptor de mensagens em que se encontrava no ensino pautado nas concepções anteriores, para a posição de sujeito de sua fala. É por meio do texto, portanto, que a interação acontece, seja no momento de atividades de leituras, seja no processo de produção textual.

Volóchinov (2017 [1929]) explora esse aspecto quando sustenta que o *locus* da palavra é a interação, pois ela se realiza entre os indivíduos. Pode-se dizer, portanto, que a língua é o reflexo das relações sociais, pois as pessoas se relacionam por meio da linguagem. Ao contrário das concepções anteriores, aqui os interlocutores são assumidos como sujeitos, agentes sociais, e a linguagem é considerada uma ação por meio da qual o indivíduo vai se expressar em um processo de interação com o outro.

Nessa perspectiva, é a situação, o contexto comunicativo que vai determinar o modo como se irá agir, utilizando-se de um discurso, realizado por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos, determinados pelas condições de produção. Trata-se da teoria de gêneros discursivos, do Círculo de Bakhtin. Diferentemente das outras concepções de linguagem, aqui o social interfere no individual, e a linguagem deixa de ser monológica, passando a considerar o outro numa relação dialógica que está em constante movimento.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem, é possível afirmar que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa na abordagem interacionista é levar o aluno a refletir sobre a linguagem, a ser crítico em relação ao mundo que o cerca, a saber transitar linguisticamente por diversos contextos comunicativos. Dessa forma, a escola promove o uso da língua como forma de interação social, e, com isso, cumpre seu papel de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística discursiva do aluno.

Essa interação social vai se materializar por meio de textos dos mais diversos gêneros discursivos, que precisam ser trabalhados em sala de aula para que o aluno

possa utilizá-los quando a vida em sociedade demandar seu uso. Isso significa desenvolver a competência comunicativa do aluno.

A Base nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)⁵, na parte que trata do componente curricular Língua Portuguesa, a despeito das críticas recebidas por estudiosos da área, expõe em seu texto a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a exemplo do que já vinha sendo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998):

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (...) Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67- 68).

Nessa perspectiva, o texto assume a centralidade como unidade de trabalho a partir de seu contexto de produção, ao mesmo tempo em que direciona o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem – verbal, não verbal e multimodal – em atividades de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos.

Entretanto, parece existir, ainda, uma lacuna entre o que os documentos normativos orientam e o que realmente se pratica em sala de aula. Muitas vezes isso ocorre porque, provavelmente, nem todos nós, professores, tivemos a oportunidade de conhecer os estudos relacionados às concepções de linguagem. Seria necessário, portanto, que os docentes tivessem a possibilidade de conhecê-los, para, com isso, poder implementar em suas aulas as práticas pedagógicas alinhadas às concepções interacionista e dialógica da linguagem.

Na sequência de nossos estudos, abordamos especificamente, na seção seguinte, a escrita e suas concepções, traçando sua relação com as concepções de linguagem aqui discutidas.

⁵ Bonini e Costa-Hübber (2019) evidenciam algumas questões no texto da BNCC que a distanciam da concepção interacionista da linguagem, devido ao próprio contexto de produção do documento. Entretanto, ao contemplarmos aspectos constantes na BNCC que se alinham, em alguma medida, à perspectiva adotada neste trabalho, consideramos pertinente citar esse documento normatizador da educação básica.

2.2 A PRÁTICA DA ESCRITA

Uma das maiores preocupações dos docentes de Língua Portuguesa do ensino básico é encontrar a melhor forma de ensinar seus alunos a produzir textos escritos. Grande parte de nós, professores, acredita, até pelo senso comum, que esse caminho passa pela leitura. Entretanto, as atividades com texto em sala de aula ainda continuam sendo, frequentemente, com o objetivo final de ensinar gramática, pois, em geral, após as perguntas de compreensão e interpretação, passa-se ao ensino da teoria gramatical, por meio de conceitos e posteriores exercícios de reconhecimento das regras em fragmentos retirados do texto (ANTUNES, 2003). Nessa direção, quando atividades de escrita ocorrem, geralmente é como pretexto para a verificação de aspectos gramaticais, em uma perspectiva de concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2016). Assim, texto lido e texto escrito distanciam-se de uma abordagem interacionista de língua e linguagem.

Uma possível explicação para esse descompasso entre a mudança que se quer fazer e o que realmente se faz pode estar relacionada, inicialmente, à falta de uma formação adequada de grande parte de nós, professores, fundamentada nas concepções interacionista e dialógica de língua e linguagem, que nos possa dar o suporte teórico-metodológico necessário para implementar as mudanças em nossa forma de ensinar.

De outro lado, é possível que, apesar de muitos de nós termos recebido a devida qualificação, sentimos, como profissionais, certa dificuldade em implementar mudanças em nossa escola, pois, não somente nós, mas também a equipe pedagógica da escola, somos parte de uma geração formada em um ensino básico de Língua Portuguesa fundamentado nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, das quais relutamos em nos desprender. Junta-se a esses fatores, a histórica questão das condições insuficientes de trabalho dispensadas ao professor, o que se configura em um empecilho para uma educação de qualidade, como a implementação de um ensino pautado na concepção interacionista da linguagem.

Ao nos remeter aos marcos teóricos, é possível afirmar que o ciclo do ensino de Língua Portuguesa fundamentado nas concepções de linguagem que privilegiam a gramática começou a perder força a partir da publicação da obra *O texto em sala de aula*, em 1984, que consiste numa coletânea de textos organizada por João Wandele

Geraldi. Desde então, as ideias dessa obra passaram a ser difundidas nas universidades brasileiras, propiciando a formação de professores com a nova visão teórica. Esse livro

lançou novos olhares sobre o ensino da leitura, produção textual escrita e gramática aos professores de Língua Portuguesa no país, pois se apresentavam novas bases teóricas para reflexões, advindas do dialogismo do Círculo de Bakhtin, que culminariam em alterações teórico-metodológicas preciosas (MENEGASSI, 2016, p. 193).

Por outro lado, essas mudanças, tão festejadas na última década do século XX, ainda vêm ocorrendo de maneira muito lenta pelas razões já expostas, e ainda pela resistência de muitas escolas/professores em compreender que o aluno não obterá conhecimento para produzir textos escritos apenas pelo ensino de regras gramaticais, e que é necessário destinar parte do tempo das aulas de língua portuguesa para o trabalho com o texto nas perspectivas interacionista e dialógica de língua e linguagem.

Diante disso, para que os alunos se tornem leitores e produtores de textos, é preciso que tanto nós, professores de língua portuguesa, como também diretores e coordenadores pedagógicos, recebamos a formação e atualizações contínuas necessárias nessas perspectivas. Assim, a nosso ver, uma formação que alcance as direções escolares e os profissionais técnicos da educação poderá possibilitar o surgimento de uma rede de apoio nas escolas, que contribua para a implementação da nova base teórico-metodológica, afastando a possibilidade de um ensino voltado apenas para as concepções de linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação.

Essas mudanças precisam avançar, pois, na sociedade contemporânea, urge a necessidade da formação de sujeitos que tenham a capacidade de responder ativamente aos discursos contidos nos inúmeros textos dos mais variados gêneros discursivos com que se deparam em todos os instantes de seu dia, tais como: telejornais, reportagens, telenovelas, publicidades, artigo de opinião, notícias televisivas, notícias veiculadas pelas redes sociais, charges e posts de *facebook*, *whatsapp*, *twitter*, *instagram*. Gêneros esses condutores de ideologias, que poderão constituir a consciência socioideológica dos alunos. Desse modo, o cidadão que não está preparado para receber esses textos corre o risco de assimilar a ideologia que compõe os discursos neles contidos, e ser manipulado sem perceber.

Daí a importância do trabalho com os mais variados gêneros discursivos na escola, principalmente com aqueles que veiculam uma maior carga ideológica. Além disso, ao mesmo tempo em que a escola precisa desenvolver atividades de compreensão e interpretação desses textos que fazem parte do dia das pessoas, levando-os a refletir sobre as temáticas abordadas de forma reflexiva, questionadora e crítica, precisa ensinar também a escrita desses gêneros discursivos, por meio de projetos significativos, para que o aluno possa ter a capacidade de produzir na sua realidade externa à escola seus próprios textos escritos, no gênero discursivo que a situação comunicativa solicitar. A escrita ensinada na escola reveste-se, assim, de caráter social, podendo ser um instrumento para a participação do aluno/cidadão nos meios sociais em que atua.

Importante ressaltar, que, concomitantemente a esse trabalho de leitura e escrita de textos, cabe à escola, a nosso ver, desenvolver formas para despertar no aluno o interesse pela leitura de textos dos mais variados gêneros - da esfera literária e de outras esferas - para além do ambiente escolar, pois acreditamos que o contato frequente com textos escritos, não limitado à sala de aula, o auxiliará no processo de desenvolvimento de sua escrita, conforme defende Antunes (2003):

(...) a atividade da leitura permite, ainda, que se compreenda o que é típico da escrita, principalmente o que é típico da escrita formal dos textos da comunicação pública. Quer dizer, é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de texto escritos. A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita (ANTUNES, 2003, p. 75-76)

Compartilhamos do pensamento da autora, que percebe a importância da leitura frequente para o desenvolvimento da escrita. Assim, a leitura habitual, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social, e ser fonte de conhecimento e reflexão de diversos temas, certamente refletirá no avanço do processo de escrita desse aluno, desenvolvendo sua capacidade de expressar e organizar suas ideias de forma coesa e coerente, além de proporcionar-lhe um repertório vocabular variado.

Como já dito, a BNCC (BRASIL, 2017), seguindo a linha teórica já contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), evidencia um ensino de Língua Portuguesa construído sob o fundamento teórico da

concepção interacionista da linguagem. O texto, nessa abordagem, é o elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem, e o trabalho com os mais variados gêneros discursivos, desde os escritos/impessos até os multissemióticos e multimidiáticos, é fundamental para a percepção de mundo pelo aluno.

Esse trabalho com os gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento das competências gerais básicas do aluno estabelecidas na BNCC, quais sejam: repertório de conhecimento sobre as diversas áreas; pensamento científico crítico e criativo; repertório cultural; capacidade de comunicação; argumentação; capacidade de gerir sua própria vida; autoconhecimento e autocuidado; capacidade de desenvolvimento social, de exercer sua cidadania com solidariedade; preocupação com a sustentabilidade, em ser colaborativos; e capacidade de desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa forma, considerando que a BNCC estabelece também que as próprias escolas são responsáveis pela construção das propostas pedagógicas do ensino conforme as bases teóricas apresentadas no documento (BRASIL, 2017, p. 20), torna-se imediata a formação de profissionais de educação das escolas públicas brasileiras de acordo com as perspectivas interacionista e dialógica de língua e linguagem.

Para melhor compreensão de como se desenvolveram e desenvolvem as práticas de escrita nas escolas brasileiras, é fundamental conhecer as concepções de escrita que regeram e regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como a concepção de linguagem a que cada uma delas está relacionada.

Sob uma visão teórica, com base no Interacionismo, Geraldi (2011) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) apresentam duas concepções de escrita: como inspiração e como trabalho. Com relação à primeira, Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), ao comentarem sobre a reescrita de acadêmicos de Letras, observaram que os futuros professores de Língua Portuguesa não entendiam, naquele momento, a escrita como um trabalho, “mas sim como um fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e que a reescrita quebraria esse encanto do primeiro momento” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 57).

Quanto à concepção de escrita como trabalho, as autoras assumem que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, e que na escrita essa construção passa por etapas diferentes em que o autor-sujeito planeja, escreve, lê seu texto, e o reescreve a partir dessa leitura. Nessa vertente, “a escrita envolve um momento que pode ser considerado de pós-escritura: a revisão” (MAYRINK-

SABINSON, 1994, p. 55). O trabalho com a reescrita ocupa, portanto, um momento indispensável no processo de produção textual dentro da concepção da escrita como trabalho, pois

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo. Pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 55).

Na perspectiva dessa abordagem, Geraldi (2011) sustenta que o texto produzido pelo aluno deve ser visto e revisto pelo professor, que abandona sua posição de corretor, de avaliador de um produto, e passa a avaliar o processo de construção do texto. O professor, como interlocutor do aluno, pode fazer comentários, sugerir, questionar, acrescentar e intervir no texto em construção, respeitando as ideias de seu locutor. O trabalho com a escrita não se encerra, portanto, com a avaliação da produção textual e a atribuição de uma nota, como anteriormente ocorria. Ele passa a ser um processo contínuo onde o texto é o lugar de interação entre professor e aluno.

Percebe-se, portanto, uma mudança de postura do professor em relação ao aluno. Ele deixa seu lugar de simples corretor e passa a ter uma atitude responsiva quando, respeitando o discurso do aluno, instiga-o por meio de intervenções ao seu texto. Nesse viés,

a avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, também fora dela, isto é, deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula, o que constitui, aqui, os conceitos iniciais de gêneros do discurso, como: finalidade, interlocutor, circulação social, portador textual e posição de sujeito-autor, posteriormente configurados como elementos das condições de produção da escrita em sociedade (MENEGASSI, 2016, p. 197).

Ao tomar como referência a visão teórica das concepções de escrita, Sercundes (1997) desenvolveu as abordagens metodológicas dessas concepções, caracterizando-as como: escrita como dom, escrita como consequência e escrita como trabalho.

Segundo a pesquisadora, na concepção de escrita como dom, o ato de escrever é uma qualidade inerente ao aluno, como se ele já tivesse nascido com a habilidade de escrever, não havendo, dessa forma, qualquer “atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto” (OHUSCHI; MENEGASSI, 2006).

Seria a situação em que o professor oferece um tema, sem qualquer contexto de produção, para que a turma escreva um texto (redação), conforme observa Sercundes (1997, p. 75): “Denomino episódios de produção sem atividade prévia aqueles que apareceram desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, não representando etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento”.

Sercundes (1997) apresenta, como exemplo, a situação em que uma professora de uma determinada escola pesquisada, para atender a uma demanda externa de um concurso de textos, pediu para que seus alunos da 7ª série elaborassem um texto sobre o tema “A Eco 92 – O Planeta do Futuro”, sem que tenha havido qualquer debate ou outra atividade que pudesse preparar o aluno para escrever.

Provavelmente, a resposta a esse tipo de comando será insatisfatória, pois, nessa concepção, “ao se apresentar um estímulo à escrita, o aluno deve ter o ‘dom’, a ‘inspiração divina’ para produzir um texto. Caso não consiga, é porque não ‘tem o dom da escrita’” (MENEGASSI, 2016, p. 204). E quando o aluno escreve, é “apenas com o objetivo de ocupar o seu tempo, o que o leva a não ter um compromisso com a sua escrita, já que sabe que ela será apenas vistada pelo professor” (OHUSCHI, 2006, p. 28).

É possível, ainda hoje, encontrarmos atividades em nossas escolas que se alinham à prática de escrita como dom. Na verdade, o que observamos, mais frequentemente, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas, é a solicitação de uma “redação” a partir de um determinado tema sobre o qual o aluno pode pesquisar antes de produzir seu texto. Isso ocorre, provavelmente, porque parte de nós, professores, não conhece outra forma de trabalhar a escrita. Por outro lado, em algumas situações, é a saída que encontramos para manter os alunos ocupados em sala de aula enquanto estamos trabalhando em outra(s) turma(s). Uma realidade comum nas escolas públicas.

Possivelmente, nesse caso, a escrita do aluno corresponderá a uma compreensão responsiva passiva com o intuito apenas de cumprir uma obrigação. Assim, sem ter havido a reflexão propiciada pelas atividades prévias e a mediação do professor, ele certamente repetirá as ideias dos textos pesquisados. Desse modo, “resta ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, sem a possibilidade de reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 14).

Constatamos, com isso, que a escrita como dom ocorre nos moldes da concepção de linguagem como expressão do pensamento, caracterizada pela valorização da norma culta e ênfase ao prescritivo, pois, nessa visão, “a aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 17), ou seja, o ensino de conceitos normativos da gramática é suficiente para que o aluno seja capaz de produzir seu texto de forma satisfatória. Assim, “De acordo com as normas e os princípios gramaticais, se pensar bem permite ao indivíduo falar bem, pela mesma razão o sujeito irá transpor tais regras e princípios adequadamente para o papel, na produção escrita” (PERFEITO, 2010, p. 14).

Sercundes (1997) apresentou uma concepção metodológica intermediária à escrita como dom e como trabalho: a escrita como consequência. Nessa visão, diferentemente da anterior, há a realização de uma ou mais atividades prévias, entretanto não há um tempo hábil entre essas atividades e a produção do texto para o aluno internalizar o que aprendeu por meio da reflexão, elaboração e organização das ideias, resultando em um texto superficial, como consequência da atividade prévia. “São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (SERCUNDES, 1997, p. 78). Assim, esse texto é compreendido como um produto para:

a) atribuição de notas; b) penalidade ao aluno pela atividade extra realizada; c) comprovação de que o aluno participou da atividade proposta, não que necessariamente a compreendeu; d) correção do professor; e) comparação com outros textos produzidos, sem se considerar as idiossincrasias do aluno-sujeito (MENEGASSI, 2016, p. 204).

A pesquisadora apresenta um roteiro que é utilizado na escola pesquisada para as atividades prévias com os textos trabalhados: comentários gerais sobre o texto;

interpretação do texto; estudo do vocabulário e produção de texto. Estas atividades, de certo, contribuiriam para a construção do sentido, e os comentários em torno da temática do texto ajudariam no momento da produção textual, pois “Nesse aspecto, percebe-se que a heterogeneidade de vozes é fundamental para a execução de tarefas e que os comentários servem para enriquecer as experiências dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 79).

Entretanto, a pesquisa demonstrou que o tempo entre as atividades prévias e a produção de texto é insuficiente para que os alunos possam refletir sobre o texto lido e as diversas vozes expressas durante o debate. Segundo a autora, não há tempo para a sedimentação das “palavras alheias”, e assim torná-las “palavras próprias”. Essa concepção de escrita transmite para os alunos a ideia de que, para produzir um texto, precisa apenas ler mecanicamente e receber informações (SERCUNDES, 1997, p. 79). No dizer de Ohuschi (2006),

(...) ao pensarmos na prática da escrita a partir de uma abordagem tradicional, temos, como atividades prévias, conforme apresenta a maioria dos livros didáticos, a leitura do texto, a discussão, geralmente direcionada, e a produção escrita, procedimento que normalmente acontece numa só aula de 50 minutos. Observamos que, neste caso, há o processo interpessoal para o intrapessoal, contudo, não há um espaço temporal para que o aluno internalize o conhecimento e atinja uma meta-consciência, isto é, não há tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem suas palavras (OHUSCHI, 2006, p. 13).

Soma-se a esses aspectos da escrita como consequência a valorização da estrutura do texto, que segue os modelos fixos de “redação”, estimulando a produção de textos homogêneos para serem corrigidos por seu professor-interlocutor. Desse modo, “A visão estrutural da frase transfere-se aos textos, analisados segundo a tipologia tradicional narração, descrição e dissertação. É o período das técnicas de redação” (PERFEITO, 2010, p. 18).

A partir de nossa experiência profissional, podemos afirmar que a concepção de escrita como consequência é a mais recorrente nas produções de texto nas escolas públicas. Primeiro porque ainda predominam os repetidos esquemas das estruturas da redação dissertativa, em função da preocupação que as escolas têm em preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e segundo, porque, apesar de realizarmos algumas atividades prévias à solicitação da produção textual, quase sempre não disponibilizamos tempo suficiente para que os alunos internalizem o conhecimento adquirido e possam elaborar seu texto.

O resultado dessa prática, inicialmente, são produções rasas, sem muitas reflexões. Isso não significa, porém, que o aluno tenha uma compreensão responsiva passiva diante dos enunciados a que foi exposto, pode apenas significar que ele não teve seu posicionamento formado naquele tempo que lhe foi dado para a escrita. A atitude responsiva do aluno, nesse caso, é silenciosa, pois provavelmente sua responsividade ativa ocorrerá em outras situações comunicativas.

Essa forma limitada e engessada de escrever, desvinculada de um contexto de produção, alinha-se perfeitamente à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois, de acordo com Fuza e Ohuschi (2014), “a concepção de linguagem como instrumento de comunicação enfatiza a forma linguística. Além disso, a prática da escrita (concebida como uma consequência das atividades prévias) prioriza a estrutura do texto” (FUZA; OHUSCHI, 2014, p.18).

Além das concepções de escrita como dom e consequência, Sercundes (1997) apresenta a visão metodológica da concepção de escrita como trabalho. Nessa abordagem, as atividades que antecedem a produção textual funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita. Essas atividades prévias geralmente giram em torno da leitura, compreensão, interpretação e debate sobre o texto no intuito de aprofundar o conhecimento sobre a temática e o gênero. “Os alunos constroem relações que enriquecem o texto lido” (SERCUNDES, 1997, p. 85). Há uma troca de experiências, de visão de mundo entre os alunos e o professor, o qual desenvolve um importante papel de mediador no processo de leitura e escrita.

Nessa ocasião, podemos perceber um cruzamento de vozes, expressões do pensado e do vivido que terão grande valia no ato de escrever; dessa heterogeneidade de vozes pode emergir o “novo”, o “desconhecido” a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem (SERCUNDES, 1997, p. 86).

Importante dizer que as etapas das atividades que compõem o processo da escrita como trabalho não se dão em apenas uma aula, como costuma ocorrer na escrita como consequência, mas sim em uma sequência de encontros, em que é respeitado o tempo do aluno para absorver e refletir sobre as informações e ideias assimiladas por ele durante as leituras, os debates, as trocas feitas entre os alunos, e entre alunos e professor.

Para explicar como ocorre esse processo, Ohuschi (2006) expõe os conceitos de Monologização de Bakhtin e de internalização de Vigotsky, os quais se

complementam. Assim, a pesquisadora recorre a Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) para esclarecer que o processo de monologização da consciência ocorre do social para o individual, e não o contrário; ou seja, é a exteriorização de um discurso que organiza a atividade mental. “Por isso, a linguagem não pode ser a simples expressão do pensamento, (...) pois nem sempre expressamos o que estamos pensando, já que utilizamos a linguagem em função do outro, do social” (OHUSCHI, 2006, p.13). E complementa, explicando que, no processo de internalização de Vygotsky (1988), “a consciência é internalizada através das interações que estão fora do indivíduo: do social para o individual” (OHUSCHI, 2006, p.13).

Essa internalização só poderá ser possível, no contexto do ensino da língua portuguesa, quando houver um lapso temporal entre as atividades prévias e a produção textual escrita, que permita ao aluno pensar, refletir e amadurecer suas ideias em relação aos textos lidos e debatidos em sala de aula com a mediação do professor. Assim,

Na abordagem interacionista, também temos a leitura e a discussão como atividades prévias, no entanto, elas não ocorrem de forma dirigida, mas sim, por meio da interação entre os indivíduos, criando-se diálogos, produzindo-se sentidos, a partir das várias vozes ali encontradas. A produção escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, isto é, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada, já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do produtor (OHUSCHI, 2006, p. 14).

Ohuschi (2006) chama a atenção também para os casos em que o professor, desconsiderando seu papel de mediador, direciona a leitura do texto ao seu modo de pensar, deixando as reflexões dos alunos limitadas às suas ideias, e a construção dialógica do sentido do texto fica comprometida em razão dessa interferência negativa do professor ao sobrepor sua forma de pensar aos alunos.

Dessa forma, ele não atua como mediador entre o texto e o aluno, ao contrário, direciona os saberes de acordo com a sua verdade ou com a verdade imposta nos materiais didáticos. Logo, a interação que se estabelece ocorre também de forma direcionada, conduzida pelo professor (OHUSCHI, 2006, p. 12).

Ao agir assim, o professor estará se afastando da concepção de escrita como trabalho, pois limita a capacidade de interação do aluno com o texto lido, conduzindo-o a uma escrita por ele direcionada, quando, na verdade, a produção textual do aluno

deveria decorrer do respeito às suas ideias constituídas a partir do diálogo ali estabelecido.

É preciso, portanto, que prevaleça a postura de respeito ao dizer do aluno, desde a condução da leitura e debate, até o processo de revisão e reescrita, para que realmente haja a construção contínua de conhecimento por meio do diálogo entre professor e aluno. “Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

Percebe-se, com isso, a importância do papel do professor mediador no processo contínuo do trabalho com a escrita do aluno.

Tomemos como exemplo um aluno que entrega seu texto para o professor, o qual faz a mediação com apontamentos que levem o produtor a reflexões para melhorar a escrita. Esse novo texto faz a mediação entre o aluno e o professor, propicia uma reflexão e a sua reformulação, ou seja, a produção de um novo texto. De posse da segunda versão, o professor faz uma nova mediação, comparando o desempenho escrito do aluno de uma versão para outra. Esse processo poderá se repetir quantas vezes forem necessárias (OHUSCHI, 2006, p. 16)

Dessa forma, no processo de produção textual, a função de professor mediador não ocorre somente durante as atividades de compreensão, interpretação e condução dos debates sobre a leitura que antecedem a escrita do texto do aluno, mas continua nos momentos de revisão do professor e na reescrita do aluno. Diante das várias etapas necessárias para a construção do texto, “podemos afirmar que a escrita é um confronto entre as várias vozes que a constituem e o texto, um processo que, a partir de intervenções (dos enunciadores, do autor, dos interlocutores), pode ser reescrito” (OHUSCHI, 2006, p. 17). Para evidenciar essa configuração do processo de produção textual, apresentamos a seguir um quadro com as características e objetivos da concepção de escrita como trabalho, a partir de Menegassi (2016).

Quadro 1: características da escrita como trabalho (Menegassi, 2016)

Características	Objetivos
O texto produzido segue um processo que deve ser conhecido pelo professor.	Conhecer as habilidades envolvidas no processo de escrita do aluno.
O processo de produção de textos é complexo e apresenta-se em etapas.	Levar o aluno a conhecer não somente o código e seus aspectos inerentes (ortografia, caligrafia, pontuação, paragrafação, concordância, regência), “como também as situações de uso da escrita e das diversas

	possibilidades de realização” (EVANGELISTA, 1998, p. 116).
O processo de produção de textos deve ser ensinado ao aluno, não esperar que este descubra tudo sozinho (EVANGELISTA, 1998).	Conhecer as especificidades da organização do texto a ser trabalhado.
O material escolar deve ensinar a escrever.	Planejar vivências de situações comunicativas efetivas de uso da escrita.
Os aspectos que envolvem o processo de escrita devem ser reconhecidos.	Planejar vivências de situações comunicativas efetivas de uso da escrita.
A elaboração de um bom planejamento de atividade.	Despertar e desenvolver no aluno habilidades de compreensão entre as diferenças de uso e emprego das modalidades oral e escrita da língua.
	Possibilitar ao aluno o contato mais amplo possível de textos e situações comunicativas em que se defronta como cidadão na sociedade atual.
	Considerar que a multiplicidade de textos implica variados objetivos e suportes textuais, circulações diferenciadas e suas relações com conteúdos escolares diferentes, em interdisciplinaridade constante na sala de aula.
	Desenvolver no aluno a capacidade de conhecer estratégias que lhe permitam redigir um texto, numa determinada situação comunicativa nova, que ainda não lhe seja conhecido.
	Conduzir variadas e diferentes atividades de leitura, para compreender o funcionamento do texto.
	Levar o aluno a produzir constantemente textos em sala de aula, considerando-se as situações constantes e variadas.
	Desenvolver no aluno a habilidade de analisar consciente e reflexivamente o próprio texto.
	Oferecer ao texto do aluno “intervenções sistematizadas, durante e após as a atividade de produção textual” (EVANGELISTA, 1998, p. 119).
	Levar o aluno à compreensão do funcionamento da língua escrita nas suas situações comunicativas diferenciadas na sociedade.
	Ter clareza teórico-metodológica dos pressupostos que embasam o processo de escrita, não permitindo apenas o processo de “boas intuições sobre o trabalho” (EVANGELISTA, 1998, p. 120).
	Ter consciência de que se ensina ao aluno no momento em que ele escreve.

	Desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito de seu dizer.
	Considerar o tempo de escrita como fator primordial para a produção do texto.
	Definir objetivos claros para a escrita dos textos, com finalidade marcada.
	Definir que o leitor do texto é elemento primordial para a sua execução.
	Prever sempre a circulação social e suporte do texto, como elementos sociais presentes na construção do texto, mesmo que o texto circule apenas na sala de aula e seja produzido no caderno do aluno (MENEGASSI, 2016, p. 200-202).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essas características demonstram que os textos produzidos pelos alunos, a partir da concepção de escrita como trabalho, refletem a sua compreensão responsiva ativa, pois, após ter internalizado os conhecimentos adquiridos durante as atividades prévias, os estudantes posicionam-se ao emitir seu juízo de valor em relação à temática abordada.

Nesse contexto, nossa pesquisa se propõe a desenvolver um projeto de trabalho pautado nessa concepção a partir do gênero discursivo carta aberta, em que, após as atividades prévias de leitura e reconhecimento do gênero discursivo, conduz os alunos a produzir sua própria carta aberta, que será marcada por seus posicionamentos e valorações advindas de suas experiências, vivências, dentre as quais, os debates, trocas e diálogos ocorridos durante as atividades prévias.

Importa ressaltar que, apesar dessa concepção ser a mais adequada ao ensino da escrita, ainda é pouco conhecida e implementada. Isso se deve a vários fatores, um deles é o pouco conhecimento que muitos de nós, professores, temos em relação a essas teorias e metodologias, ocasionado pela falta de formação continuada. Outra razão, e a nossa ver a principal, é a falta de condições de trabalho, pois, para a implementação de uma concepção dialógica da escrita, é preciso que nós, professores, não sejamos sobrecarregados com muitas turmas, uma vez que essa concepção requer várias etapas de um trabalho intenso e próximo a cada aluno.

É possível constatar que a concepção de escrita como trabalho está intrinsecamente relacionada à concepção interacionista da linguagem, pois a produção textual faz parte de um processo que considera o diálogo, e conseqüentemente o outro, em todas as suas etapas. Nesse sentido, segundo

Ohuschi (2006), constituem esse processo de escrita a mediação, a internalização, e ainda as condições de produção da escrita. Assim,

esses mecanismos e os demais aspectos da interação verbal (...) constituem a escrita como interação, pois, sob a perspectiva sócio-histórica, para se produzir um texto, é necessário que haja um tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras alheias, que se tenha um mediador para propiciar a intervenção no processo, que se instaure um diálogo entre locutor e interlocutor (real, virtual e superior) e que contemple os mecanismos ou condições de produção da escrita (OHUSCHI, 2006, p. 19)

Menegassi (2016) faz uma análise semelhante, sustentando que a concepção de linguagem que fundamenta a concepção de escrita como trabalho é a que concebe a linguagem como interação, pois

a concepção de linguagem interacionista conduz a uma mudança de atitude do professor frente o aluno; o professor é um interlocutor do aluno, não apenas seu mero avaliador; o professor respeita o discurso do aluno; o professor serve como parceiro de comunicação, produzindo contrapalavras e atitudes responsivas que instiguem o trabalho do aluno com o e sobre o texto (MENEGASSI, 2016, p. 197)

Além das três concepções metodológicas de escrita, desenvolvidas por Sercundes (1997), apresentadas até aqui, Menegassi (2016) observa uma outra concepção próxima à escrita como dom: a escrita com foco na língua, que “concebe o ensino da produção escrita a partir do trabalho com a internalização de regras gramaticais pelo aluno, que se efetivaria de maneira automática nos textos escritos” (MENEGASSI, 2016, p. 203). Em outras palavras, bastaria o aluno conhecer as regras gramaticais para ter condições de produzir seus textos, sem levar em consideração os outros aspectos discursivos.

É possível afirmar que a concepção de linguagem relacionada à escrita com foco na língua é a concepção como expressão do pensamento, pois o requisito básico para a produção de um texto conforme a abordagem metodológica com foco na língua é a internalização das normas gramaticais, característica inerente à concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Percebemos, portanto, que, primeiramente, surgiram as concepções teóricas “escrita como inspiração” e “escrita como trabalho”, delimitadas por Geraldini (2011) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1994); e, a partir delas, Sercundes (1997) desenvolveu as concepções metodológicas, as quais acrescentou uma intermediária, “a escrita como

consequência”. Posteriormente, Menegassi (2016) constatou uma outra concepção, anterior à escrita como consequência e à escrita como trabalho, dentro da visão metodológica, que chamou de “escrita com foco na língua”.

Nessa direção, com o intuito de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos e ao mesmo tempo desenvolver a sua capacidade crítica para torná-los cidadãos atuantes na sociedade, nossa pesquisa toma como referência a concepção de escrita como trabalho. Assim, após tratarmos sobre as concepções de escrita presentes nas práticas pedagógicas escolares, a importância das atividades prévias e a primeira escrita do texto, passamos a abordar, na próxima seção, a revisão e reescrita, últimas etapas desse processo dialógico de escrita, as quais consideramos relevantes e necessárias para o êxito na implementação do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita pelo professor.

2.2.1 A prática dialógica de produção textual escrita

Como discutimos anteriormente, a concepção de escrita como trabalho parte da concepção interacionista de língua e linguagem, e como a interação é um princípio do dialogismo, os aspectos dialógicos perpassam o processo de escrita e reescrita de textos.

Entretanto, após os estudos feitos na seção anterior sobre as concepções de escrita praticadas no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, importante atentarmos para o fato de que muitos professores ainda pautam suas atividades escritas sobre uma mescla das concepções de escrita como dom e consequência. Esta última, no entanto, parece ser mais recorrente.

Necessário reiterar, porém, o que já dissemos antes: esses professores, em grande parte, trabalham fundamentados nessas concepções sem ter consciência disso. Na verdade, trata-se de práticas pedagógicas há muito praticadas e reproduzidas porque, normalmente, não são dadas aos professores outras possibilidades ou condições de trabalho que os levem a um trabalho pautado em uma abordagem de linguagem interacionista, qual seja, a escrita como trabalho.

Se fôssemos descrever as formas como a escrita é trabalhada na escola, no limite das concepções de escrita como dom e como consequência, poderíamos perceber inúmeras práticas. O professor pode, por exemplo, apresentar apenas um tema para que o aluno escreva seu texto, sem qualquer atividade prévia. Ou ainda,

apresentar um texto para leitura, compreensão e interpretação do aluno, mas, logo em seguida, pedir a produção textual, sem ter dado tempo para o aluno internalizar o aprendizado e planejar seu texto.

No momento pós-escrita, o professor que adota as concepções de escrita como dom ou como consequência pode ter as mais variadas atitudes em relação ao texto do aluno, dentre as quais:

- 1) Faz a leitura do texto do aluno sem se preocupar com a correção e análise. Nesse caso, o professor dá o visto para certificar-se, posteriormente, de que o aluno fez a atividade solicitada. E a atividade de escrita termina aí.
- 2) Faz a leitura do texto do aluno apontando e/ou corrigindo os desvios ortográficos, gramaticais, os problemas de coesão e coerência, estrutura do texto etc. O professor, em seguida, devolve o texto, cheio de marcações e observações, ao aluno, pedindo a ele que atente a tudo o que foi marcado e observado, para que, em uma próxima produção escrita, não cometa os mesmos problemas. Essas observações do professor são direcionadas para textos futuros. A atividade é concluída dessa forma, não havendo uma reescrita do mesmo texto pelo aluno.
- 3) Depois da correção, devolve o texto ao aluno, com todas as marcações e observações, pedindo a ele que o reescreva, e o devolva em seguida. Na devolução, o professor pode ler e passar o visto para certificar a realização da reescrita, ou pode, ainda, fazer novas correções e observações sobre a reescrita. Nos dois casos, o texto é devolvido ao aluno sem que ele precise reescrevê-lo novamente. E a atividade se dá como concluída.

Percebemos, nesses poucos exemplos, a existência de algumas práticas que refletem a forma como muitos professores lidam com o momento pós-escrita. Não há, nesses casos, um processo de revisão e reescrita que considere o diálogo entre professor e discente por meio do texto, no intuito de desenvolver e aprimorar a escrita do aluno. Ratificamos, porém, que, provavelmente, os professores que assim trabalham desconhecem os caminhos da concepção de escrita como trabalho, e/ou, possivelmente, não têm as condições de trabalho adequadas para implementá-la plenamente.

Desse modo, na concepção de escrita como trabalho, o processo de escrita inicia a partir das atividades prévias, que vão proporcionar as bases do planejamento

para a primeira escrita, mas não termina com a sua correção, visto do professor ou uma única reescrita que desconsidera a interação com o aluno. O processo de escrita continua nas etapas de revisão e reescrita, fundamentadas na revisão textual-interativa ou revisão dialógica. Nesse sentido, com o objetivo de chegarmos ao estudo dessa revisão, passamos a apresentar as estratégias de correção e revisão observadas, analisadas, definidas e nomeadas por alguns estudiosos em suas pesquisas sobre as práticas docentes voltadas para a escrita.

Serafini (2004) apresenta três estratégias de correção: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. Passemos à análise de cada uma delas. A autora explica que, na correção indicativa, o professor limita-se a apontar, por meio de setas, círculos, traços etc., os problemas no texto, com o intuito de que o aluno compreenda as indicações e busque corrigir sozinho os erros, conforme complementam Gasparotto e Menegassi (2013, 2016, p. 1122):

Ao observar as indicações, o aluno precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido.

Essa estratégia de correção é bastante utilizada por muitos professores, entretanto parece não ser suficiente para se obter uma resposta positiva do aluno, pois “pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita à reformulação” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1122).

Além disso, nem sempre o aluno estará disposto a identificar o desvio indicado por um simples símbolo, ou a ir em busca da forma adequada para reformular o trecho apontado pelo professor. Não existe, portanto, nessa estratégia de correção, uma relação dialógica entre professor – texto – aluno, pois se trata apenas de indicações de desvios, sem a orientação para a adequação dos trechos do texto. Desse modo, é possível afirmar que as características dessa correção se aproximam das concepções de escrita como dom e como consequência, as quais desconsideram a relação dialógica em suas atividades.

A correção resolutiva, por sua vez, segundo Serafini (2004), vai além da indicação dos problemas, pois o professor corrige os erros no decorrer do texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros acima ou abaixo deles. É uma estratégia de correção que é utilizada por muitos professores, “tanto para correções

locais, relacionadas às estruturas, quanto para correções globais, relacionadas ao conteúdo” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 32). Entretanto, essa estratégia leva o aluno, em sua reescrita, a apenas “passar a limpo” o seu texto com as devidas correções feitas pelo professor, que é o detentor do conhecimento e precisa demonstrar esse poder no momento da correção.

Tanta interferência do professor pode, porém, mudar a originalidade do texto, e o professor, de interlocutor revisor-avaliador, passa a “se posicionar como um coautor do texto e não como aquele que oferece caminhos para que o aluno busque as soluções e as construa da sua maneira” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 35). Nessa perspectiva, na correção resolutiva

não se prima pelo diálogo com o aluno e seu reconhecimento como autor, pois o próprio professor é quem identifica e resolve o problema, por exemplo, riscando uma palavra que está ortograficamente incorreta e escrevendo a maneira correta ao lado ou acima; ou quando uma palavra não está acentuada e o professor insere o acento no momento da correção. Trata-se, portanto de uma forma de o professor encontrar erros e corrigi-los (MENEGASSI; GASPAROTTO; 2019, p. 118).

Não há, por conseguinte, relação dialógica nessa forma de corrigir o texto, pois o professor resolve todos os problemas, e o aluno, de forma prática, apenas reescreve seu texto conforme essas correções. O aluno não é levado a refletir sobre seus desvios textuais e nem a se esforçar para reelaborar sua escrita. Essa falta de reflexão do aluno sobre a sua escrita, bem como a ênfase à indicação e resolução dos problemas, aproximam a correção resolutiva das concepções de escrita como dom e como consequência.

Já na correção classificatória, Serafini (2004) esclarece que não ocorre uma simples indicação do “erro” para que o aluno identifique o problema e o solucione, assim como também não há uma imediata correção do professor dando a solução para o problema. Aqui, o professor classifica o desvio, no intuito de conduzir o aluno a sua autocorreção. Segundo Menegassi e Gasparotto (2004), nessa correção, o professor indica, por meio de uma legenda de classificação, no parágrafo ou trecho, o tipo de desvio, a fim de que o aluno o corrija. Ou seja,

Diante de um período com problemas ortográficos, por exemplo, o professor escreve a palavra ortografia, indicando ao aluno a natureza do problema. Ao invés de escrever toda a palavra, também se pode optar por símbolos ou abreviaturas, desde que estes já tenham sido apresentados aos alunos e

acordados quanto a seu emprego anteriormente” (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2013, p. 31).

Nessa estratégia ocorre, portanto, a indicação e classificação do problema como forma de orientar a reescrita do aluno. Por outro lado, Menegassi e Gasparotto (2019) observam que essa metodologia pode ser ineficiente caso o aluno desconheça a classificação do desvio indicado, pois, “Dependendo do nível de ensino, o aluno pode não saber o que é um desvio de coerência, assim a classificação seria inócua” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 118).

Dentre as estratégias de correção apresentadas até aqui, a classificatória, combinada com a correção indicativa, parece ser a menos distante de uma revisão pautada na concepção de escrita como trabalho, pois há uma certa aproximação, ainda que tímida, entre professor e aluno por meio do texto. Entretanto, indicar e classificar os desvios encontrados no texto não parece ser suficiente para estabelecer um diálogo em que o professor possa conduzir o aluno a uma reescrita adequada.

Nessa vertente, com o intuito de complementar as estratégias de correção delimitadas por Serafini (2004), Ruiz (2010) apresenta uma forma de revisão que promove o diálogo entre professor e aluno, a revisão textual interativa, que ocorre por meio de bilhetes textual-interativos. Por esse modo de revisão, o professor vai além da indicação do desvio e classificação por códigos, ele faz observações, comenta, explica os problemas encontrados e sugere caminhos a serem considerados na reescrita do aluno. Gasparotto e Menegassi (2013, p.30) enfatizam essas características:

(...) a escrita de bilhetes textual-interativos, após o corpo textual, é uma estratégia muito válida, especialmente quando se deseja apontar problemas de ordem global, isto é, relacionados ao conteúdo do texto. Os bilhetes textuais seriam, desse modo, uma forma de interagir com o aluno de maneira mais particular e, além de apontar erros, incentivá-lo no trabalho da reescrita, destacando, por exemplo, possíveis avanços no trabalho de produção notados ao longo das aulas. A partir das revisões efetuadas pelo professor, e a fim de materializar a compreensão do aluno perante os apontamentos do professor, procede-se à etapa da reescrita do texto.

Menegassi e Gasparotto (2019) denominam como revisão dialógica esse processo de revisão textual-interativa pautados na concepção interacionista da linguagem e na concepção de escrita como trabalho. Ao afirmar que se trata de uma forma de revisão que busca suprir aspectos ainda não contemplados em pesquisas

anteriores, esses estudiosos ressaltam que a revisão proposta em uma abordagem da escrita como processo difere de correção e avaliação:

A revisão difere, portanto, da avaliação ou correção textual, pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão. Desse modo, a revisão docente deve pautar-se sempre na devolução da palavra ao sujeito-aluno, tomando-o como autor e revisor de seu texto (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 115).

Desse modo, ao escrever bilhetes no corpo, margem ou após o texto, o professor conversa com o aluno sobre sua escrita, e, com isso, afasta-se do papel de corretor-avaliador, e passa a ser um colaborador no processo de produção textual. “Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1120).

Além disso, Menegassi e Gasparotto (2019) acrescentam que, por meio de bilhetes textuais, o professor pode tratar dos problemas identificados no texto considerando a idade escolar e as especificidades de cada aluno. “Essa interação auxiliará na apropriação linguística, discursiva e formação da consciência dos sujeitos escritores” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 114).

Menegassi e Gasparotto (2016), no que concerne às estratégias de revisão, compreendem que não basta o professor deixar um bilhete no corpo do texto ao aluno para que se configure em revisão textual-interativa. É preciso que o professor, como mediador no processo de escrita, esclareça o problema identificado e apresente alternativas para que o aluno consiga reelaborar seu texto.

O estudo de Menegassi e Gasparotto (2016) percebeu que os bilhetes textual-interativos podem ocorrer de três formas: o questionamento, o apontamento e o comentário. São todas variações do gênero bilhete de revisão, cada um com sua forma particular de construção, atendendo ao objetivo e a sua finalidade de produção.

Os autores definiram o questionamento como perguntas feitas no corpo do texto como forma de chamar a atenção do aluno para um problema identificado na sua escrita, e, ao mesmo tempo, instigá-lo “a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1027). Os estudiosos apresentam exemplos desse tipo de bilhete encontrados nos textos analisados em sua pesquisa: “Quem é esse menino?”

Qual o nome dele? Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu? Como termina a história? E o título?” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1027).

No apontamento, o professor mostra o problema, podendo explicar ao aluno o que ele precisa fazer para adequar seu texto. São exemplos dessa estratégia de revisão textual: “continue a sua história; atente para a pontuação; melhore o final de sua história; reveja o parágrafo, está confuso; coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1030). Como se percebe, são intervenções breves e objetivas, quase sempre introduzidas por verbo no imperativo. Nesse sentido,

a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-interativa. Isso não significa que o apontamento seja uma estratégia pouco eficaz, dependendo da compreensão do aluno, uma simples assertiva pode ser o suficiente para adequada reescrita (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1030).

Quanto ao comentário, Menegassi e Gasparotto (2016) explicam que é uma forma de bilhete mais abrangente, que pode ser constituído por questionamentos, apontamentos e outras formas textuais de interação entre professor e aluno. Em razão de ser mais amplo, podendo expor vários problemas e ao mesmo tempo orientar, o comentário parece ser melhor compreendido pelo aluno que os demais bilhetes textuais. Eis alguns exemplos apresentados pelos autores:

Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?

Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens. Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!

Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...

Retome o comando de produção e perceba que seu texto não atende à proposta. O gênero discursivo está adequado, mas o conteúdo não segue exatamente a temática que discutimos em sala. Acredito que uma boa leitura do seu texto o fará perceber o que pode melhorar. Bom trabalho! (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1034).

O comentário, como se nota, além de ser mais abrangente, também é explicativo. O professor, como interlocutor e colaborador no processo de escrita do aluno, incentiva o trabalho de reflexão sobre o que e como escreveu, chamando a

atenção não apenas aos aspectos linguísticos, mas principalmente ao conteúdo do texto. Funciona, por isso, também como uma estratégia para motivar o aluno a revisar seu texto e reescrevê-lo quantas vezes necessário for para o aperfeiçoamento da escrita.

É oportuno aqui falar do aspecto recursivo inerente à concepção de escrita como trabalho, pois o texto é um produto inacabado, que precisa ser revisto e reescrito uma, duas ou mais vezes, até que esteja adequado ao que foi proposto. Desse modo, dizer que a revisão é recursiva significa que ela “pode ser evocada pelo autor em qualquer momento do processo de construção textual e não ocorre unicamente após a primeira versão ser finalizada” (GASPAROTTO; MENEGASSI, p. 2013, p. 30).

Ohuschi e Menegassi (2019) ressaltam que, em uma revisão textual, o professor precisa considerar tanto a adequação discursiva, que se remete ao campo do conteúdo, quanto à adequação linguística, referente ao campo da forma. Esses são aspectos essenciais no trabalho de revisão, pois “é preciso que o estudante, em uma relação interativa com seu texto, reconstrua não somente aspectos formais, mas, principalmente, aqueles relacionados ao conteúdo, ao discurso que apresenta ao leitor” (OHUSCHI; MENEGASSI, 2019, p. 37).

Os pesquisadores demonstram a possibilidade de o processo de revisão textual-interativa ser realizado no ambiente virtual das mídias eletrônicas, onde, por meio da ferramenta REVISÃO do programa WORD, o docente pode inserir, à margem do texto, os bilhetes com questionamentos, apontamentos e comentários. A proposta dos autores responde a uma demanda da BNCC por práticas pedagógicas inseridas no universo das tecnologias digitais. A partir dos questionamentos, apontamentos e comentários feitos ao longo do texto, o professor interage com os alunos, estimulando-os a refletir sobre sua escrita, e assim terem condições de reescrever seu texto. Logo, “A reescrita surge a partir da revisão. Etapa em que o aluno realiza um trabalho efetivo e reflexivo com seu texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa” (OHUSCHI; MENEGASSI, 2019, p. 37).

Nessa perspectiva, o caráter dialógico da concepção de escrita como trabalho continua na etapa da reescrita, quando o aluno, em uma atitude responsiva, modifica seu texto após compreender as anotações do professor. Nesse viés,

No contexto de ensino de produção textual, a responsividade exerce papel crucial na interação professor-aluno, sobretudo no tocante à revisão textual docente. Os comentários de revisão são compreendidos pelo aluno, que pode responder ativa e imediatamente, apresentando na reescrita exatamente aquilo que lhe foi solicitado, ou pode compreender aos poucos a intervenção docente, respondendo a alguns aspectos pautados na revisão, ignorando, reelaborando, num processo de desenvolvimento e formação da consciência acerca do discurso escrito (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 111).

Como forma de resposta aos comentários, apontamentos e questionamentos do professor, Gasparotto e Menegassi (2013), ao retomar Ruiz (2010), esclarecem que o aluno pode reescrever totalmente seu texto, assim como pode optar por apagar trechos do texto original e substituí-los por outros, ocorrendo assim a reescrita parcial; pode ainda reescrever parcialmente seu texto, mas como errata, após o texto original.

É possível perceber, nesse processo, que a reescrita do aluno pode estar relacionada às formas de revisão utilizadas pelo professor, mas também pode estar relacionada a outros fatores. Assim, do mesmo modo como o aluno pode reformular seu texto conforme as orientações do professor, ele pode também responder apenas em parte ao que foi sugerido, pode fazer mudanças que não foram sugestionadas, ou ainda ignorar o trabalho de revisão.

Em outras palavras, não basta que o professor faça sua parte na revisão textual-interativa, é preciso que o aluno reflita sobre as orientações, e reformule seu texto para que o processo dialógico do trabalho com a escrita continue. Nesse sentido, ao considerar que os alunos se utilizam de maneiras diferentes de analisar a revisão e reescrever seus textos, Gasparotto e Menegassi (2013) apresentam algumas estratégias de reescrita indicadas por Menegassi (1998). Assim, ao receber um texto revisado, o aluno pode:

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31).

Chama-nos a atenção a atitude do aluno em não atender as orientações sugeridas ou atender somente em parte. Uma explicação possível seria a falta de compreensão sobre o que diz o bilhete textual. Nesse caso, nota-se “a importância de

os comentários e apontamentos utilizados pelo professor se apresentarem de maneira precisa, pois pode ocorrer que o aluno não compreenda alguma correção, o que prejudica a reescrita” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31).

De outro lado, é possível que essa resposta negativa do aluno às orientações do professor ocorra porque ele não compreende a função da reescrita, ou, ainda, não está interessado em reescrever. Nessa situação, é preciso a interferência do professor-mediador. Antes de devolver o texto ao aluno para a primeira reescrita, o docente pode dedicar uma aula para esclarecimentos e explicações sobre o que é, e para que serve a revisão.

O professor pode mostrar exemplos, em *slides* ou no quadro, de seus apontamentos, questionamentos e comentários, e explicar de que forma o aluno pode reformular seu texto. Desse modo, quando o aluno receber seu texto para reformulá-lo, ele poderá responder de forma positiva aos bilhetes textuais, pois estará mais preparado, e consciente da importância da reescrita para o desenvolvimento de sua produção textual

Cabe ainda acrescentar que Menegassi e Gasparotto (2016), apoiados em Ruiz (2010), compreendem que é possível haver outras formas de revisão que colaboram com o trabalho do professor-revisor, como, por exemplo, realizar uma revisão coletiva em sala de aula. Nesse caso, a partir de trechos escritos no quadro, ou por meio de *slides*, o docente vai comentar os problemas encontrados e indicar as formas para reformular as questões suscitadas.

O professor também pode dividir a turma em pares, e pedir para que cada aluno revise o texto de seu par, assim como pode pedir para que o aluno-autor seja autor-revisor, ao fazer a revisão de seu próprio texto. Nos dois casos, é necessário que o professor oriente os alunos sobre como realizar essas atividades. Essas ações podem preceder o trabalho individualizado do professor-revisor, preparando os alunos e familiarizando-os aos processos de revisão e reescrita.

Após o estudo aqui apresentado, constatamos que a revisão textual-interativa ou dialógica, concretizada por meio de bilhetes orientadores, é a estratégia de revisão que atende à concepção de escrita como trabalho. Entretanto, ela só adquire sentido se ocorrer em conjunto com o trabalho de reescrita, etapa final de um processo de produção textual que tem início nas suas atividades prévias. Esse trabalho com a escrita permitirá ao aluno desenvolver suas habilidades linguístico-discursivas no texto escrito.

Essa é, portanto, a estratégia de revisão adotada pela proposta pedagógica apresentada neste trabalho, pois os bilhetes orientadores contribuirão não somente para os ajustes linguísticos, mas principalmente para conduzir os alunos a se posicionar diante da temática proposta, e, com isso, auxiliá-los a evidenciar em sua escrita a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso.

É importante retomar aqui a importância do professor enquanto mediador de todo o processo de escrita como trabalho, e, portanto, parte fundamental para a implementação dessa concepção. Nesse sentido, é preciso refletirmos sobre a necessidade de serem dadas ao docente condições de trabalho para que ele possa adotar plenamente essa concepção de escrita em suas práticas pedagógicas.

Isso significa pensar para além da baixa remuneração e do ambiente físico das salas de aula, quase sempre quentes e expostas aos ruídos externos. O maior empecilho para um trabalho individualizado e contínuo com a escrita é o grande número de turmas por professor, e o grande número de alunos por turma.

Ao pensar nessa realidade, parece haver um longo caminho a percorrer, até os gestores públicos da área de educação do Pará conscientizarem-se de que os resultados negativos das escolas públicas estaduais paraenses nas avaliações nacionais estão ligados diretamente a esses fatores, que não permitem aos professores implementar suas práticas pedagógicas de forma eficiente.

As universidades fazem seu papel de pesquisar, desenvolver e disponibilizar materiais teórico-metodológicos, formar professores, promover cursos, fóruns, congressos, debates, parcerias com as secretarias de educação e outras formas de cumprir sua função social. É o que lhes cabe. É necessário, por sua vez, que o governo estadual também faça a sua parte.

Por outro lado, é possível afirmar que, apesar das condições de trabalho, grande parte dos professores que receberam e recebem formação dentro da concepção interacionista da linguagem e concepção de escrita como trabalho esforçam-se para implementá-las em suas aulas, no limite de suas possibilidades.

Outro aspecto importante que aqui reiteramos é a necessidade de, paralelamente ao trabalho com a escrita na perspectiva dialógica, haver um trabalho constante voltado ao estímulo à leitura. Não apenas aquela do livro didático e outras utilizadas em sala de aula como parte das atividades pedagógicas. Referimo-nos ao incentivo à leitura de textos de gêneros discursivos - literários ou não - que circulam

nas mais variadas esferas sociais, como hábito a ser praticado em outros ambientes além da escola.

Acreditamos que o hábito da leitura, como defendido por Antunes (2003), proporcionará ao aluno conhecimentos de mundo e contato com as mais variadas estruturas linguísticas, padrões gramaticais, articuladores textuais, vocabulário e estilos inerentes aos gêneros, além do diálogo com inúmeros discursos, o que, certamente, vão conduzi-lo a uma escrita mais adequada ao que for solicitado. Em consequência, possivelmente, não serão observados tantos problemas na escrita de seus textos. Isso tornará o trabalho de revisão do professor menos trabalhoso, e a reescrita do aluno mais eficiente, sem precisar utilizar-se tanto da recursividade. Com um processo de ensino mais célere, provavelmente haverá mais tempo para o trabalho com outros gêneros discursivos, o que, certamente, preparará o aluno para utilizar a língua em sua modalidade escrita nos diversos espaços sociais.

Ainda na apresentação dos fundamentos teóricos de nossa pesquisa, abordamos, na seção seguinte, os gêneros discursivos.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Nesta seção, abordamos a teoria dos gêneros discursivos, apresentada na obra *Estética da Criação Verbal*, fundamental para a construção do princípio dialógico.

O Círculo de Bakhtin sustenta que os enunciados nunca se repetem, pois, apesar de surgirem a partir de outros, num movimento ininterrupto, as suas condições de produção nunca são iguais. Bakhtin (2011 [1979]) afirma que os enunciados são compostos pelos elementos: referencial, expressivo e endereçabilidade. O primeiro diz respeito ao fato de o enunciado tratar sobre algo concreto ou abstrato do mundo; o segundo, relacionado à avaliação/valoração do locutor sobre o referente; e o último, se refere ao fato de que todo enunciado é dirigido a alguém (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

No âmbito do todo orgânico do enunciado, o filósofo russo, na mesma obra, evidencia, também, três elementos envolvidos, quais sejam: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou projeto enunciativo; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Acosta-Pereira e Brait (2020) explicam cada um desses elementos:

Sobre o primeiro elemento, o pensador esclarece que o objeto do discurso é, a *priori*, inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado, ganha uma relativa conclusibilidade nos diferentes campos da vida, bem como em distintas condições de interação. O projeto de discurso, segundo elemento, está diretamente ligado ao primeiro e dá conta da intencionalidade discursiva do falante, delimitando as fronteiras do enunciado. Por fim, as formas típicas composicionais e de acabamento envolvem a escolha de gêneros do discurso, posto que a intencionalidade discursiva, o projeto discursivo, só se realiza a partir da seleção de um determinado gênero, ou seja, a partir de uma forma relativamente estável de construção do todo, que irá mediar a realização desse projeto discursivo (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 134).

Os enunciados, nessa perspectiva, como tipos relativamente estáveis, recebem a denominação de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011 [1979]). Sobral (2009) explica que o termo “relativamente” imprime uma natureza mutável à ideia de estabilidade dada pelo termo “estáveis”. Assim, o gênero discursivo é estável porque mantém suas características identificadoras e, ao mesmo tempo, mutável porque está sempre mudando, podendo chegar ao ponto de se transformar em outro. Portanto,

Não se trata de uma forma fixa, mas forma sujeita a alterações as mais diversas, com graus maiores e menores de “liberdade” do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo agir varia conjuntamente, isto é, nos termos de suas circunstâncias específicas (BRAIT, 2018, p. 173).

Além disso, é caracterizado pela “valoração, que envolve uma relação ativa entre locutor e destinatário, mostrando que o gênero não é uma categoria textual, mas discursiva” (BRAIT, 2018, p. 173). Em outras palavras, “o gênero traz as ressonâncias ideológico-valorativas da esfera na qual se constitui, circula e é recebido, e a palavra (como palavra-enunciado), quando incorporada a um gênero, é atravessada por ressonâncias” (PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 134-135).

Bakhtin (2011 [1979]) afirma que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades dos campos de atividades humana por seu conteúdo temático, estilo da linguagem e por sua construção composicional. “Todos esses elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261-262). Sobral (2009, p. 118) explica cada um desses elementos⁶:

⁶ Continuamos a abordagem de cada um desses elementos na seção Análise Diagnóstica dos textos e na seção Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita.

Tema, ou conteúdo temático, forma de composição (ou composicional) e estilo são os termos com que o Círculo busca descrever o gênero. Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto”: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode-se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero.

Sobral e Giacomelli (2016), a partir de exemplos, mostram que o tema está relacionado ao que o gênero diz e faz usando o texto. É o caso da fábula, que, após sua narrativa simbólica, sempre termina com uma lição de moral, em que se evidencia seu tema, ou seja, aquilo sobre o que se quer tratar. Para apresentar, ao final, o juízo moral e apontar o tema, a fábula pode se organizar utilizando-se de narrativas, descrições, diálogos ou outras formas de composição.

Podemos utilizar também o exemplo da carta aberta, gênero sobre o qual versa nossa pesquisa, para demonstrar a relação do gênero discursivo com o tema. Nesse caso, como explicaremos melhor na próxima seção, as temáticas que envolvem esse gênero evocam a consciência socioideológica tanto do autor quanto do leitor da carta aberta, pois elas estão relacionadas a questões de natureza social e que atingem a uma coletividade.

Essa maneira como se desenvolve textualmente o tema, ou seja, a forma composicional, varia conforme o autor, a época, o lugar e o contexto comunicativo onde o gênero discursivo se realiza. A forma particular do autor de compor o seu texto para realizar o tema chama-se de estilo. Nota-se, assim, que esses meios linguísticos de produção de sentidos – tema, estilo e forma composicional - estão inter-relacionados, atravessados entre si (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Bakhtin (2011 [1979]) define os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são realizados em diversos campos de atividade humana e “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261-262). Esses campos, também chamados de esferas de atividade humana, são os espaços socioideológicos onde a linguagem ocorre, tais como as esferas literária, científica, jornalística, religiosa, cotidiana, escolar e política. Nesse aspecto, Bakhtin (2011 [1979], p. 262) sustenta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

De fato, os gêneros discursivos são infinitos porque eles estão sempre se recriando mediante as atividades humanas que estão em constante movimento. A linguagem, portanto, acompanha as mudanças das práticas sociais. Para exemplificar, retomamos novamente a carta aberta, pois esse gênero discursivo surgiu a partir do gênero carta, em determinado momento histórico-social, para atender a uma necessidade comunicativa. Podemos citar, também, como exemplo desses desdobramentos, muitos gêneros que surgiram na esfera midiática com os avanços tecnológicos, especialmente com o advento das redes sociais, que possibilitam a veiculação dos textos de forma instantânea, tais como o e-mail, a mensagem de aplicativo de conversa e o comentário de *facebook*, por exemplo.

Sobral (2009), ao se referir à teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, explica que cada esfera de atividade tem sua própria forma de produção, de circulação e de recepção. Segundo esse autor,

As esferas de atividade são “regiões” de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização. (...) A esfera vai das relações de intimidade familiar ao aparato institucional do Estado, passando por circunstâncias como as que tornam possíveis comentários casuais que desconhecidos fazem um para o outro na rua sobre diversos assuntos cotidianos (SOBRAL, 2009, p. 121).

Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros discursivos podem ser primários, como o diálogo cotidiano, a carta e outros de natureza simples, ou secundários, os de natureza mais complexa, como os romances, dramas e pesquisas científicas. Brait (2018, p. 174) esclarece que nas esferas cotidianas surgem os gêneros primários, “frutos de interações verbais espontâneas, ou seja, não elaboradas”. E, a partir desses gêneros, surgem, “nas esferas culturais letradas, os gêneros secundários, modalidades mais complexas, principalmente escritas” (SOBRAL. P. 122, 2009). Nessa vertente,

A perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros leva portanto em consideração tanto a relação entre os gêneros primários e os secundários como, o que tem grande relevância, os processos históricos de composição dos gêneros,

principalmente os secundários, o que engloba tanto sua derivação a partir dos primários como a inter-relação, assimilativa e polêmica, entre gêneros, os gêneros híbridos e intercalados etc., que têm relação direta com os embates travados entre gêneros em suas esferas de produção, recepção e circulação” (SOBRAL, 2009, p. 122).

De uma forma mais didática, Sobral e Giacomelli (2016) explicam que a língua é aprendida a partir dos gêneros discursivos, compreendidos como as maneiras diferentes de os interlocutores se dirigirem uns aos outros nas interações por meio de enunciados. Segundo os autores, os gêneros discursivos são produzidos, recebidos e circulam em ambientes informais e formais na sociedade, nas mais variadas esferas atividades, como a esfera midiática, política, jurídica, literária, familiar, escolar, científica e outras. Nessa perspectiva, Sobral (2009) resume os gêneros discursivos, na concepção do Círculo de Bakhtin, como:

Formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividades (de produção, circulação e recepção de discursos). Os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante discursos; sua concretização se dá a partir da escolha de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o “endereçamento” do enunciado que é assim o principal elemento definidor do gênero (SOBRAL, 2009, p. 129).

Nessa direção, ao defender que a comunicação discursiva só poderá ser compreendida e explicada no âmbito da situação concreta, por meio dos gêneros discursivos, o Círculo de Bakhtin definiu uma ordem metodológica indicando o caminho para uma análise sociológica da língua fundamentada no dialogismo:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929] p. 220).

Sobral e Giacomelli (2016) situam e explicam cada etapa dessa metodologia de acordo com a proposta de Análise Dialógica do Discurso (ADD). Dessa forma, como primeira etapa, o trabalho deve partir de textos efetivamente produzidos, na linguagem em uso, ou seja, deve-se recolher exemplares reais dos gêneros discursivos. Na segunda etapa, é preciso que se verifique de que forma os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gêneros, ou seja, quais ações os textos

realizam de acordo com as relações entre seus interlocutores. Na terceira e última etapa, é preciso examinar as formas linguísticas em sua significação habitual, ou seja, é preciso considerar que os gêneros usam enunciados para criar sentidos.

Nesse sentido, os enunciados mudam os significados das palavras de acordo com o contexto, e criam sentidos. Essa “transformação ocorre no contexto, na interação, nas relações entre os interlocutores. É a união entre significação e contexto, na enunciação, que cria o sentido dos enunciados” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092). Acosta Pereira e Brait (2020) também explicam os passos metodológicos do Círculo de Bakhtin:

Dessas etapas depreende-se que o analista inicia o trabalho com o *corpus* considerando as formas e os tipos de interação para, em seguida, proceder ao exame das formas da língua, aceitando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser entendida a partir do vínculo com a situação concreta de interação. Em uma *perspectiva sociológico-dialógica*, portanto, a *unidade de análise é o enunciado*, unidade discursiva por excelência, envolvendo a situação social ampla (as condições sociais, históricas, culturais, políticas, etc.) e a situação imediata (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos) (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 137).

Os autores observam que o percurso metodológico proposto pelo Círculo é uma nova abordagem que possibilita a adoção de uma postura dialógica no estudo da linguagem, e a partir da proposta do Círculo, surge a Análise Dialógica do Discurso (ADD), vertente teórico-metodológica que se encontra em construção no Brasil.

Após abordarmos os gêneros discursivos, passamos a discorrer, na próxima seção, especificamente sobre a carta aberta, gênero de que trata a nossa pesquisa.

2.3.1 O gênero discursivo carta aberta

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem - que correspondem às habilidades de leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica - por campos/esferas de atuação “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Nessa perspectiva, para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, voltados para a consciência socioideológica e a valoração do discurso no âmbito da produção escrita, optamos pelo trabalho com o gênero discursivo carta aberta, pois

ele apresenta temáticas de natureza coletiva e social, que propiciam reflexões e posicionamentos socioideológicos marcados pela linguagem valorada do discurso que se realiza no âmbito das axiologias sociais as quais sustentam o discurso e se refletem e refratam no estilo verbal do gênero (POLATO; MENEGASSI, 2017).

Ao caracterizar-se como um gênero de natureza reivindicatória, a carta aberta situa-se na esfera/campo de atuação da vida pública, pois, segundo a BNCC, nesse campo

estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assumem um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (BRASIL, 2017, p. 136).

Entretanto, ao mesmo tempo que se situa no Campo de atuação da vida pública, a carta aberta também se insere no Campo jornalístico-midiático, uma vez que, para ser divulgada e alcançar um grande número de interlocutores, é publicada em jornais, revistas impressas ou *on-line*, assim como em *blogs*, *sites*, redes sociais, etc. A BNCC esclarece que práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático podem se conectar com as de atuação na vida pública, assim “alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 84).

Os gêneros argumentativos, de acordo com Barbosa (2005), são aqueles que discutem assuntos ou problemas sociais controversos, “visando a um entendimento e a um posicionamento diante deles e cujas capacidades dominantes são o uso dos movimentos de sustentação, refutação e negociação de tomada de posições” (BARBOSA, 2005, p. 6). São exemplos desses gêneros a carta aberta, assim como o diálogo argumentativo, debate regrado, editorial, artigo de opinião, ensaio, resenha crítica, carta de leitor, carta de reclamação, dentre outros.

A carta aberta e os demais gêneros argumentativos têm em comum a defesa de opinião e teses por meio de argumentos, que são as razões que justificam, sustentam as ideias e os pontos de vista defendidos. Esses argumentos tornam o posicionamento do autor mais convincente no intuito de persuadir, convencer o interlocutor de que suas ideias ou atitudes são as mais coerentes, acertadas ou adequadas.

Ao considerar que a argumentação é um aspecto elementar para a produção de uma carta aberta, a qual precisa ser fundamentada com argumentos persuasivos e convincentes, apresentamos os tipos de argumentos a serem observados no momento da escrita, explicitados pelo caderno *Pontos de vista*, da *Olimpíada de Língua Portuguesa*⁷.

- Argumento de autoridade: em que o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
- Argumento por evidência: pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
- Argumento por comparação (analogia): o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
- Argumento por exemplificação: o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.
- Argumento de princípio: a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdade e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
- Argumento por causa e consequência: a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados (RANGEL, GAGLIARDI, AMARAL, 2019, p. 116).

Nessa perspectiva, segundo Rangel; Gagliardi e Amaral (2019), a argumentação consiste na utilização da linguagem verbal, oral ou escrita, para defender uma opinião, uma posição, um ponto de vista particular a respeito de determinado fato. Os argumentos servem de alicerce para o que se defende, pois correspondem às razões, verdades e valores reconhecidos por todos.

Antes, pois, de passarmos à caracterização da carta aberta, importante localizarmos historicamente esse gênero com base em pesquisas que se dedicaram ao seu estudo. Desse modo, de acordo com Oliveira (2018), a carta aberta constitui-se em um subgênero do gênero carta, assim como a carta pessoal, carta ao leitor, carta do leitor, carta de solicitação, carta de reclamação, carta comercial, carta de motivação e outras. Nessa ordem, “O termo ‘carta’ assume a designação mais ampla na identificação de um gênero. A designação ‘aberta’ passa a ser um qualificador para

⁷ A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um Programa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) que busca contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de alunos das escolas públicas brasileiras.

o primeiro” (COSTA, 2019, p. 19), para indicar que, apesar de ter um destinatário principal, pode ser lida por quem tiver acesso a ela, pois é pública. Isso significa que pode ter um grande número de interlocutores, os quais podem, na perspectiva dialógica do discurso, concordar, apoiar ou refutar as ideias do autor.

O aparecimento dos vários subgêneros resulta da necessidade de adaptação do gênero às mudanças decorrentes nas relações sociais ao longo da história, que impõem novos contextos de produção de texto. Para Maior (2001), a diferença entre esses subgêneros vai se dar no âmbito do campo de atuação e do propósito comunicativo pelo qual foi criada. O pesquisador observa, entretanto, que, apesar das variações, as cartas, de maneira geral, apresentam algumas características comuns que as identificam como tal: local e data, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura; e ainda o domínio discursivo das relações interpessoais, ou seja, toda carta buscar estabelecer maior aproximação comunicativa entre os interlocutores.

Nesse contexto, surge o gênero carta aberta que, em linhas gerais, apresenta-se como um instrumento comunicativo em que o autor defende seu ponto de vista sobre tema de interesse de uma coletividade com a finalidade de convencer seu interlocutor de sua verdade.

Ao alinhar-se à perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]), nosso estudo se apoia nas descrições dos gêneros discursivos propostas por Barbosa (2005) e Rojo (2005), ampliadas por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), que propõem observar aspectos referentes:

- a) ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- b) ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além da decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- c) à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- d) às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 55-56).

Nesse sentido, passamos a descrever esses elementos constitutivos da carta aberta, intrinsecamente relacionados, para melhor compreendê-la como gênero discursivo.

2.3.1.1 Contexto de produção

A autoria da carta aberta é de uma pessoa que fala em nome de uma coletividade, ou seja, o problema suscitado não é só seu, individual, e sim de um grupo. Barbosa (2005) destaca os papéis sociais do autor e do destinatário em cartas argumentativas, aspectos fundamentais para se perceber a intenções e finalidades do texto:

Papel social está sendo entendido num sentido bem amplo. (...) Assim, por papel social, está-se entendendo desde ter um cargo “x” ou exercer uma função “y” em uma determinada instituição até ser um aluno, morador de um determinado bairro etc. Essa explicação do papel social é devida não só ao tom mais formal que essas cartas geralmente assumem, mas ao fato de que, muitas vezes, os interlocutores (produtores e destinatários) não se conhecem (BARBOSA, 2005, p. 14).

Nesse sentido, a pessoa que escreve a carta pode ser um representante de uma associação, de um clube, agremiação etc. Ou pode, por exemplo, ser um cidadão, que, exercendo seu direito, reclama a respeito de um problema que atinge a sua comunidade a uma autoridade. Oliveira (2018) acrescenta que essa autoria em coletividade alcança uma maior credibilidade no contexto em que é inserida. É possível ainda que o autor pretenda apenas conscientizar um grupo de interlocutores a respeito de determinada situação.

Ao analisar algumas cartas abertas que circulam na *internet*, percebemos cartas em que aparecem destinatários principais como presidente, governador, prefeito, vereadores etc., ou seja, autoridades, ocupantes de papéis sociais, a quem se direciona a reclamação e a solução do problema. Mas também percebemos, nesses casos, um interlocutor secundário: todos os leitores que tiverem acesso à carta aberta pelas mídias, e, atingidos pelos argumentos expostos, podem causar uma espécie de pressão ao seu destinatário principal na medida em que compartilham o texto em suas redes sociais. Desse modo, esse público-leitor “mesmo não sendo o destinatário-alvo, pode se identificar com o assunto abordado e ajudar na divulgação, como também pressionar os envolvidos a resolverem o problema abordado” (OLIVEIRA, 2018, p. 37).

Em nossa pesquisa, encontramos, também, cartas que têm como destinatário principal religiosos, pais, servidores públicos, comunidades, a população brasileira etc. Nesse caso, trata-se de pessoas ocupantes de papéis sociais no grupo do qual fazem parte, as quais podem ser conscientizadas sobre a situação exposta na carta,

que diz respeito ao seu grupo. Se forem compartilhadas nas mídias sociais, podem atingir inúmeros outros interlocutores.

O objetivo da carta aberta pode ser reclamar, denunciar sobre determinado problema social, e, ao mesmo tempo, reivindicar a sua solução, como também pode ser apenas conscientizar a respeito de determinada situação.

A circulação da carta aberta pode se dar de maneira restrita, quando, por exemplo, se fixa o texto em quadros de aviso ou se distribui uma certa quantidade do exemplar, mas também pode circular de forma ampla, quando sai do suporte do papel impresso e passa a circular no ambiente da *internet*. Nesse caso, Silva (2002) afirma que há um número inestimável de interlocutores atingidos uma vez que esse gênero pode circular nos mais variados suportes, dentre os quais, jornais e revistas impressas e *online*, *sites*, *blogs*, *YouTube*, e redes sociais.

Em razão da recorrente frequência do uso das redes sociais para a divulgação da carta aberta, Nunes (2018) a classifica como um gênero que pertence ao contexto midiático. Importante percebermos que, ao serem postadas nas mídias sociais, os interlocutores podem imediatamente se manifestar acerca do ponto de vista defendido na carta, por meio do campo comentário, permitido por essa tecnologia.

A velocidade com que uma carta aberta pode atingir milhares de interlocutores, a depender do interesse pelo tema nela discutido, pode ganhar grande repercussão, e levar aos mais diversos desdobramentos, inclusive ao alcance de sua finalidade. Isso demonstra que as novas formas de interação discursiva, proporcionadas pela evolução tecnológica, podem contribuir para que o gênero carta aberta cumpra seu papel social.

2.3.1.2 Conteúdo temático

Apresentam-se, geralmente, reclamações, queixas e denúncias relacionadas a problemas sociais, tais como desmatamento, queimadas, falta de escolas, hospitais superlotados, violência urbana etc., em uma linguagem valorada em que o autor demonstra e defende seu posicionamento, no intuito de que a sugestão, o aconselhamento, o pedido ou a reivindicação seja atendido. Assim, “A decisão de tornar público o tema e os argumentos tratados na carta aberta funcionam como uma forma de tentar pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira” (OLIVEIRA, 2018, p. 37). Em outras palavras, o poder

argumentativo da linguagem também tem o objetivo de sensibilização, conscientização dos leitores, e sua adesão à situação exposta na carta.

Essa estratégia é uma forma de alcançar o objetivo da carta, pois o destinatário principal não quer ver sua imagem associada a algo negativo. Desse modo, a carta aberta pode apresentar temas dos mais gerais a exemplo do meio ambiente, assim como os mais locais, como a falta de iluminação pública em determinada rua, no intuito de alertar, chamar a atenção daquele grupo de interlocutores para a situação vislumbrada.

Notamos que os temas abordados nas cartas abertas estão relacionados sempre a uma coletividade, até aqueles que aparentemente apresentam um problema pessoal, quando, por exemplo, alguém escreve uma carta aberta direcionada a sua família, onde explica suas razões em doar seus órgãos quando morrer. Na verdade, o autor usa o instrumento da carta aberta, inicialmente direcionado à sua família, para influenciar todos os seus leitores a aderirem à sua ideia, e tornarem-se também doadores de órgãos. Uma questão coletiva, portanto.

Ainda em torno da temática, Silva (2002) esclarece que existe a possibilidade de haver uma resposta por parte do destinatário principal à carta aberta por meio de uma outra carta aberta, ainda que existam poucos casos dessa prática.

2.3.1.3 Construção composicional

A carta aberta, de uma forma geral, apresenta em sua estrutura os elementos essenciais comuns a todos os gêneros-cartas, quais sejam, local, data, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura. Entretanto, a depender do contexto de produção, alguns desses elementos podem ser omitidos ou dispensados, como ocorre na “Carta Aberta à população brasileira e em especial aos caminhoneiros e aos nossos colaboradores”, publicada na página da Transpanorama Transportes da rede social *facebook* em 29 de maio de 2018, que recomenda o retorno de seus colaboradores ao trabalho, por ocasião da greve dos caminhoneiros. O autor, nesse caso, dispensou a informação sobre o local de onde se postou a carta e o tom cordial de despedida.

É possível perceber em todas as ocorrências do gênero em estudo a sua identificação “Carta Aberta” logo no início do texto, que ora aparece centralizada sozinha, ora acompanhada do seu destinatário, além de outras formas, assemelhando-se a um título de um texto. Percebemos que a carta pode ser assinada

por uma pessoa, representante do grupo, ou por várias pessoas, como apoio ao teor do texto.

Como se trata de um texto argumentativo, a depender da finalidade da carta, o autor pode, no caso de reivindicar um direito, apresentar-se e expor o problema na introdução; nos parágrafos seguintes, pode apresentar possíveis causas e consequências relativas ao problema, e sustentar suas razões por meio de argumentos convincentes e persuasivos; para, finalmente, nos últimos parágrafos, indicar possíveis soluções e pedir a resolução do problema.

No entanto, se o autor tem apenas a intenção de chamar a atenção do destinatário para um problema no intuito de conscientizá-lo, depois que ele apresentar a situação e desenvolver argumentos para convencer seu interlocutor, ele finaliza o texto ratificando de forma enfática sua opinião defendida anteriormente.

2.3.1.4 Marcas linguístico-enunciativas

A carta aberta é escrita na língua culta, pois é a mais adequada ao contexto comunicativo. “Numa perspectiva discursiva, essa formalidade da Carta Aberta pode funcionar para o autor transmitir a imagem de educado e culto, cujas opiniões e argumentos devem ser apreciados” (OLIVEIRA, 2018, p. 38). Além disso, para poder influenciar todos os leitores, é importante que a linguagem utilizada para defender os argumentos seja simples, clara e objetiva.

Como, na maioria das vezes, a autoria se relaciona a uma coletividade, é frequente nesse gênero o uso da primeira pessoa do plural. Mas também é possível, a depender do contexto de produção, a escrita da carta aberta em primeira pessoa do singular, a exemplo da *Carta Aberta à mãe de meus irmãos*, publicada no jornal Estadão *online*, em 11 de outubro de 2014, escrita por Rita Lisauskas; e em terceira pessoa, como a *Carta aberta ao prefeitos* publicada no Jornal Folha de São Paulo *online*, em 8 de janeiro de 2017, escrita por André Trigueiro. Logo, o grau de pessoalidade ou impessoalidade da linguagem pode variar de acordo com a finalidade discursiva da carta.

Para relacionar ideias e argumentos, são utilizados organizadores textuais, como conectivos que podem estabelecer relações de sentido como adição, oposição, conclusão etc.; ou ainda palavras ou expressões que servem para introduzir ou

acrescentar argumentos e introduzir conclusão, sendo responsáveis pela articulação e encadeamento do texto.

Oliveira (2018) observa que é recorrente verbos introdutórios e expressões avaliativas nesse gênero, pois são formas linguísticas que conferem uma orientação argumentativa ao texto. Além disso, o pesquisador observa que há a presença do discurso alheio nas ideias defendidas na carta aberta, “conferindo um movimento dialógico com a pretensão de ratificar determinado ponto de vista, ilustrar um argumento, marcar mais credibilidade no que é discutido” (OLIVEIRA, 2018, p. 38). Campos (2018, p. 25) complementa essa perspectiva dialógica presente na interlocução da carta aberta:

(...) observa-se que o conhecimento prévio de outras informações advindas de outros enunciados prepara o leitor para, total ou parcialmente, concordar com as ideias do autor ou discordar das mesmas. Essa leitura crítica e reflexiva faz com que não sejamos manipulados e não aceitemos prontamente qualquer informação ou opinião, podendo exercer nossa liberdade de opinar.

Importa esclarecermos que, apesar de descrevermos possíveis formas de se organizar uma carta aberta, elas não são únicas. Trata-se apenas de uma amostra das várias maneiras como esse texto argumentativo pode ser apresentado. É evidente que há elementos que precisam constar na carta aberta para assim ser identificada, mas não há um formato obrigatório a ser seguido. A sua escrita vai depender do estilo, criatividade e desenvoltura linguística de cada autor.

Diante da descrição exposta sobre os elementos constitutivos da carta aberta, é possível perceber que algumas características desse gênero podem variar de acordo com as suas condições de produção, mas a sua identidade se mantém. Essa inconstância da forma advém da essência dos gêneros discursivos, que, por definição, “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Por fim, é preciso considerar e reconhecer a função social inerente ao gênero carta aberta, pois se constitui em um instrumento de comunicação que pode ter o poder de, por meio da palavra, influenciar, persuadir, convencer interlocutores sobre determinada questão. Por meio da carta aberta, por exemplo, é possível chamar a atenção do poder público e da população para certos problemas sociais, podendo ser o início de uma mobilização para a mudança de uma situação.

Dada a importância desse gênero para a formação cidadã, é importante que as escolas adotem em suas práticas pedagógicas o ensino da carta aberta por meio de

projetos pedagógicos que contemplem a realidade do aluno. Por meio do ensino desse gênero, em situações reais (e não simuladas) de produção, o aluno, mediante as atividades de leituras, debates, trabalho em grupo e escrita da carta aberta, terá a oportunidade de reconhecer seu papel social como estudante e futuro cidadão participativo. Barbosa (2005) também defende o ensino de gêneros argumentativos na escola:

É preciso considerar também que o conhecimento desses gêneros contribui significativamente para um exercício mais pleno da cidadania, já que possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para a defesa dos direitos de cidadãos, possibilitando também um certo domínio da argumentação, que é requerida em tantos outros gêneros do discurso e em tantas outras situações que envolvem o exercício da cidadania (BARBOSA, 2005, p. 11).

Dessa forma, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do aluno, decorrente da prática de gêneros argumentativos como a carta aberta, contribui para sua atuação social enquanto integrante de uma coletividade. É perceptível, portanto, que o trabalho com esse gênero contribui não somente para o desenvolvimento das competências da área das linguagens e das competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa, mas concorre, principalmente, para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, que consiste em uma das dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 9).

Para finalizar esta seção, sistematizamos, no quadro a seguir, as características do gênero carta aberta a partir dos aspectos apresentados por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010).

Quadro 2: Sistematização das características da carta aberta

Contexto de produção	<i>Produtor:</i> alguém que fala em nome da coletividade.
	<i>Destinatário:</i> autoridades, ocupantes de papéis sociais, a quem se direciona a reclamação e a solução do problema.
	<i>Superdestinatário:</i> todos os leitores que tiverem acesso à carta.
	<i>Objetivos:</i> reclamar, denunciar sobre determinado problema social, e, ao mesmo tempo, reivindicar a sua solução, como também pode ser apenas conscientizar a respeito de determinada situação.
	<i>Esfera:</i> pública e jornalístico-midiática.

	<i>Finalidade discursiva:</i> persuadir o maior número de leitores a aderir ao seu propósito; e persuadir a autoridade destinatária a resolver o problema suscitado, se for o caso.
Conteúdo temático	Questões de natureza social e coletiva.
Construção composicional	São elementos composicionais: local, data, título, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura. Entretanto, a depender do contexto de produção, alguns desses elementos podem ser omitidos ou dispensados.
Estilo	Linguagem simples, clara e objetiva. Uso de verbos no modo imperativo. Uso de expressões avaliativas. É frequente, nesse gênero, o uso da primeira pessoa do plural, mas também é possível, a depender do contexto de produção, a utilização da primeira ou da terceira pessoa do singular, que compreendem as marcas linguísticas de posicionamento e valorativas do discurso. Uso de organizadores textuais responsáveis pela articulação e encadeamento do texto, como conectivos ou ainda palavras ou expressões que servem para introduzir ou acrescentar argumentos e introduzir conclusão.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com a abordagem e análise do gênero discursivo carta aberta que compõe a nossa pesquisa, concluímos a parte teórica deste trabalho. Na próxima seção, delineamos a metodologia utilizada em nossa investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, explicitamos a metodologia utilizada nesta pesquisa. Inicialmente, procedemos à caracterização da pesquisa, em que abordamos os pressupostos teóricos que evidenciam o tipo de pesquisa adotada na investigação, qual seja, qualitativo-interpretativa, de caráter propositivo e natureza aplicada. Em seguida, apresentamos a proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008), a qual tomamos como referência para a elaboração do Projeto de Leitura e Escrita a partir do gênero discursivo carta aberta. Depois, abordamos o contexto, os sujeitos e os passos metodológicos do trabalho. Para, enfim, apresentarmos a seção com o *corpus* e as categorias de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com a finalidade de atingirmos os objetivos deste trabalho, adaptamos a nossa pesquisa ao tipo qualitativo-interpretativa, de caráter propositivo e natureza aplicada, uma vez que não foi possível a realização de uma pesquisa-ação, como era a nossa proposta original, pelas razões que passamos a explicar no decorrer desta seção metodológica.

Durante a investigação, que se iniciou no ano de 2019, quando os alunos participantes da pesquisa estavam no 8º ano, observamos, registramos, coletamos os dados e os analisamos. Esse trabalho foi realizado com o intuito de que, a partir dos resultados, elaborássemos uma proposta de intervenção, ou seja, um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita que seria implementado por nós, no ano de 2020, no mesmo grupo de alunos, que nesse ano passou a cursar o 9º ano. Metodologia que sofreu adaptações no curso da pesquisa.

Os dados de nossa pesquisa foram coletados na sala de aula, em contato direto com os sujeitos participantes, no contexto em que o fenômeno social pesquisado - a prática da escrita – ocorre. Ao interpretarmos os dados, consideramos as especificidades dos sujeitos e os aspectos contextuais do ambiente da pesquisa.

Esse caráter interpretativo de nossa pesquisa é evidenciado em Vasconcelos (2002, p. 282), ao retomar Erickson (1988, p.196): “o interesse da investigação se centra no significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte do pesquisador”, indicando a importância do pesquisador para a análise e

interpretação dos dados. Assim, ao darmos ênfase ao processo da investigação e ao papel essencial do pesquisador, explicitamos o caráter qualitativo-interpretativo de nosso trabalho. Desse processo de interpretação, resulta a produção de conhecimento (LOPES, 2013).

Nesse âmbito, Lüdke e André (2018), ao retomar os estudos de Bogdan e Biklen (1982), destacam as principais características que envolvem a pesquisa qualitativa, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; preocupação com o processo e não simplesmente com o produto; a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes, e o enfoque indutivo.

Para Monteiro (1991), a pesquisa qualitativa pode ser muito útil para a melhoria do ensino, pois possui uma grande chance de gerar conhecimentos intelectualmente categóricos aplicáveis à área da educação. Dessa forma, os conhecimentos produzidos em nossa pesquisa, seja pelo Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita ou Produto Educacional, podem contribuir para novos estudos, assim como podem ser utilizados em programas de formação pedagógica na escola pesquisada e em outros contextos escolares com problemas semelhantes.

Percebemos, com isso, o caráter propositivo e a natureza aplicada de nosso estudo, uma vez que o interesse de pesquisas dessa natureza está na aplicação dos conhecimentos resultantes do processo investigativo, com o intuito de resolver problemas encontrados na realidade (GIL, 1999). Além disso, ainda nesse aspecto, ao desempenharmos as funções de pesquisadora juntamente com a de professora participante da pesquisa, voltamos nossas observações, análises e reflexões para as nossas próprias práticas pedagógicas, o que provocou uma mudança e aprimoramento em nosso fazer pedagógico.

Nossa pesquisa teve como sujeitos participantes um pequeno grupo de alunos do 8º ano da escola onde atuamos e nós, como professora e pesquisadora, o que representa uma amostra de uma situação-problema presente na escola. Os resultados da investigação nos ajudaram a compreender o fenômeno pesquisado e, certamente, o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita e o Produto Educacional, elaborados a partir de nossos estudos, contribuirão para o ensino da produção escrita no que se refere à constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos.

Vasconcelos (2002) explica que pesquisas de cunho qualitativo geram situações que contribuem para a formação de professores mais reflexivos. Nesse viés, ao elaborarmos o nosso Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, com atividades de leitura (compreensão, interpretação e análise linguística) e escrita, fundamentado nas perspectivas interacionista e dialógica da linguagem, questionamo-nos e refletimos sobre o nosso fazer pedagógico.

Desse modo, o processo de nossa pesquisa, que nos proporcionou muitas reflexões e aprendizados, levou-nos a melhorar nossas práticas pedagógicas, e o resultado dela, refletido no Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita e no Produto Educacional, que aliam teoria e prática, pode contribuir para a formação de muitos outros professores.

Com isso, acreditamos que o estudo se constitui em um tipo de pesquisa que nos permite pensar, refletir sobre nosso papel social no contexto da investigação, não apenas como pesquisador, mas principalmente como professor, que está em constante aprendizado do seu fazer pedagógico.

3.2 A PROPOSTA DE LOPES-ROSSI

Para se desenvolver um trabalho com gêneros discursivos voltado para o desenvolvimento da escrita, é preciso escolher uma proposta teórico-metodológica alinhada à concepção de linguagem e de escrita adotada pelo professor. Nesse sentido, ao nos pautarmos no Interacionismo, na concepção dialógica da linguagem e na concepção de escrita como trabalho, selecionamos o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita de Lopes-Rossi (2008) como proposta de didatização de ensino de produção textual, pois ela segue uma abordagem sociodiscursiva a partir da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e, conseqüentemente, considera o uso social da escrita.

Ao perceber, durante sua experiência profissional, que muitos professores tinham interesse em conhecer trabalhos com os gêneros discursivos, mas não tinham acesso à fundamentação teórica e às práticas pedagógicas que envolvem o assunto, Lopes-Rossi (2008) apresenta e comenta as principais características de projetos pedagógicos bem sucedidos, com o intuito de que possam contribuir, “num cenário

mais amplo, para a realização de novos projetos, adequados e adaptados às diversas realidades do país” (LOPES-ROSSI, 2008, p.61).

A autora chama a atenção para a necessidade de se realizar os projetos em situações reais de comunicação, pois assim os alunos poderão se apropriar de características discursivas e linguísticas do gênero trabalhado. Isso contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto leitor e produtor de textos. Desse modo, o trabalho com os gêneros, a partir de projetos pedagógicos, permite o conhecimento, a leitura e a discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, permite também a sua produção escrita e circulação social.

Segundo a pesquisadora, nem sempre o projeto pedagógico com determinados gêneros transcorre para a produção escrita, pois são gêneros específicos para a leitura. Desse modo:

(...) As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63).

Por outro lado, todos os projetos que têm como fim a escrita, necessariamente, precisam conter as atividades de leitura, pois é por elas que os alunos poderão se apropriar das características típicas do gênero a ser produzido. “É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63).

Com o intuito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, Lopes-Rossi (2008) apresenta uma Proposta Pedagógica de Leitura e Escrita composta por três etapas, denominadas pela autora de módulos didáticos.

No módulo didático I, *Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais*, o aluno será apresentado ao gênero escolhido para o trabalho. É o momento do contato inicial com o gênero, em que o aluno fará a leitura do texto e uma série de atividades relacionadas às condições de produção (autoria, interlocutor, finalidade e esfera de circulação), à temática, à construção composicional e ao estilo. O objetivo é que a apropriação das

características discursivas e linguísticas típicas do gênero, proporcionadas por essas atividades, contribua para o processo de produção escrita do aluno.

O professor poderá apresentar vários textos exemplificativos do gênero escolhido para mostrar aos alunos as suas características identificadoras, mas também para explicar que o gênero pode apresentar variações. Essa é uma informação valiosa para o aluno que, mais adiante, produzirá um texto desse gênero, e saberá que não se trata de seguir um modelo pronto.

Nesse módulo, o professor, como mediador, poderá promover a troca de conhecimentos, por meio de atividades em grupo e debates sobre as temáticas dos textos. O diálogo das ideias, ocorrido nesse momento, certamente produzirá conteúdo para a produção escrita do gênero. A autora faz um resumo das atividades que o professor pode desenvolver nessa etapa:

Seleção de uma certa quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

Como, segundo a autora, o projeto pode ser adaptado de acordo com cada realidade, é importante que o professor contemple, também, as questões de compreensão e interpretação do texto, e, ainda, as de análise linguística, a exemplo das adaptações feitas por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi; Fuza e Striquer (2020). Desse modo, todos os aspectos do gênero escolhido, trabalhados nas diversas atividades do módulo de leitura, buscam preparar o aluno para a sua produção escrita.

No módulo didático II, *Produção escrita*, é o momento em que os alunos, após a apropriação das características típicas do gênero e a internalização dos conhecimentos recebidos durante as atividades de leitura, planejarão e produzirão a primeira versão de seu texto, conforme as instruções dadas pelo professor. Nesse momento de produção, o aluno escreverá tendo em mente outros interlocutores além de seu professor, e isso é uma motivação a mais para a sua escrita, porque ele sabe que seu texto sairá do âmbito da sala de aula e poderá alcançar inúmeros leitores.

A revisão é um segundo momento desse módulo, que pode ocorrer de várias maneiras. O professor pode, inicialmente, com base em critérios por ele definidos, pedir para o próprio aluno fazer a revisão inicial de seu texto; pode, ainda, com base

nos mesmos critérios, pedir para que a revisão seja feita entre pares; para, finalmente, fazer a sua revisão dialógica, que ajudará o aluno, por meio de bilhetes orientadores, a reformular o seu texto.

É possível, ainda, a realização de uma revisão compartilhada, em que o professor pode selecionar os problemas mais frequentes ocorridos nos textos, e fazer orientações gerais para toda a turma. Após a revisão, é o momento da reescrita, em que o aluno, ao considerar todas as observações feitas, reescreverá seu texto fazendo os ajustes solicitados. É possível que haja mais de uma reescrita, conforme a revisão do professor.

O módulo didático III, *Divulgação ao público*, é a última etapa do projeto. Nesse momento, os textos dos alunos serão divulgados pelos meios de circulação próprios do gênero trabalhado. Desse modo, os textos podem ser postos em exposição, distribuídos na escola, postados nas redes sociais etc. A autora enfatiza que

É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo (LOPES-ROSSI, 2008, p. 68).

Nesse módulo, o aluno constatará a função social da língua e seus propósitos em um gênero discursivo trabalhado em uma situação real de comunicação. Essa é uma característica do projeto pedagógico que dá sentido ao trabalho produzido pelos alunos, pois eles se sentem, de fato, como sujeitos participativos do grupo de que fazem parte, e não como meros receptores de conteúdo.

A autora esclarece que a realização do projeto pedagógico requer planejamento, tempo e flexibilidade, pois a depender das dificuldades que a turma pode apresentar, será preciso aumentar a quantidade de aulas para que os módulos possam ser concluídos e se alcancem os resultados pretendidos.

Por se tratar de uma pesquisa com ênfase na escrita, o nosso Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita contemplou todos os três módulos, pois, como já dito, o módulo de leitura permite ao aluno conhecer o gênero carta aberta por meio das perguntas referentes aos seus elementos constituintes, compreensão, interpretação e análise linguística. Atividades essas que, além de levar o aluno à apropriação do gênero, proporcionam a ele também refletir e posicionar-se sobre o tema, o que o

conduzirá, no módulo de escrita, a uma produção textual marcada pela consciência socioideológica e valoração do discurso.

Concluimos nosso projeto com o terceiro módulo, necessário para que os textos produzidos pelos alunos ganhem um sentido maior, pois é nessa etapa que a carta aberta se realiza enquanto gênero, já que as produções dos alunos, com seus posicionamentos e pontos de vistas, chegarão a inúmeros interlocutores com a intenção de persuadi-los, e, com isso, alcançar sua função social.

Adotamos, pois, a metodologia de Lopes-Rossi (2008) para a construção de nosso Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, por corresponder aos pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, e por compreendermos ser a mais adequada aos nossos propósitos.

3.3 O PRODUTO EDUCACIONAL

Para atender o disposto no Art. 2º da Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, elaboramos um produto educacional a partir desta pesquisa de dissertação. Desse modo, a proposta de intervenção foi adaptada ao formato de *e-book*, a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de formação para professores das redes básicas de ensino. Anexamos a este trabalho a Ficha informativa do produto educacional de forma detalhada.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa deu origem ao *e-book* A AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO DISCURSO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA⁸ - Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, obra composta por uma apresentação, introdução, os fundamentos teórico-metodológicos, o PPLE e as considerações finais.

Como tratamos na seção anterior, ao tomarmos como referência a metodologia de Lopes-Rossi (2008), o nosso PPLE constituiu-se pelos Módulos Didáticos de Leitura, de Produção escrita e de Divulgação ao público. Entretanto, para torná-lo o mais didático possível para implementação em sala de aula, esses módulos foram organizados em oficinas no produto educacional, as quais poderão ser desenvolvidas em 1, 2 ou mais encontros, cada um com duração média de 1 hora e 30 minutos. Todavia, o professor é livre para fazer as adaptações conforme as suas necessidades.

⁸ Ressaltamos que o Produto Educacional, no formato de *e-book*, encontra-se em outro arquivo, separadamente desta Dissertação.

Como sugestão, organizamos o PPLE, na versão *e-book*, em 11 oficinas, com duração total de 25h30min, da seguinte forma:

Quadro 3 - Síntese do PPLE do Produto Educacional

ETAPAS DO PROJETO	ATIVIDADES
<p>Módulo 1 – LEITURA</p> <p>A ampliação da consciência socioideológica a partir de atividades de leitura</p> <p>6 oficinas – 15h</p>	<p>Oficina 1: 1 encontro – 1h30min - Atividades prévias sobre o gênero discursivo carta aberta</p> <p>Oficina 2: 1 encontro – 1h30min - Atividades prévias sobre a temática da carta aberta a ser produzida.</p> <p>Oficina 3: 2 encontros – 3h - Leitura da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>: Perguntas para reflexão sobre as relações sociais.</p> <p>Oficina 4: 1 encontro – 1h30min - Leitura da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>: Perguntas para reflexão sobre as relações históricas e ideológicas.</p> <p>Oficina 5: 4 encontros – 6h - Perguntas sobre o conteúdo temático do gênero e a temática da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>. - Perguntas referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo.</p> <p>Oficina 6: 1 encontro – 1h30min - Perguntas sobre a construção composicional da carta aberta.</p>
<p>Módulo 2 – ESCRITA</p> <p>A produção valorada e a consciência socioideológica na produção da carta aberta</p> <p>4 oficinas – 7h30min</p>	<p>Oficina 7: 1 encontro – 1h30min - Atividades prévias à produção escrita – planejamento</p> <p>Oficina 8: 1 encontro – 1h30min - Produção textual da carta aberta</p> <p>Oficina 9: 2 encontros – 3h - Revisão textual: a) pelo próprio aluno: autocorreção - primeira reescrita; b) pelos colegas: colaborativa – segunda reescrita; c) pelo professor: textual-interativa.</p> <p>Oficina 10: 1 encontro – 1h30min - Reescrita da carta aberta após a revisão textual-interativa</p>
<p>Módulo 3 – DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO</p>	<p>Oficina 11 – 1 encontro – 1h30min</p>

<p>Circulação social das cartas abertas produzidas pelos alunos</p> <p>1 oficina – 1h30min</p>	<p>- Divulgação e circulação das cartas abertas produzidas pelos alunos.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ainda com fins didáticos, abrimos caixas de diálogo direcionadas ao professor no decorrer das oficinas, para tratar, em uma linguagem adequada, sobre os vários aspectos teóricos que permeiam as atividades de leitura e escrita, e, também, para fazer comentários, orientações e sugestões ao professor. Acreditamos que o conhecimento dos conceitos teóricos pelo docente contribuirá para a implementação do projeto por ele.

Nesse sentido, o PPLE é uma proposta de trabalho direcionada ao professor, com o intuito de auxiliá-lo a desenvolver a escrita dos alunos, sendo possível que ele reorganize as oficinas e adicione ou suprima atividades conforme os seus objetivos de ensino e as necessidades da turma em que a proposta será implementada.

Assim, o PPLE, enquanto produto educacional, constitui-se em material formativo para professores de Língua Portuguesa da educação básica, a contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos a partir das práticas de leitura e escrita com o gênero discursivo carta aberta.

3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Com o intuito de se compreender o contexto de produção e ter um olhar mais definido de nossa pesquisa, é pertinente delimitarmos o tempo e o espaço em que ela ocorreu. Sendo assim, faz-se necessário, inicialmente, esclarecer que, em razão do contexto de enfrentamento à pandemia da Covid-19, as aulas na rede de ensino público estadual foram suspensas pelo governo do estado do Pará em 16 de março de 2020, a exemplo do que ocorreu em outros estados brasileiros.

Em decorrência dessa situação, a coordenação nacional do ProfLetras, ao perceber as dificuldades impostas ao retorno das aulas presenciais, e, conseqüentemente, a impossibilidade de se realizar a etapa de implementação do

projeto e das outras etapas decorrentes dela, decidiu, por meio da Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, pela não obrigatoriedade da implementação da proposta de intervenção no ano de 2020.

Diante desse quadro, nossa pesquisa precisou passar por algumas reformulações relativas ao tema, perguntas de pesquisa, hipóteses, objetivos (geral e específicos), para se adaptar à resolução. Além disso, o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero carta aberta, de natureza interventiva, passa a ter caráter propositivo, visando a contribuir para o desenvolvimento da escrita de alunos do 9º ano das redes de ensino no que tange à produção valorada do discurso e à consciência socioideológica. Ainda para atender à resolução, a partir do Projeto Pedagógico, elaboramos, também, um Produto Educacional, no formato de *e-book*, a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de formação para professores das redes básicas de ensino.

Após os esclarecimentos feitos sobre o momento sócio-histórico de pandemia, que impôs mudanças e adaptações de nosso trabalho à nova realidade, passamos a descrever o contexto específico da investigação. Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada em um bairro periférico do município de Belém – PA, em que nós – professora e pesquisadora – atuamos há dez anos.

Os alunos da escola são moradores do bairro e redondezas, os quais compartilham da indiferença do poder público em relação aos problemas sociais dos bairros de periferia. Grande parte dos cidadãos do bairro, além de conviver com a violência diária, causada pelo alto índice de criminalidade ocorrida no local⁹, também convive com a precariedade dos serviços de saúde, transporte público e saneamento básico. O lixo acumulado nas vias públicas parece ter se tornado normalidade para eles, que parecem não se importar mais com a situação.

A escola foi inaugurada em 2006, e entregue à população com o pleno funcionamento das 13 salas de aula, sala de informática, sala multidisciplinar, sala de vídeo, biblioteca, auditório, quadra de esportes coberta, copa com área para lanche, cantina, sala de professores, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da direção, sala da coordenação, secretaria e uma grande área verde, pois a ideia inicial seria transformar a escola em um centro de referência em educação ambiental.

⁹ O bairro está classificado como área vermelha pelo sistema de segurança pública do Pará.

A estrutura física da escola é dividida em quatro construções ligadas por passarelas: um prédio maior, de dois andares, com escada e rampa de acesso ao andar superior, onde ficam as salas de aula, sala de informática, sala multidisciplinar, dois banheiros para os alunos, sala de vídeo e biblioteca; um segundo prédio, onde estão a secretaria, as salas da direção, dos professores, da coordenação, do AEE, auditório e três banheiros para os servidores; um terceiro prédio, onde fica o pátio para lanche, a copa, cantina, e dois banheiros para os alunos; e o último prédio, que é a quadra coberta.

Ao que se sabe, assim que foi entregue, a escola foi alvo de furtos frequentes, e, durante seus poucos 14 anos de história, não recebeu a manutenção devida pelo governo do estado e cuidados por parte da comunidade escolar. Atualmente, após várias gestões e alguns governos, algumas das salas de aula precisam eventualmente ser interditadas em decorrência de alagamentos provenientes de fortes chuvas, da falta de iluminação e de reparo no telhado; outras, estão sem porta e com as paredes e quadros brancos riscados. As salas de informática e multidisciplinar, que tiveram vários equipamentos furtados, estão fechadas; a biblioteca, com muitos exemplares, não funciona há dois anos; a sala de vídeo foi transformada em sala de aula do projeto Mundiar¹⁰, que funcionou até 2020; e a quadra de esporte foi interditada pelo corpo de bombeiros em 2019, pois, segundo eles, está na iminência de desabar.

Ainda em 2019, após a assunção da nova direção, a escola, com dinheiro arrecadado na festa junina, conseguiu instalar ventiladores em algumas salas de aula, ar condicionado na sala dos professores e lâmpadas nos corredores e em algumas salas de aula. Nesse mesmo ano, a escola recebeu alguns reparos emergenciais na rede elétrica, telhado e pintura da escola, feitos por um setor técnico da Seduc (Secretaria de Educação).

A equipe da escola conta uma diretora, uma vice-diretora e com 57 professores, distribuídos no ensino regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Projeto Mundiar e AEE. A coordenação é composta por quatro técnicos e um professor adaptado; e a Secretaria tem seis auxiliares administrativos e uma professora adaptada. Possui

¹⁰ O projeto Mundiar é desenvolvido pela Seduc em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade e ano, possibilitando que terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio, em 18. As aulas são conduzidas por um tutor que orienta os alunos sobre todas as disciplinas por meio dos vídeos do telecurso 1º e 2º graus, e outros materiais didáticos.

ainda um servidor que faz serviços gerais de manutenção elétrica, e funcionários terceirizados de portaria, merenda escolar e limpeza.

No ano de 2020, a escola funcionava nos três turnos, divididos da seguinte forma: no turno da manhã, 12 turmas dos anos finais do ensino fundamental, e 01 turma do Mundiar; no turno da tarde, 13 turmas do ensino médio e 01 turma do Mundiar; e à noite, 06 turmas da EJA (primeira e segunda etapas do ensino médio), 04 turmas do ensino médio regular e 02 turmas do Mundiar. A média era de 37 alunos por turma, incluindo os alunos identificados como pessoa com deficiência (PcD). A equipe de atendimento especializado acompanhava 10 alunos em cada turno. No total, eram 1.440 alunos matriculados no ano de 2020¹¹.

A escola concluiu seu Projeto Político Pedagógico (PPP), mas ainda não há articulação dele com a equipe docente. Todos os anos há a mobilização dos professores pela equipe técnico-pedagógica para a realização de atividades por ocasião de algumas datas comemorativas, como o carnaval, o dia da mulher, festa junina, semana da pátria e consciência negra, além de projetos como a feira da cultura e combate ao *bullying*.

Não havia, até o final de 2019, um documento da escola que dispusesse e norteasse os conteúdos escolares por ano de ensino, de modo que cada professor fazia o seu planejamento individual sem considerar um documento de referência. Com a implementação da BNCC e a organização do PPP, a gestão atual da escola passou a construir o currículo em conjunto com os professores, tomando como referência a BNCC. O conselho escolar, que estava com problemas durante o ano de 2018, voltou a funcionar em 2019.

A escola tinha, até o ano de 2018, um alto número de reprovação escolar e alunos em situação de dependência, além de resultados negativos na Prova Brasil e avaliações regionais. A taxa de rendimento da escola foi 3,5 no último Ideb¹² ocorrido em 2017, portanto, não foge à média dos índices negativos da educação no Pará. O número de evasão escolar é mínimo nos turnos da manhã e tarde, mas muito elevado no turno da noite. No ano de 2019, os números de reprovados e alunos em dependência reduziram. No início do ano letivo de 2020, pela primeira vez, a escola iniciou um trabalho de preparação dos alunos para a Prova Brasil, que compõe o

¹¹ As informações referem-se ao ano de 2020, quando ocorreu a pesquisa.

¹² Ideb é o índice de Desenvolvimento de Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), mas foi interrompido em decorrência da suspensão das aulas pela situação de pandemia.

Apesar dos grandes problemas em sua estrutura física e do número insuficiente de técnicos e auxiliares, resultado do processo de sucateamento e desvalorização que vem sofrendo a escola desde sua inauguração, ela ainda continua sendo referência no bairro, e, portanto, muito procurada em período de matrícula. As turmas são rapidamente preenchidas, não conseguindo atender a demanda.

Essa grande procura se dá em razão de alguns fatores: a localização de fácil acesso, com parada de ônibus em frente; há uma delegacia de polícia ao lado, o que dá uma sensação de segurança para quem lá estuda; e o histórico de participação de alunos em projetos pedagógicos que são divulgados nas comunidades, além de algumas premiações e aprovação de alunos em universidades públicas e particulares.

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são alunos de uma escola pública estadual de Belém que estudaram na turma 802 em 2019, e, em 2020, passaram para a turma 902, sobre os quais, após observações e análise diagnóstica, verificamos problemas em relação a sua escrita. Além deles, consideramos que nós, enquanto pesquisadora e professora da turma, em busca de aprendizado e aprimoramento de nossas práticas pedagógicas, também nos constituímos como sujeito de nossa pesquisa.

Para melhor perceber as dificuldades dos alunos e traçar a melhor estratégia de intervenção, a nossa ideia, inicialmente, seria trabalhar durante dois anos consecutivos com o mesmo grupo de alunos. Assim, iniciamos nossa pesquisa, em março de 2019, com uma turma do 8º ano, e daríamos continuidade a ela, durante todo o ano de 2020, com os mesmos participantes, agora no 9º ano. Entretanto, em razão do contexto da pandemia da Covid-19, como explicamos anteriormente, pudemos acompanhar a turma somente até março de 2020, quando as aulas foram suspensas, não tendo sido possível implementar o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, como nos propusemos de início. Passamos, desse modo, a descrever os sujeitos de nossa pesquisa.

Para conhecer os sujeitos de nossa pesquisa, é pertinente fazermos um pequeno histórico sobre eles. Primeiramente, focalizamos os alunos, especificamente, no período em que estudaram nas turmas 802/2019 e 902/2020. Assim, no diário de classe da turma 802, em 2019, constavam 40 alunos matriculados. Mas apenas 39 haviam iniciado o ano letivo. Desses, 21 eram do sexo masculino, e 18, do sexo feminino. A faixa etária dos alunos variava entre 13 e 15 anos. Na turma 802, havia dois alunos portadores de deficiência cognitiva, identificados no diário como PcD, sendo que um deles não tinha acompanhamento da equipe de atendimento especializado da escola. Além desses, havia outros dois alunos notoriamente com problemas cognitivos, mas não identificados.

No início do segundo bimestre, alertamos a escola sobre a situação. Mas os alunos continuaram nessa condição, sem acompanhamento, durante todo o ano letivo. Um desses alunos ficou reprovado. Alguns poucos alunos da turma faltavam com frequência. Dos 41 alunos matriculados no ano de 2019, 37 terminaram o ano letivo. Desses, 33 alunos passaram para o 9º ano, 03 foram promovidos¹³ e 01 aluno ficou reprovado.

O horário de aula do turno da manhã iniciava-se às 7h30, com intervalo às 9h45. Os alunos retornavam às 10h para saírem somente às 12h15. As aulas de Língua Portuguesa ocorriam nos três primeiros horários às quintas e sextas-feiras, o que totalizavam 24 horas mensais. A sala de aula onde os alunos da turma 802 estudavam ficava no andar superior, e, assim como as demais salas da escola, não são fechadas, suas paredes laterais são abertas na parte superior, e na parte inferior são construídas com tijolo furado.

As portas não tinham fechadura, portanto, ficavam entreabertas. Essa estrutura física impõe dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem, pois permite a interferência de ruídos externos, como o barulho constante de uma serraria vizinha e de alunos nos corredores. Além disso, precisamos conviver com o calor intenso, típico de nossa região. Outro fator que interferiu bastante no aprendizado em 2019 foi a falta de carteiras escolares. Nossas aulas iniciavam muito além do horário porque não havia lugar para todo mundo, e dedicávamos parte da aula a organizar a sala para que todos pudessem dela participar.

¹³ A promoção significa que os alunos vão cursar o nono ano, mas precisam fazer dependência, em uma turma do 8º ano no contraturno, das disciplinas que não alcançaram nota para passar.

Os alunos-sujeitos da pesquisa, no ano de 2020, passaram para o 9º ano, turma 902, que foi alocada em uma sala no andar térreo da escola. Apesar de não existir mais o problema da falta de lugar para os alunos se sentarem, visto que a escola recebeu carteiras novas no início do ano letivo, a sala apresentava alguns problemas. Ela não tinha porta e, por se localizar no andar térreo, era bem mais quente que a do andar superior. Agravava a situação o barulho constante na parte externa da sala, causado por alunos da sala vizinha que se negavam a assistir suas aulas, e não havia funcionário com a função de organizar os corredores na escola. Fizemos uma reclamação sobre essa questão para a coordenação da escola.

A maior parte dos alunos participantes da pesquisa são adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, que além de lidar com as mudanças de seus corpos e as questões psicológicas inerentes à adolescência, ainda precisam enfrentar os problemas decorrentes de sua condição social. Alguns deles, por não terem um acompanhamento familiar e morarem em uma área onde o tráfico de drogas infelizmente se instalou, tornam-se vulneráveis ao aliciamento de criminosos.

Passamos, agora, a falar sobre nós, como professora participante da pesquisa. Atuamos na rede pública estadual de ensino há vinte e dois anos, e há nove na escola onde trabalhamos atualmente e realizamos nossa investigação. Durante esse tempo de magistério, passamos por diversos estágios de ensino e aprendizagem. Em todos eles, de alguma forma, sempre procuramos aproximar os alunos da leitura de textos que lhes proporcionassem questionamentos, reflexões e conhecimentos.

No início de nossa prática docente, buscávamos trabalhar com o texto em sala de aula, por meio de atividades de leitura e questionamentos acerca da sua temática. Entretanto, por falta de um referencial teórico-metodológico, ressaltávamos o ensino tradicional das nomenclaturas gramaticais de forma apartada do texto. Houve um período de intensa produção pedagógica, entre os anos de 2004 a 2010, quando, juntamente com outros professores e corpo técnico, trabalhávamos por meio de projetos, que incluíam todas as disciplinas. Em torno de temáticas, os alunos tinham contato com textos dos mais variados gêneros e produziam seus textos a partir de questionamentos, reflexões e trocas de ideias. Entretanto, tivemos que sair desta escola, pois as turmas do turno da noite em que atuávamos foram fechadas.

Com o conhecimento obtido nas vivências pedagógicas anteriores, passamos a participar de alguns projetos na escola onde trabalhamos atualmente, mas nosso fazer pedagógico ainda não tinha uma sustentação teórico-metodológica. Já como

aluna do curso do Mestrado ProfLetras, passamos a conhecer as abordagens teóricas sobre a linguagem relacionadas ao ensino, tanto aquelas que, sem consciência, praticávamos anteriormente, quanto a interacionista e a dialógica, que passamos a praticar.

A ampliação de nossos conhecimentos acerca das teorias interacionista e dialógica de língua e linguagem nos levaram a perceber a importância do trabalho com os gêneros discursivos por meio de PPLE, a integrar o trabalho com a leitura, a análise linguística e a escrita de textos, caminho que buscamos desenvolver nesta pesquisa.

3.6 PASSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevemos os passos metodológicos desde o início de nossa pesquisa até as adaptações feitas para sua adequação à Resolução nº 003/2020- Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020.

No começo do ano letivo, em 2019, como fazemos com todas as nossas turmas, averiguamos, por meio de uma conversa com a turma, sobre o hábito de leitura de cada um dos alunos. Apenas cinco alunos disseram que liam com frequência. Quando perguntamos sobre a frequência com que eles escreviam, todos responderam que só escreviam na escola, e, em casa, quando os professores pediam trabalhos. Perguntamos a eles então se não escreviam em aplicativos de conversa e outras redes sociais. Apenas dois alunos disseram que escreviam no *whatsApp*. Eram os únicos alunos da turma que tinham celular.

Depois de fazer uma sondagem, por meio de atividades de leitura, compreensão, interpretação e escrita de textos, no início do primeiro bimestre, constatamos que todos os alunos desconheciam a composição de um texto em prosa. A maior parte deles não sabia em que situação usar a letra maiúscula, alguns, inclusive, escreviam seu nome todo com letras minúsculas. Tivemos dificuldade em compreender a maior parte dos textos, pois as ideias, em quase todos eles, estavam desordenadas. Além disso, havia, de forma geral, muitos problemas de ortografia, concordância, acentuação, pontuação, regência etc.

Ao pedirmos para que os alunos respondessem a questões de nível fácil a médio relativas a um texto, constatamos que poucos conseguiram responder a contento a todas as questões. Verificamos que alguns alunos não conseguiam

compreender o que o texto dizia, assim como também não compreendiam as questões. Ademais, a maioria dos alunos apresentava grande dificuldade em manifestar suas ideias e posicionamentos, seja de forma oral ou escrita, em relação a algumas temáticas sociais abordadas nos textos lidos em sala, certamente porque não eram estimulados a isso.

A partir dessa constatação, durante o ano letivo de 2019, procuramos orientar nosso trabalho para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como a biblioteca da escola estava fechada, compramos alguns livros de contos e romances, voltados ao público adolescente, e os disponibilizamos para um rodízio de leitura aos alunos interessados, como forma de incentivá-los ao hábito de ler, e, com isso, auxiliá-los na constituição de seu repertório cultural.

Além dos textos dos livros didáticos e textos levados por nós para as aulas, os alunos leram, em classe, alguns capítulos do livro *Melodia Mortal – Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música*, de Pedro Bandeira e Guido Carlos Levi, da coleção PNLD¹⁴ Literário. Esses exemplares eram novos, e estavam guardados na sala da direção. Assim que os pedimos, a diretora imediatamente autorizou o seu uso em nossas aulas.

Concomitantemente ao trabalho com a leitura, os alunos produziram alguns textos. Fazíamos uma mescla entre as revisões indicativa, resolutiva, classificatória e interativa. Entretanto, ao percebermos que a maior parte dos alunos não observava os bilhetes orientadores, nem respondia ativamente às revisões, acrescentamos ao trabalho a conversa individualizada sobre sua produção escrita, momento em que o aluno sentava-se ao nosso lado para explicarmos sobre suas dificuldades e darmos orientações para sua reescrita. Sobre os trabalhos com a escrita, houve uma certa resistência, pois alguns alunos não entregavam a atividade escrita no dia combinado, ou não produziam a reescrita.

Ao refletirmos sobre nossas ações educativas nesta turma durante o ano de 2019, avaliamos que elas não foram suficientes para interferir nas inúmeras dificuldades dos alunos em relação à leitura e, principalmente, à escrita, dentre as quais, a dificuldade de se posicionar perante as temáticas sociais.

Nesse sentido, para darmos continuidade à nossa pesquisa e direcioná-la aos seus objetivos, procedemos à atividade diagnóstica, que consistiu na produção escrita

¹⁴ Programa Nacional de Livro Didático – PNLD.

de uma carta aberta com a finalidade de verificar se havia indícios da produção valorada do discurso e consciência socioideológica nos textos dos alunos, e, ainda, verificar o conhecimento que eles tinham sobre os aspectos contextuais, temáticos, composicionais e linguísticos que constituem esse gênero discursivo.

A atividade diagnóstica foi implementada no dia 31 de outubro de 2019, na turma do oitavo ano (802) do turno da manhã, tendo sido realizada, inicialmente, no segundo e terceiro tempos de aula, entre 8h15 e 9h45, portanto, em uma hora e trinta minutos de tempo.

Como apenas onze alunos conseguiram finalizar a atividade no tempo estabelecido, recolhemos os textos dos demais, e explicamos que dariam continuidade na próxima aula, que ocorreu na manhã seguinte. Nesse dia, os alunos presentes concluíram seus textos em uma aula de 45 minutos. Entretanto, dois alunos que iniciaram a atividade no dia anterior faltaram e não puderam concluir seus textos. Houve ainda o caso de três alunos que haviam faltado a aula anterior, que iniciaram e conseguiram concluir o texto nesse dia.

Dos 37 alunos que concluíram o ano letivo, 35 realizaram a atividade de escrita, e, desses últimos, apenas 29 permaneceram no grupo de origem, que, em 2020, tornou-se a turma 902. A redução do quantitativo se deu porque 06 alunos migraram, no ano letivo de 2020, para outras turmas ou escolas, e uma aluna ficou reprovada. Portanto, tivemos um total de 29 textos passíveis de análise.

Selecionamos, para a análise diagnóstica, cinco textos. Fizemos a escolha considerando os três textos com maiores problemas de escrita e os dois textos com menores dificuldades.

A partir das observações feitas na turma durante o ano de 2019, e, após os resultados da atividade diagnóstica, confirmamos a necessidade de interferir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, por meio da elaboração de um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da produção valorada do discurso e consciência socioideológica. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e à metodologia de Lopes-Rossi (2008).

Entretanto, em razão dos motivos já expostos, não houve a implementação do projeto. Desse modo, em atenção às deliberações da resolução já citada, elaboramos um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita a partir do qual desenvolvemos um

Produto Educacional, a ser publicado em uma plataforma de conteúdo digital para ficar disponível aos professores das redes de ensino básico.

Nesse sentido, embora o projeto tenha sido elaborado no contexto da pesquisa, tendo por escopo subsidiar nossa prática pedagógica, ele pode ser utilizado e vir a contribuir com a prática de professores e demais agentes da educação que buscam o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Nossa pesquisa produziu, portanto, dois materiais pedagógicos disponibilizados para a formação de professores de Língua Portuguesa, o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita e um E-book, que se configura como Produto Educacional.

3.7 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise diagnóstica, selecionamos cinco textos dos 29 alunos participantes do 9º ano/turma 902, os quais foram analisados tomando-se como referência os elementos extraverbais e verbais atinentes ao gênero carta aberta, constantes do Quadro 2. Ao mesmo tempo, foi considerado, para a análise dos textos, o enunciado do comando de produção. Assim, verificamos o contexto de produção (autoria, interlocutor e finalidade), conteúdo temático, construção composicional e estilo dos textos selecionados, conforme as categorias de análise a seguir:

1 Contexto de produção:

1.1 Autoria: marcas de autoria (Há marcas de autoria no texto?).

1.2 Interlocutor/destinatário: marcas do destinatário (O comando de produção do texto dizia que o aluno deveria sugerir possíveis soluções à autoridade competente. Há indicação do destinatário no texto?).

1.3 Finalidade: a intenção do autor precisa estar expressa na carta. (O texto consegue influenciar/persuadir o interlocutor? Apresenta sugestões ao destinatário para resolver o problema?).

2 Temática: o acúmulo de lixo no bairro onde o aluno mora (O texto aborda o tema indicado no comando de produção? Há posicionamento do autor em relação à temática?)

3 Construção composicional: o texto apresenta a estrutura de uma carta aberta, qual seja, título (Carta aberta ao...), local, data, texto (introdução, desenvolvimento e

conclusão), despedida e assinatura? O texto é composto por parágrafos? O texto apresenta algum processo argumentativo?

4 Estilo: o texto está escrito em primeira pessoa ou terceira? Há o uso de expressões valoradas/avaliativas? Há o uso de formas verbais injuntivas? Há o uso de organizadores textuais responsáveis pela articulação e encadeamento do texto, como conectivos ou ainda palavras ou expressões que servem para introduzir ou acrescentar argumentos e introduzir conclusão?

5 Adequação à norma culta: o texto apresenta concordância de verbos e de nomes, regência verbal e nominal, acentuação, pontuação, ortografia e conectivos adequados ao gênero discursivo?

A partir desses critérios, pudemos verificar e analisar as marcas de discurso valorativo e consciência socioideológica na escrita dos alunos e o nível de conhecimento deles em relação ao gênero carta aberta, de acordo com o que se propõe este trabalho. Além disso, observamos, também, a adequação dos textos à norma culta da língua.

4 DIAGNÓSTICO

Nesta seção, descrevemos a atividade diagnóstica desenvolvida e apresentamos a análise dos dados e seus resultados.

4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Como já mencionado na seção 3.4, a atividade diagnóstica foi implementada em uma turma do oitavo ano (turma 802) de uma escola pública estadual localizada em um bairro periférico de Belém, inicialmente, na manhã do dia 31 de outubro de 2019. A atividade, que consistiu na escrita de um texto do gênero discursivo carta aberta, foi concluída pela maior parte da turma somente no dia seguinte, 01 de novembro. No total, 35 alunos realizaram a atividade. A seguir, apresentamos a atividade.

Leia o texto abaixo para fazer a atividade seguinte:

Por Flávia Cortez

Belém carrega o título ambiental de capital da Amazônia, mas é consenso da população que a cidade é suja. Nesta primeira reportagem, buscamos entender o motivo desta opinião e o funcionamento da coleta de lixo domiciliar.

A questão do manejo dos resíduos sólidos tem sido uma das pautas mais importantes em âmbito mundial: é insustentável a quantidade de lixo produzida e jogada sem tratamento no meio ambiente. No Brasil, leis que regulamentam o saneamento básico vêm dando destaque cada vez maior à necessidade de planejamento e sustentabilidade desses resíduos nas administrações públicas.

Apesar disso, Belém continua sendo uma cidade visivelmente suja, com muito lixo no chão, lixeiras quebradas e ruas e canais alagados por conta de acúmulo de resíduos. O problema é complexo, pois além da educação ambiental da população e das responsabilidades do poder público, envolve-se cada vez mais interesses econômicos. Hoje, quase toda a limpeza urbana de Belém é terceirizada, em licitações que envolvem contratos anuais milionários.

Disponível em: <http://www.outros400.com.br/especiais/3879>

O Lixo é um problema que há anos se faz presente na cidade de Belém. No bairro onde você mora, por exemplo, percebe-se aglomerados de lixo por toda a rodovia e suas transversais. Com base nas ideias contidas no texto acima e no que você conhece sobre esse assunto, produza uma carta aberta à autoridade

competente, expondo o problema do lixo no bairro onde você mora, defendendo seu ponto de vista e sugerindo a ela possíveis soluções. Recomenda-se o mínimo de 20 e o máximo de 30 linhas.

Escolhemos o acúmulo do lixo no bairro onde os alunos moram como tema da escrita da carta porque é um problema com que eles convivem diariamente e, portanto, possivelmente têm conhecimento de mundo para apresentar fatos, relatos, experiências, ponto de vista, e, com isso, manifestar consciência socioideológica por meio da produção valorada do discurso em seu texto.

O gênero discursivo carta aberta, pedido na atividade diagnóstica, é o mesmo da produção textual a ser solicitada no módulo final do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, e que seria trabalhado com os alunos na primeira versão da pesquisa, em que haveria implementação do projeto em sala de aula.

O objetivo da análise diagnóstica consistiu em verificar e analisar indícios de produção valorada do discurso e consciência socioideológica nos textos dos alunos, bem como traçar um panorama sobre o conhecimento da turma a respeito do gênero discursivo carta aberta no que se refere aos seus elementos e características.

A análise desses dados deu subsídios para a elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero carta aberta, voltado para o desenvolvimento da produção valorada do discurso e da consciência socioideológica dos alunos, no intuito de disponibilizá-lo, como material pedagógico, para professores que buscam práticas de ensino mais significativas voltadas para a produção escrita.

4.2 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Dos 35 alunos que participaram da atividade diagnóstica, apenas 29 integravam a turma 902. Para a análise diagnóstica, selecionamos cinco textos, conforme já explicado na seção de passos metodológicos: três textos com maiores problemas na escrita, e dois com menores dificuldades.

Pela experiência que tínhamos com a turma, sabíamos que os alunos não teriam condições de produzir uma carta aberta que atendesse a todos os seus elementos de forma satisfatória. Por isso, pedimos que lessem com atenção as instruções do comando da atividade e fizessem exatamente o que elas pediam, já que não poderíamos interferir, por se tratar de uma atividade diagnóstica.

Desse modo, os textos dos alunos deveriam apresentar pelo menos os aspectos explícitos nas instruções, ou seja, o destinatário/interlocutor, a temática do problema do acúmulo lixo no bairro, seu ponto de vista sobre a questão, e, ainda, a sugestão de solução à autoridade que ele entendesse como responsável por resolver o problema, destinatária da carta. As instruções recomendavam, também, que os alunos escrevessem o mínimo de 20 e o máximo de 30 linhas.

4.2.1 Análise diagnóstica dos textos

Passamos, pois, a analisar os cinco textos selecionados a partir dos elementos extraverbais e verbais que compõem o gênero carta aberta, explicitados na seção de categorias de análise, com o intuito de verificar indícios de produção valorada do discurso e consciência socioideológica nos textos analisados, e, ainda, verificar o conhecimento dos alunos em relação ao gênero. Por uma questão ética, não identificamos os alunos por seus nomes, e sim por pseudônimos, que, no caso desta pesquisa, são identificados por algumas das etnias indígenas do Pará: Munduruku, Tapajó, Tembé, Borari e Asurini.

Todos os elementos constituintes das categorias de análise, quais sejam, autor, interlocutor, finalidade, tema, composição e estilo estão interligados, por isso são analisados em correlação, pois realizam-se concomitantemente.

Munduruku:

O lixo de Belém

Certo dia eu estava saindo da escola e tinha muitos lixos, plásticos etc...

- era bom se tivesse o meio Ambiente Pro governador mandase limpar os bueiros Para não emtupi e A Pesar disso belém continua visual mente suja lixo e Problema que Anos tinha que ser Ageitado mas O gorvenador Ainda não fez Nada para limpar Belém o gorvenador só ficar

- Prometendo Promeças que nunca vai fazer ele só quer robar Nossos dinheiro e nós que temos que Aguentar essa imundiser queremos que A justiça e u governador melhore A Para nossa cidade todos os bairros tem que ser limpado e As rodovias também existe Pessoas que ficam Até doentes Por que esses lixos O gorvenador Precisamos de você gorvenador.

A autoria do enunciado está relacionada à originalidade do que se diz ou escreve, pois se refere à resposta ativa do sujeito-autor a uma situação vivida ou a um enunciado, como é o caso do comando de produção. Assim, como respondente, o autor pressupõe a existência de enunciados anteriores aos quais seu dizer está relacionado (BAKHTIN, 2011 (1979)).

Nessa direção, a partir dos elementos apresentados no comando de produção e do texto de apoio, o aluno é instigado a olhar para a sua realidade, refletir sobre ela e posicionar-se sobre a temática em questão por meio de produção textual escrita. Assim, o interlocutor de outrora torna-se sujeito-autor de agora.

Desse modo, ao analisarmos o texto de Munduruku, as marcas de autoria se apresentam ora por meio do uso da primeira pessoa do singular, a partir do pronome pessoal “eu” logo no início do texto: “*Certo dia, eu estava saindo da escola e tinha muitos lixos, plásticos etc...*”, ora pela primeira pessoa do plural, com o uso do pronome pessoal “nós”, ou marcada na terminação verbal “-mos”, e pronomes possessivos “nossos” e “nossa” nos trechos: “*(...) só quer robar **Nossos** dinheiro e nós que **temos** que Aguentar essa imundiser **queremos** que A justiça e u gorvenador melhore a A para **nossa** cidade (...)*”, “**Precisamos** de você”.

O uso do pronome eu, marca de primeira pessoa do discurso, revela, por meio do trecho narrativo que introduz o texto: “*Certo dia, eu estava saindo da escola e tinha muitos lixos, plásticos etc...*”, uma experiência particular do dia a dia do aluno, a qual vai se reverter, na sequência, como motivo para pedir providências ao governo. Para enfatizar que o problema em questão prejudica não somente a ele, mas a toda a comunidade da qual faz parte, ele utiliza o pronome possessivo “nosso”: “**Nossos dinheiro**”, e o pronome pessoal em primeira pessoa do plural “nós”, seja de forma explícita como em *e nós que temos...*, ou implícita, como em “**queremos** que A justiça...”. Ao se utilizar desses pronomes, como marcas de autoria que contribuem para a construção do sentido do texto, fica evidente esse uso como escolha estilística do autor.

O aluno demonstra ser sujeito-autor de seu texto quando ele, a partir de uma experiência particular, posiciona-se criticamente perante o problema do acúmulo do lixo e exige providências ao governador. Entretanto, observamos que, em alguns trechos, ele passa a repetir ditos do meio em que convive, como em: “*o gorvenador só ficar Prometendo Promeças que nunca vai fazer ele só quer robar Nossos dinheiro*”. Essa fala reflete a ideia de que os políticos fazem promessas as quais não cumprem, e que roubam o dinheiro público, o que interfere na originalidade do texto, pois não houve reflexão sobre o que foi dito, apenas repetição. Do mesmo modo, em outro trecho, a autoria volta a ser prejudicada quando o aluno traz um trecho do texto motivador: “*A Pesar disso belém continua visual mente suja*”.

O aluno, portanto, embora evidencie, em certa medida, autoria própria e demonstre alguma consciência socioideológica em relação à temática abordada, percebida na narrativa inicial de uma experiência vivida por ele e de seu posicionamento ao exigir do governador providências para resolver o problema: “*era bom se tivesse o meio Ambiente Pro governador mandase limpar os bueiros Para não emtupi...*” e “*queremos que A justiça e u governador melhore A Para nossa cidade todos os bairros tem que ser limpado e As rodovias também...*”, por outro lado, repete na sua escrita trechos já ditos em outros enunciados.

O interlocutor é outro elemento que constitui o enunciado. Volóchinov (2017 [1929]) explica que o autor, ao construir um enunciado, leva em consideração aquele a quem se dirige, ou seja, o seu interlocutor. Desse modo, as escolhas linguísticas são feitas em função da maior ou menor proximidade entre autor e interlocutor.

Benini e Menegassi (2013) consideraram em sua pesquisa a existência de um interlocutor real, aquele presente no momento da produção do enunciado; um interlocutor real externo, aquele para o qual o texto é direcionado; e um interlocutor virtual, aquele que não se pode provar a existência, mas se sabe que existe, é o interlocutor em potencial.

No contexto do texto a ser produzido em resposta ao comando de produção da atividade diagnóstica, o interlocutor real seria o professor de português, aquele que está presente quando da produção do enunciado pelo aluno; o interlocutor real externo seria o prefeito de Belém, a quem a carta é dirigida; e o interlocutor virtual seriam todos os potenciais leitores da carta.

Nesse sentido, para atender ao comando de produção textual escrita no que tange, principalmente, ao interlocutor real externo, o aluno precisa saber que a autoridade competente para resolver o problema do lixo no bairro onde mora é o prefeito.

Desse modo, ao buscarmos marcas explícitas do interlocutor, verificamos que o aluno não identificou o destinatário/interlocutor logo no início, porque não usou vocativo, característico da carta. Entretanto, esse destinatário pode ser percebido durante o texto, como nos trechos: “*Pro governador mandasse limpar os bueiros (...)*”, “*(...) mas o gorvenador Ainda Não fez nada (...)*” “*(...) gorvenador Precisamos de você (...)*”. Para esse aluno, que não tem conhecimento de mundo suficiente para identificar o prefeito como o destinatário, o responsável pelo serviço de coleta de lixo é o governador, e é para ele que suas palavras são direcionadas.

Com isso, ao se dirigir ao governador para reclamar do problema do lixo, o aluno escolhe palavras e entonações direcionadas a esse determinado interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), considerado por ele a autoridade responsável por resolver o problema, como no último trecho citado, “(...) *governador Precisamos de você (...)*”, em que há um tom expressivo no uso do vocativo “governador”, seguido da entonação de apelo em “*precisamos de você*”, o que evidencia produção valorada do discurso do aluno. Essa entonação valorativa de apelo que atribuímos ao referido trecho é determinada pelo contexto enunciativo em que as palavras estão inseridas (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Além disso, no caso da situação de ensino em que o texto foi produzido, o aluno certamente tem ciência de que o professor lerá e avaliará a sua produção, portanto também o docente é interlocutor nesse processo (BENINI; MENEGASSI, 2013).

A finalidade discursiva de um enunciado está diretamente relacionada à sua temática (BAKHTIN, 2011 [1979]). Nesse sentido, o comando de produção sugere que o aluno, após expor e defender seu ponto de vista em relação ao tema proposto, apresente sugestões para a resolução do problema. Nesse aspecto, conseguimos identificar no trecho: “*queremos que A justiça e u governador melhore A Para nossa cidade todos os bairros tem que ser limpadado e As rodovias também (...)*” que o aluno atribui ao governador e à justiça a responsabilidade pela limpeza da cidade, ao escolher as construções linguísticas “queremos que” e “tem que ser”, em produção valorada do discurso. Entretanto, a finalidade não foi alcançada no texto em análise, uma vez que falta a ele uma organização de argumentos para influenciar o interlocutor ao que se pretende: a limpeza da cidade, assim como falta também a sugestão para ser apreciada pela autoridade responsável.

O tema é a expressão de uma situação histórica concreta, portanto, é ideológico (CEREJA, 2005). A exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado (BAKHTIN, 2011 [1979]) ou a exauribilidade temática, como preferem denominar Fuza e Menegassi (2020), é o “elemento responsável pelo esgotamento total ou parcial do dizer e que possibilita uma posição responsiva do sujeito em relação ao enunciado” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p.67).

Quando o esgotamento do tema é total, diz-se que a exauribilidade é plena, e isso ocorre em gêneros de natureza padronizada, em que não há espaço para o elemento criativo (BAKHTIN, 2011 [1979]). Em outro sentido, o esgotamento parcial se refere à exauribilidade relativa do enunciado, que “é marcada pela criatividade e

interpretação dos fatos que contribuem para a manifestação da contrapalavra” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p.68). A carta aberta proposta no comando de produção é um gênero que apresenta temática de exauribilidade relativa, pois se insere no campo da criação, o que permite uma posição responsiva do interlocutor em relação à ideia defendida pelo autor (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Nesse aspecto, ao analisarmos o texto do aluno Munduruku, verificamos que as ideias sobre o tema não foram expostas e organizadas de forma clara, o que interferiu na compreensão responsiva do professor-interlocutor, além disso, em determinada parte de seu texto, o aluno se restringiu a repetir um trecho do texto de apoio: “*A Pesar disso belém continua visual mente suja*”, que se distancia de uma produção criativa.

Por outro lado, apesar da dificuldade na organização de suas ideias na modalidade escrita, o aluno consegue introduzir o tema proposto no comando de produção “O acúmulo do lixo no bairro onde mora”, logo no início de seu texto, quando conta um fato que presenciou “*Certo dia eu estava saindo da escola e tinha muitos lixos, plásticos etc...*”, e critica a situação vivenciada “*era bom se tivesse o meio Ambiente Pro governador mandase limpar os bueiros Para não emtupi [...], Problema que Anos tinha que ser Ageitado mas O gorvenador Ainda não fez Nada para limpar Belém*”; “*todos os bairros tem que ser limpado*”.

Assim, com certa dificuldade, o aluno consegue demonstrar algum posicionamento crítico por meio da insatisfação com a situação dos bueiros entupidos pelo lixo e a inoperância do governo para resolver essa questão. Além disso, percebe que a situação denunciada é um problema da cidade e não somente do bairro: “*O gorvenador Ainda não fez Nada para limpar Belém*”.

Podemos concluir que essas valorações negativas que o aluno tem em relação à atuação do governo demonstram certo posicionamento crítico que, provavelmente, decorre da ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), nas relações vivenciadas por ele em seu grupo social. No entanto, conforme pudemos constatar na análise do texto, essa consciência socioideológica carece de ampliação, que leve ao amadurecimento e organização das ideias do aluno e, conseqüentemente, à exauribilidade relativa do tema.

Como tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2011[1979]), a carta aberta pode apresentar uma certa flexibilidade na sua construção composicional. Ao seguir a composição genérica de qualquer carta, ela pode apresentar local, data,

vocativo indicativo do destinatário, texto principal, despedida e assinatura. Mas pode, também, a depender do suporte em que será veiculada, dispensar algum desses elementos como a data, local, despedida e vocativo, ou pode acrescentar outros como o título com a indicação do destinatário, muito comum em cartas abertas publicadas em redes sociais.

A carta aberta do aluno Munduruku apresenta apenas o texto principal sem qualquer um dos demais elementos composicionais. Notamos, também, uma tentativa frustrada de organização do texto em parágrafos. O desconhecimento do aluno em relação a esses elementos composicionais da carta pode decorrer da sua falta de contato com esse gênero, já que é pouco usual na sociedade, a qual dá preferência ao e-mail, seu correspondente no meio virtual. Por outro lado, no início do ano letivo de 2018, nós fizemos um trabalho com o gênero carta pessoal no 8º ano, em que o aluno Munduruku participou, assim como fizemos, também, outras atividades de produção textual escrita, em que explicamos a importância da paragrafação.

Destacamos, ainda, no aspecto composicional, que o aluno, ao escolher iniciar seu texto com a narração de um fato que presenciou “*Certo dia eu estava saindo da escola e tinha muitos lixos, plásticos etc...*”, demonstra uma maior proximidade com sequências textuais narrativas que com argumentativas, exigidas na produção de uma carta aberta. Após o início narrativo, seguiu-se uma sequência de períodos com imensos problemas de coesão e coerência. Essa falta de organização das ideias prejudicou a construção de sentido do texto, que precisou ser por nós complementada.

De acordo com Ohuschi (2019), o estilo está diretamente relacionado ao contexto de produção, à temática e à construção composicional do enunciado. Ele se refere às escolhas linguísticas feitas pelo locutor/autor determinadas pela situação enunciativa para realização de seu projeto de dizer (ROJO; BARBOSA, 2015). Desse modo, para produzir a carta aberta a partir do contexto enunciativo proposto no comando de produção, o aluno precisaria selecionar palavras e, portanto, valores (VOLÓCHINOV (2017 [1979])), dentro de seu repertório linguístico, para abordar a temática em questão, defender seu ponto de vista por meio de argumentos e apresentar sugestões ao destinatário para resolver o problema.

Ao analisarmos esse elemento na produção textual do aluno Munduruku, verificamos que ele faz uso da primeira pessoa do singular para contar um fato que presenciou e utiliza a primeira pessoa do plural no decorrer do texto, colocando-se como parte de uma coletividade que sofre com um problema social. Desse modo, as

escolhas linguísticas do aluno, a exemplo da utilização de verbos na primeira pessoa do plural do modo indicativo, evidenciam o seu posicionamento valorativo diante da temática tratada no seu contexto social, pois ora demonstram uma insatisfação “...**temos** que Aguentar essa imundiser...”, ora indicam uma exigência “**queremos** que A justiça e u governador melhore”, “os bairros **tem** que ser limpado”, ora, um apelo “**Precisamos** de você, gorvenador”. Vê-se, portanto, que o aluno percebe a sua realidade e se posiciona valorativamente sobre ela, a partir de sua consciência social e ideológica construída nas relações dialógicas que vivencia no seu dia a dia (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

O aluno utiliza uma sequência de palavras de tom agressivo pelas quais expressa seu posicionamento axiológico em relação à forma como o problema em questão é tratado pelo governador “O gorvenador Ainda Não fez Nada para limpar Belém o governador só ficar – Prometendo Promeças que nunca vai fazer ele só que robar Nossos dinheiro e nós temos que Aguentar essa imundiser (...)”. O aluno compreende que o governador “Não fez Nada”, “nunca vai fazer” e “só que robar Nossos dinheiro”, e por isso, conclui: “nós temos que Aguentar essa imundiser”.

Desse modo, no início do texto, após narrar um fato que presenciou, faz uma avaliação negativa, com palavras ofensivas, sobre a atuação do governador que, no seu entendimento, é o responsável pela limpeza da cidade. Esse discurso do aluno em que o político (na figura do governador) é descrito como alguém que mente, pois promete, mas não cumpre, e que rouba o dinheiro público, certamente foi construído a partir do diálogo com outros discursos por meio do contato com os mais variados gêneros que compõem as práticas de linguagem de seu cotidiano.

Em outras palavras, a consciência socioideológica, marcada pelo posicionamento axiológico do aluno e evidenciada a partir das marcas linguísticas dos elementos analisados, é formada por diferentes discursos com os quais ele dialoga no seu dia a dia, no contato com as ideologias do cotidiano (BAKHTIN, 2011 [1979]).

No que tange à adequação à norma culta, o texto apresenta uma série de problemas de grafia como: “Anbiente”, “Pro gorvenador mandasse”, “emtupi”, “A Pesar”, “Belém”, “visual mente”, “Ageitado”, “gorvenador”, “Promeças”, “robar”, “imundiser”, “u governador”, dentre outros. Há, também, problema de concordância nominal, “Nossos dinheiro”, e verbal, “todos os bairros tem que ser limpado”, “existe Pessoas”. Além disso, há inadequação e ausência de conectivos e pontuação, o que prejudicou a construção de sentido do texto, que foi por nós complementada.

Em síntese, o aluno Munduruku se posiciona como parte da comunidade ao escolher marcas linguísticas de primeira pessoa. Não há um direcionamento a um destinatário no início da carta, mas, no decorrer dela, o autor se dirige ao governador para pedir ajuda. A finalidade do texto não é alcançada, pois não existe uma organização de argumentos para influenciar os possíveis interlocutores a concordar com o autor, assim como também faltam as sugestões para que a autoridade competente resolva o problema.

A temática proposta no comando de produção foi mencionada no decorrer do texto, mas pouco exaurida. A construção composicional do texto está distante da construção de uma carta aberta. O texto não apresenta uma estratégia argumentativa disposta em parágrafos. E as escolhas linguísticas do aluno evidenciam seu posicionamento valorado de insatisfação com a situação, atribuindo ao governador a responsabilidade de resolver o problema. A escrita do texto apresenta muitos problemas relacionados à norma culta, o que interferiu na sua compreensão.

Da análise feita, compreendemos que, apesar da dificuldade do aluno em relação à norma culta da língua e à organização de suas ideias em seu texto, ele consegue expressar, em certa medida, sua avaliação e posicionamento sobre a temática apresentada no comando de produção.

Tapajó:

No bairro do xxxx tem lixo em vários lugares as vezes com esses lixos se acumulando pode até emcomoda os moradores Por causa do mal cheiro Mais também o que causa tudo isso na verdade os propios moradores causam isso tudo por que eles jogam o lixo em lugares que não pode jogar e também jogam na frente de casa que Pode atrair bichos como ratos, moscas, tapurus etc é hoje em dia não é só o bairro do xxxx que esta sofrendo a causa desse lixo, o mundo inteiro está sendo poluído só que as pessoas não estão se importando Par ajudar o meio ambiente.

Por isso tem crianças que ficam doentes Por causa do ambiente poluído, mais todo mundo tem que ajudar, tem colegios que tem lixo na frente e as vezes nem tem aula Por conta do lixo, tem que ajudar por que se não ajudar onde isso vai da não é só as Pessoas que tem que ajudar também quem tem que ajudar e o governo.

O aluno Tapajó, ao emitir seu ponto de vista sobre o acúmulo do lixo no bairro onde mora, demonstra autoria própria e responsividade ativa (BAKHTIN, 2011[1979]) ao comando de produção. Diferentemente do aluno Munduruku, ele se posiciona em terceira pessoa, como podemos notar no trecho “(...) esses lixo se acumulando pode até emcomoda os moradores Por causa do mal cheiro (...)”. O aluno aponta que o lixo

incomoda os moradores, o que nos leva a pensar, a princípio, que ele não se coloca como pertencente a esse grupo, levando-nos a impressão de um certo distanciamento do autor em relação ao problema exposto.

Essa posição, aparentemente, externa do autor continua ao afirmar que “os próprios moradores causam isso (...) eles jogam o lixo (...) jogam na frente de casa (...)”. Entretanto, a escolha pelo uso de marcas linguísticas de terceira pessoa (“os moradores” e “eles”), junto a verbos (“causam” e “jogam”) no presente do indicativo, evidencia o posicionamento axiológico do aluno que denuncia uma situação vivenciada por ele.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o aluno usa a terceira pessoa, demonstra, com muita propriedade, os fatos que ele certamente presencia em seu cotidiano, como quando ele, mais uma vez, denuncia “*tem colegios que tem lixo na frente e as vezes nem tem aula Por conta do lixo*”, o que pode evidenciar uma preocupação do autor com a interferência do problema do lixo no andamento das aulas de alguns colégios, dentre os quais a escola onde ele estuda.

O texto não está dirigido a um destinatário específico. Apesar de o comando de produção solicitar a escrita de uma carta aberta à autoridade competente, o aluno se detém a expor fatos, situações, e a se posicionar diante deles, mas não direciona a alguém. Há apenas a menção, no trecho final do texto -“*não é só as Pessoas que tem que ajudar também quem tem que ajudar e o governo*”- a quem pode ajudar na questão abordada: as pessoas causadoras do problema e o governo como autoridade responsável, em sua visão, para interferir na situação.

É possível que essas escolhas linguísticas do aluno tenham levado em consideração a professora como a interlocutora de seu texto (BENINI; MENEGASSI, 2013), o que remete à possibilidade de contato anterior do aluno com a chamada “redação escolar”, em que se prioriza o tipo textual dissertativo a ser corrigido pelo professor-avaliador (PERFEITO, 2010). Daí, provavelmente, decorre a seleção da terceira pessoa e a menção às pessoas, a seu ver, responsáveis pelo problema, sem se dirigir diretamente a elas.

A carta aberta tem como finalidade discursiva expor, discutir, alertar sobre determinado problema de interesse coletivo. O autor, por meio de argumentos, defende seu ponto de vista com o intuito de convencer seu destinatário final a resolver a questão abordada e, ao mesmo tempo, persuadir, influenciar os demais interlocutores a concordar com ele e, conseqüentemente, apoiá-lo no intento da carta.

Essa adesão pode mobilizar a opinião pública, e se reverter em pressão social sobre o destinatário final, levando-o a resolver a situação suscitada (OLIVEIRA, 2018). Desse modo, no âmbito desse aspecto, a finalidade da carta aberta guarda um propósito maior, que é cumprir sua função social de promover a participação cidadã, por meio da palavra, nas decisões da autoridade competente para solucionar o problema.

No que concerne a essa questão, verificamos que, em seu texto, o aluno-autor apresenta fatos e pontos de vista que podem persuadir o leitor do texto a concordar com ele e a influenciar no seu comportamento, como quando ele diz que o mau cheiro provocado pelo acúmulo de lixo pode incomodar os moradores, e que eles próprios são os causadores do problema, pois jogam lixo em lugares proibidos e na frente de suas casas.

Argumenta, também, que todos, tanto as pessoas causadoras da sujeira quanto o governo, têm que ajudar. Entretanto, não há um destinatário definido no texto a quem a carta seria direcionada, assim como também não há sugestões para resolver o problema. Logo, apesar de haver marcas linguísticas que podem influenciar ou persuadir o leitor, a finalidade do texto, como pertencente ao gênero carta aberta, não foi alcançada.

O aluno inicia a abordagem sobre a temática informando que o mau cheiro provocado pelo acúmulo de lixo, certamente, incomoda os moradores, mas, logo em seguida, denuncia que são eles próprios os responsáveis pelo problema, pois jogam o lixo em vários lugares, inclusive na frente de suas casas, o que pode atrair bichos, e, ainda, na frente dos colégios, o que pode prejudicar as aulas. Nesse último caso, o aluno provavelmente se refere à frente da escola onde estuda, que, durante os anos de 2018 e 2019 servia de depósito de lixo dos moradores do entorno, e, em certos dias, o mau odor era tão forte que era impossível permanecer nas salas de aulas que ficavam na parte da frente da escola. O aluno constata, também, que o ambiente poluído adocece as crianças.

A partir de sua percepção da realidade em que vive, o aluno expõe o problema do acúmulo do lixo ao mesmo tempo em que, ao refletir sobre ele, posiciona-se denunciando os seus causadores, e alerta para as suas prováveis consequências. Além disso, o aluno demonstra conhecimento de que o problema da poluição ultrapassa os limites de seu bairro e de sua cidade *“hoje em dia não é só o bairro do xxxx que esta sofrendo a causa desse lixo, o mundo inteiro está sendo poluído”*, e

demonstra preocupação pelo fato de as pessoas não se importarem com isso “*só que as pessoas não estão se importando Par ajudar o meio ambiente*”. Esse seu posicionamento em tom de lamentação demonstra que ele, ao contrário das outras pessoas, se importa com o meio ambiente. Destacamos que os problemas de coesão e grafia nos exigiu esforço para compreender algumas partes do texto.

Verificamos, nessa abordagem temática, uma avaliação negativa (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) do aluno em relação ao comportamento dos moradores de jogarem lixo “*em lugares que não pode jogar*”, pois essa prática resulta em consequências ruins para eles mesmos, para a escola e para as crianças. De acordo com Volóchinov (2019 [1926], p.117-118), “Essas avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado”, uma vez que a atitude valorativa do aluno-autor ocorre em razão da situação enunciativa em que está inserido.

Da análise do texto, depreendemos que o aluno não explorou alguns aspectos importantes para a discussão do tema, como a responsabilidade da prefeitura em executar o serviço de coleta de resíduos de forma eficiente e sugestões ao prefeito para resolver o problema, o que indica a necessidade de que esse aluno amplie sua consciência socioideológica.

Por outro lado, ao abordar o problema do lixo no bairro onde mora, com seus posicionamento e avaliações, o texto do aluno pode provocar responsividade ativa do interlocutor, o que permitirá a produção de outros enunciados. Isso significa que há no texto uma exauribilidade relativa do tema.

Quanto à construção composicional, o texto não apresenta alguns dos elementos típicos de uma carta aberta como título, local, data, vocativo/saudação, despedida, assinatura, assim como não está organizado em parágrafos. Possivelmente, esse desconhecimento do aluno em relação ao gênero tenha influenciado, também, na ausência de um destinatário. Constata-se, com isso, a importância de projetos pedagógicos voltados para o ensino e aprendizagem dos mais variados gêneros discursivos, pois, dessa forma, os alunos poderão utilizá-los adequadamente quando a situação enunciativa exigir.

De outro lado, o aluno, apesar da dificuldade de articular suas ideias, constrói seu texto a partir de uma estratégia argumentativa em que apresenta o problema -“*No bairro do xxxxx tem lixo em vários lugares as vezes com esses lixos se acumulando pode até emcomoda os moradores por causa do mal cheiro*”-, suas causas -“*Mais também oque causa tudo isso na verdade os próprios moradores causam isso tudo*

por que eles jogam o lixo em lugares que não pode jogar e também jogam na frente da casa”-, e consequências –“ Pode atrair bichos como ratos, moscas, tapurus etc”;
 “Por isso tem crianças que ficam doentes”-, para, em seguida, concluir seu raciocínio, alertando para a necessidade da ajuda conjunta para resolver o problema: “*mais todo mundo tem que ajudar*”; “*tem que ajudar por que se não ajudar onde isso vai da não é só as Pessoas que tem que ajudar também quem tem que ajudar e o governo*”.

No que se refere ao estilo, apesar de o texto ser escrito em terceira pessoa, está claro que o aluno fala a partir de sua vivência cotidiana com a situação exposta. Por isso, é evidente, também, seu posicionamento valorado da realidade exposta ao denunciar os moradores como responsáveis pelo acúmulo de lixo em várias partes do bairro. Para tanto, faz uso dos verbos “causar” e “jogar” no presente do indicativo “*proprios moradores causam isso tudo por que eles jogam o lixo em lugares que não pode jogar e também jogam na frente de casa*”, demonstrando que o problema é atual e constante.

Na conclusão de suas ideias: “(...) *tem que ajudar por que se não ajudar onde isso vai da não é só as pessoas que tem que ajudar também quem tem que ajudar e o governo.*”, apesar da falta de coesão, é possível perceber o tom injuntivo expresso pela construção “tem que”, que evidencia o posicionamento axiológico do autor, a partir de seus valores e de sua consciência socioideológica, no sentido de que, para resolver o problema, é preciso da ajuda não somente das pessoas, mas também do governo.

Sobre a adequação à norma culta, o texto do aluno, no decorrer de sua escrita, apresenta traços de oralidade, acompanhados de muitos problemas na organização das ideias, causados principalmente pela falta ou uso inadequado de conectivos e da pontuação, como em “*tem lixo em vários lugares as vezes com esses lixos se acumulando pode até emcomoda os moradores Por causa do mal cheiro Mais também o que causa tudo isso na verdade os propios moradores causam isso tudo por que eles jogam o lixo em lugares que não pode jogar*”, trecho sem qualquer sinal de pontuação e com problema de coesão.

A repetição de palavras e expressões em um mesmo parágrafo, como nos trechos: “*Por causa do mal cheiro*”, “*o que causa*”, “*causam isso tudo*”, “*sofrendo a causa desse lixo*”, também comprometeu a coesão textual. E essas características seguem por todo o texto, junto com problemas de grafia: “*emcomoda*”, “*mal cheiro*”, “*Mais também*”, “*Par ajudar*”, “*vai da*”, e acentuação: “*as vezes*”, “*proprios*”, “*colegios*”

que tem”. Tais inadequações podem dificultar a compreensão do texto e precisam ser trabalhadas em sala de aula.

O texto do aluno Tapajó, apesar de estar em terceira pessoa, apresentou valorações e posicionamentos a partir de seu conhecimento sobre a realidade que vivencia. O aluno não direcionou o texto a um destinatário específico o que repercutiu em uma finalidade não alcançada em decorrência da falta de um interlocutor a ser persuadido por seus argumentos.

A temática foi relativamente exaurida, e abordada, em certa medida, conforme sugerida no comando de produção, com algumas escolhas linguísticas que evidenciam, no estilo, a produção valorada do discurso do aluno, entretanto distante da construção composicional de uma carta aberta. Apesar de não estar organizado em parágrafos e da dificuldade em articular suas ideias, o aluno constrói seu texto a partir de uma estratégia argumentativa.

À falta de conhecimento do aluno referente aos elementos do gênero discursivo carta aberta, somam-se os inúmeros problemas que ele apresenta em relação ao uso inadequado da norma culta.

Tembé:

Os problemas do xxxxx, está carta estou fazendo para as situações dizer os problemas do meu bairro, sobre o acúmulo de lixo nas rodovias, acúmulo de matérias de resíduos nas valas e em alguns rios.

As vezes a prefeitura não está colaborando, em manda caminhões recolherem o lixo das ruas, então a população acaba jogando o lixo na própria rua ou na rodovia. A prefeitura não ve isso e o acúmulo acaba sendo grande.

Em belém, um dia eu vi um video do youtube do canal, do você sabia, os rios mais poluídos do mundo mesmo se limpassem esses rios a água continuaria poluída, de sujeira a cor da água e preta também e um pouco verde mas muitas pessoas dependem daquela agua, o lixo aqui em b

Belém o lixo em rodovias em rios prejudica nossa saúde, a prefeitura e o governo devem cuida da nossa cidade.

Ao verificarmos o texto do aluno Tembé, observamos que ele é marcado pela primeira pessoa do singular nos trechos “*está carta **estou** fazendo para as situações dizer os problemas do **meu** bairro (...)*” e “*(...) um dia **eu** vi um video (...)*”, evidenciada no verbo “estou”, no pronome possessivo “meu” e pronome pessoal “eu”. Assim como também é marcada pela primeira pessoa do plural ao se utilizar do pronome possessivo “nossa” nos trechos “*(...) prejudica nossa saúde*” e “*a prefeitura e o governo devem cuida da **nossa** cidade.*”

O autor escolhe a primeira pessoa verbal do singular, “**estou fazendo**” e “**eu vi**”, para contar os fatos e expor a situação em questão a partir de seu ponto de vista, e utiliza os pronomes possessivos de primeira pessoa do singular, “**meu bairro**”, e do plural, “**nossa saúde**” e “**nossa cidade**”, para indicar o seu pertencimento ao lugar de onde fala. Além disso, verificamos que é um texto de autoria própria, em que o aluno-autor expõe o problema e emite juízo de valor a partir da percepção da realidade em que vive.

Quanto ao destinatário, o autor inicia seu texto dizendo que se trata de uma carta para falar dos problemas do bairro, mas não define um destinatário a ela. Ele trata do acúmulo de lixo no bairro, mas não direciona a ninguém, contudo atribui o problema à prefeitura por não recolher o lixo regularmente. No final da carta, o aluno menciona a prefeitura e o governo como responsáveis em resolver o problema, mas a carta não se apresenta direcionada a eles. Isso pode indicar que o estudante escreve ciente de que seu texto vai ser lido e avaliado pelo professor, que é o interlocutor real (BENINI; MENEGASSI, 2013) no contexto de ensino e aprendizagem.

O aluno inicia seu texto assim: “(...) *está carta estou fazendo para as situações dizer os problemas do meu bairro, sobre o acúmulo de lixo nas rodovias, acúmulo de matérias de resíduos nas valas e em alguns rios.*” Nesse trecho, ele expõe a finalidade de sua carta, qual seja, tratar de alguns problemas do seu bairro, como o acúmulo de lixo nas rodovias, valas e rios.

Entretanto, a finalidade da produção da carta aberta solicitada no comando de produção era expor o problema e defender seu ponto de vista para influenciar seu interlocutor/destinatário a aderir a ele, e, ao mesmo tempo, sugerir possíveis soluções ao problema relatado para a autoridade competente, a quem a carta se destinaria. Logo, como a carta não está dirigida diretamente a uma autoridade com o intuito de influenciá-la, pois o autor faz apenas menção à prefeitura e ao governo no texto, a finalidade não foi alcançada.

O aluno Tembê busca seguir a temática indicada no comando de produção, que não é exaurida em seu texto. Nesse aspecto, constatamos que ele apresenta uma certa dificuldade em organizar as suas ideias, tanto em relação ao uso de articuladores textuais quanto à pontuação, sendo preciso que o leitor complete as ideias do autor por dedução. Situação que é observada logo no início do texto, quando o autor tenta explicar o motivo da carta: “*Os problemas do xxxx, está carta estou fazendo para as*

cituações dizer os problemas do meu bairro, sobre o acúmulo de matérias de resíduos nas valas e em alguns rios”.

Apoiados em nossas deduções, verificamos que o aluno expõe o problema do lixo no bairro, e fala da poluição não somente das ruas e da rodovia, mas também dos rios, possivelmente porque o bairro é entrecortado por um rio. Na sua percepção da realidade, o acúmulo do lixo ocorre porque as pessoas não têm outra alternativa senão jogar o lixo nas vias públicas já que a prefeitura não coleta o lixo regularmente: *“As vezes a prefeitura não está colaborando, em manda caminhões recolherem o lixo das ruas, então a população acaba jogando o lixo na própria rua ou na rodovia”.*

Nessa direção, o aluno trata o tema a partir de sua percepção valorativa. Sobre esse aspecto, Volóchinov (2019 [1926], p.236) comenta que “Não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia”. Assim, ao se posicionar na direção de eximir a comunidade local do problema que atinge o bairro e atribuir o problema à prefeitura, o aluno emite uma avaliação social sobre a temática, que, provavelmente, corresponde à ideologia do grupo social de que faz parte.

Quanto à construção composicional, o aluno anuncia, no início de sua escrita, que se trata de uma carta. Entretanto o texto não traz vários dos elementos que compõe uma carta aberta, como título, data, local, vocativo com destinatário, despedida e assinatura.

Por outro lado, o autor consegue, com certa dificuldade de coesão e na organização dos parágrafos, construir argumentos em defesa de seu ponto de vista, como no trecho *“As vezes a prefeitura não está colaborando, em manda caminhões recolherem o lixo das ruas, então a população acaba jogando o lixo na própria rua ou na rodovia. A prefeitura não ve isso e o acúmulo acaba sendo grande”*, em que ele faz uma relação de causa e consequência ao argumentar que o serviço precário de coleta de resíduos sólidos pela prefeitura leva as pessoas a jogarem o lixo nas ruas e na rodovia, o que resulta no seu acúmulo nas vias públicas do bairro.

Ao final, conclui, mas com dificuldade em articular suas ideias nos dois últimos parágrafos, que essa situação prejudica a *“nossa saúde”*, e que a *“prefeitura e o governo devem cuidar da nossa cidade”*. Esse posicionamento axiológico do aluno é resultado de sua percepção da realidade que vivencia e das vozes sociais com as quais ele dialoga nos enunciados do seu cotidiano.

No que se refere ao estilo, ao escolher pronomes e formas verbais que indicam a primeira pessoa, como “eu”, “meu”, “nossa” e “estou fazendo”, o aluno marca seu posicionamento valorativo, como parte da comunidade da qual fala. Assim, desse lugar ao qual pertence, ele expressa sua percepção sobre a temática abordada no comando de produção. Nesse sentido, o aluno denuncia o descaso da prefeitura que não faz sua parte em coletar regularmente o lixo, o que leva a população a jogar lixo nas vias públicas, permitindo o seu acúmulo e prejudicando a saúde das pessoas: “*As vezes a prefeitura não está colaborando, em manda caminhões recolherem o lixo das ruas*”.

Após apresentar o problema e seus argumentos, no intuito de concluir suas ideias, o aluno usa o verbo auxiliar “dever” junto ao verbo cuidar no último trecho, “*Belém o lixo em rodovias em rios prejudica nossa saúde, a prefeitura e o governo **devem** cuida da nossa cidade.*” Essa construção verbal injuntiva, “*devem cuida*”, implica em um posicionamento valorado do aluno em atribuir uma obrigação ao governo e à prefeitura, o que reflete a sua consciência socioideológica.

Sobre a adequação à norma culta, o aluno tem certa dificuldade em organizar seu texto em parágrafos, assim como em articular os períodos, razão pela qual a construção de sentido ficou prejudicada em vários trechos. Assim, várias das ideias apresentadas no texto precisaram ser complementadas por nós para serem compreendidas, em razão da falta ou inadequação do uso de pontuação, conectivo ou outras palavras. Verificamos isso no trecho que inicia a carta: “*Os problemas do xxxxx, está carta estou fazendo para as cituações dizer os problemas do meu bairro,(...)*” em que faltam palavras para completar o sentido logo depois de “*Os problemas do xxxx,*”, e em “*para as cituações dizer os problemas*”. Esse problema foi constante até o parágrafo final: “*Belém o lixo em rodovias em rios prejudica nossa saúde (...)*”, em que há um vazio após a palavra Belém. Soma-se a isso os problemas de ortografia (“*cituações*”, “*manda*”, “*belém*”, “*linpasem*” etc.) e acentuação (“*está*”, “*vê*”, “*vídeo*”, “*As vezes*” etc.) encontrados.

O texto do aluno Tembé apresenta autoria definida em primeira pessoa, em que ele se coloca como parte da comunidade da qual fala. Mas não há um destinatário evidente. Isso prejudicou a finalidade da carta que apresentou apenas os argumentos, mas não os direcionou a um interlocutor específico, apenas mencionou de uma forma geral a reponsabilidade da prefeitura e do governo em resolver o problema.

O aluno conseguiu, apesar da dificuldade em organizar suas ideias nos parágrafos, construir uma sequência argumentativa de causa e consequência, e expressou seu posicionamento axiológico em relação à temática por meio de marcas linguísticas como o pronome possessivo indicativo de primeira pessoa, que o coloca como pertencente à comunidade, e o verbo modalizador “dever”, que expressa um tom de exigência.

Importa salientar que toda a análise do texto nos requereu um esforço para a complementação de sentido por dedução ao que estava escrito, pois a falta ou uso inadequado de palavras, pontuação, conectivos comprometeram o sentido do texto.

Borari

O lixo e o problema

O Problema é o acúmulo de lixo em Belém e no xxxxx não é natural, mas muito comum, a gente frequentemente ver pessoas jogando lixo nas ruas ou em um local determinado, como por exemplo esquinas, locais abertos e abandonados e nesses locais podem forma montes de lixos e poluir cada vez mais a cidade e o bairro onde moramos.

E esse mesmo lixo se acumulado é capaz de traze a presença de insetos e animais que podem causar doenças graves, e também entupir os esgotos inpedindo a passagem da agua causando alagamentos nas ruas e dificultando cada vez mas as vidas das pessoas.

É oque na minha opinião deve melhorar é o saneamento basico nos bairros e nos esgotos, colocar mais lixeiras e placas avisando aonde deve jogar o lixo, melhorar a coleta de lixo porque não são em todas as ruas que ela passa frequentemente, reaproveitar os residuos sólidos e descartáveis, e a pessoa em si mesma ter a consiência de que deve jogar lixo no lixo.

De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), um enunciado é sempre uma resposta a enunciados anteriores, portanto um “novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (2011 [1979], p. 311), uma vez que é atravessado por ressonâncias de outros enunciados.

Nesse sentido, da análise do texto do aluno Borari, verificamos que ele, em uma atitude responsiva ao comando de produção, produziu discurso próprio, autoral, o que se deu em razão de seu conhecimento sobre a temática abordada, obtido por meio de enunciados que circulam no meio social do qual faz parte e da percepção de sua realidade.

Ainda nesse aspecto, verificamos que há marcas de autoria em alguns trechos, como em “(...) **a gente** frequentemente ver pessoas jogando lixo nas ruas (...)” e “**poluir** cada vez mais o bairro onde **moramos**”, em que os termos em destaque revelam

indícios de produção valorada do discurso, pois indicam que o autor expressa o que pensa a partir do lugar de morador do bairro, como parte prejudicada pelo problema do acúmulo do lixo do qual reclama.

Essa marca de autoria também se faz presente em “(...) **na minha opinião deve melhorar é o saneamento básico (...)**”, em que o efeito de sentido do pronome possessivo “*minha*”, nesse contexto discursivo, demarca o posicionamento axiológico do autor, que, a partir de sua percepção sobre o problema, posiciona-se em relação ao que se deve fazer para resolver a situação em questão.

Observamos, também, que o texto não está expressamente direcionado a um destinatário específico. O autor se posiciona ao afirmar que é preciso melhorar os serviços públicos de saneamento e coleta de lixo: “(...) *deve melhorar é o saneamento basico nos bairros e nos esgotos, colocar mais lixeiras e placas avisando aonde deve jogar o lixo, melhorar a coleta de lixo porque não são em todas as ruas que ela passa frequentemente, reaproveitar os residuos sólidos e descartáveis (...)*”, mas não atribui essa responsabilidade a nenhuma autoridade.

No mesmo parágrafo, o aluno alerta para a necessidade de haver uma conscientização das pessoas: “*e a pessoa em si mesma ter a consciência de que **deve jogar lixo no lixo***”, em que ele, a partir de seu posicionamento valorativo, conclui que a comunidade, representada pelo substantivo “*pessoa*”, tem sua parcela de culpa, e que, portanto, também pode contribuir para resolver o problema. Constatamos, com isso, que o aluno não atentou ao comando de produção no que se refere ao destinatário da carta, tendo ele se preocupado apenas em escrever um texto para que seu professor, como interlocutor real (BENINI; MENEGASSI, 2013), o avaliasse.

Quanto à finalidade, as estratégias do aluno de expor o problema do acúmulo do lixo, explicitar as suas consequências para a população, e detalhar o que precisa ser feito para resolver a situação, buscaria influenciar um possível interlocutor a concordar com ele. A questão é que o destinatário, a quem se pretende influenciar, não está expressamente demarcado na carta, logo as várias sugestões dadas pelo autor, como “*melhorar o saneamento basico nos bairros e nos esgotos*”, “*colocar mais lixeiras e placas avisando aonde deve jogar o lixo*”, “*melhorar a coleta de lixo*” e “*reaproveitar os residuos sólidos e descartáveis*” não estão direcionadas a uma autoridade específica, e, por isso, a finalidade do texto não foi atingida por completo.

Sobre a temática proposta, o aluno comenta que o acúmulo do lixo é muito comum em Belém, e denuncia que vê pessoas jogando lixo em várias partes do bairro,

e esse comportamento polui o bairro, causa doenças graves e entope bueiros, o que provoca alagamento das ruas.

Após o aluno apresentar o problema e suas possíveis causas, ele opina sobre como resolver o problema. Para ele deve *“melhorar é o saneamento básico nos bairros e nos esgotos, colocar mais lixeiras e placas avisando aonde deve jogar o lixo, melhorar a coleta de lixo porque não são em todas as ruas que ela passa frequentemente, reaproveitar os resíduos sólidos e descartáveis, e a pessoa em si mesma ter a consciência de que deve jogar lixo no lixo”*.

Assim, em uma postura crítica, o aluno enumera, a seu ver, as soluções para resolver o problema do acúmulo do lixo, quais sejam: melhorar o saneamento básico, colocar mais lixeiras, placas de aviso sobre onde se pode jogar lixo, melhorar a coleta de lixo, reaproveitar resíduos sólidos e descartáveis, e as pessoas se conscientizarem para não jogar lixo em qualquer lugar. As soluções apontadas pelo aluno indicam a sua preocupação com a questão ambiental, em especial quando ele sugere o reaproveitamento de resíduos e a necessidade de uma conscientização das pessoas sobre a questão.

Por outro lado, o aluno não direciona suas sugestões a uma autoridade competente, o que nos leva a pensar que o aluno desconhece esse aspecto da temática, havendo, assim, a necessidade de expandir sua consciência socioideológica. Em situação de interação, entretanto, podemos afirmar que o enunciado produzido pelo aluno pode suscitar atitude responsiva, o que revela a exauribilidade temática do enunciado.

No que se refere à construção composicional, o texto não apresenta os elementos título, local, data, vocativo, despedida, assinatura, que compõem a carta aberta. O autor atribuiu um título ao texto, mas não um adequado a uma carta aberta, que poderia iniciar com “Carta aberta a ...”.

Por outro lado, o seu corpo é constituído por uma introdução, que apresenta os fatos presenciados por ele, desencadeadores do problema: *“a gente frequentemente ver pessoas jogando lixo nas ruas ou em um local determinado, como por exemplo esquinas, locais abertos e abandonados e nesses locais podem forma montes de lixos”*; o desenvolvimento, que demonstra, a seu ver, as consequências do acúmulo de lixo: *“E esse mesmo lixo se acumulado é capaz de trazer a presença de insetos e animais que podem causar doenças graves, e também entupir os esgotos impedindo a passagem da água causando alagamentos nas ruas e dificultando cada vez mais as*

vidas das pessoas.”; e a conclusão, no último parágrafo, que indica o que deve ser feito, de acordo com o ponto de vista do autor, para resolver o problema: “na minha opinião deve melhorar é o saneamento básico nos bairros e nos esgotos, colocar mais lixeiras e placas avisando aonde deve jogar o lixo, melhorar a coleta de lixo porque não são em todas as ruas que ela passa frequentemente, reaproveitar os resíduos sólidos e descartáveis, e a pessoa em si mesma ter a consciência de que deve jogar lixo no lixo.”

Essa composição do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, com um título-síntese, pode indicar que a referência do aluno é o tipo textual dissertativo, próprio do ensino da redação escolar (PERFEITO, 2010), gênero discursivo, certamente, já conhecido pelo aluno.

Ainda nesse aspecto, o autor organizou suas ideias a partir de fatos por ele vivenciados, os quais ele interpretou ao refletir sobre suas causas e consequências, e apontou possíveis soluções. Ao usar essas estratégias argumentativas de persuasão, o autor evidencia vários indícios de produção valorada do discurso, a partir de seu conhecimento e de sua percepção da realidade, como sujeito social.

Com relação ao estilo, a escolha pelo uso da expressão “a gente” e da forma verbal “moramos” pelo autor, no primeiro parágrafo, indica seu posicionamento como parte da comunidade que sofre com o problema do acúmulo do lixo no bairro. Do mesmo modo, a escolha pelo pronome possessivo “minha” no último parágrafo indica o seu ponto de vista em relação ao que deve ser feito para resolver a situação.

O aluno, a partir de sua vivência e da percepção da realidade, avalia o problema e propõe possíveis soluções a ele. Para tanto, no último parágrafo, faz uso do verbo auxiliar “dever”, que aparece explicitamente em “deve melhorar é o saneamento básico (...)”, e de forma implícita em “(...) colocar mais lixeira”. Ao usar esse verbo, o aluno opta por dar uma entonação injuntiva à sua conclusão, e avalia que alguém tem a obrigação de resolver o problema.

No que concerne à adequação à norma culta, notamos que a falta ou o uso inadequado de pontuação pode prejudicar a compreensão do texto, como ocorreu logo nas primeiras linhas do texto: “O Problema é o acúmulo de lixo em Belém e no xxxxx não é natural, mas muito comum (...)”. Entretanto, no decorrer do texto não se localizou caso similar a esse.

Do mesmo modo, também não se identificou grandes problemas com a falta ou uso inadequado de conectivos e outras palavras. Constatamos, inclusive, que o

aluno fez uso do conectivo “e” junto ao pronome demonstrativo “esse” para ligar o segundo parágrafo ao primeiro: “**E esse mesmo lixo (...)**”; e também para conectar períodos, no primeiro parágrafo: “(...) **e nesses locais podem forma montes de lixos (...)**, o que pode demonstrar certo nível de habilidade do aluno com o uso de articuladores textuais.

Por outro lado, a ortografia e a acentuação inadequadas de algumas palavras podem prejudicar a compreensão de alguns trechos, como em “**É oque na minha opinião deve melhorar (...)**”, no início do último parágrafo. Eis outros exemplos, em destaque, de inadequações nos seguintes trechos: “(...) **frequentemente ver** pessoas (...)”, “(...) **podem forma montes de lixos (...)**” “(...) **capaz de traze a presença(...)**”, “(...) **impedindo a passagem da agua (...)**”, “(...) **cada vez mas (...)**”, “**saneamento basico (...)**”, “(...) **aonde deve jogar (...)**”, “(...) **residuos sólidos (...)**”, “(...) **ter a consiência de (...)**”.

O texto do aluno Borari é marcado pela autoria em primeira pessoa, colocando-se como pertencente à comunidade do bairro, de onde faz as suas avaliações sobre a temática abordada, que está presente em todo o texto. Apesar de o destinatário não estar expressamente definido no texto, o aluno faz alusão a uma possível autoridade ao atribuir a alguém o dever de melhorar o serviço público prestado ao bairro, e direciona também o seu tom injuntivo às pessoas da comunidade que precisam ter uma consciência ambiental. A finalidade do texto, entretanto, fica prejudicada uma vez que as sugestões para a resolução da situação não foram direcionadas explicitamente a uma autoridade específica.

O aluno, apesar de não ter usado vários dos elementos que constituem a construção composicional de uma carta aberta, construiu seu texto em parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, usando a estratégia argumentativa de expor o problema, apresentar suas causas e consequências para, ao final, sugerir soluções.

As escolhas linguísticas do autor, para marcar a autoria em primeira pessoa e apresentar possíveis resoluções ao problema, configuram o seu estilo verbal, sobre o qual ele evidencia a produção valorada de seu discurso. O aluno fez uso da pontuação e conectivos na organização de suas ideias, apresentando poucas inadequações nesse aspecto. Por outro lado, apresenta vários problemas de ortografia e alguns de acentuação.

Asurini:

Belém, 31 de outubro de 2019

Caro governo,

Bom, no xxxx é bem facilmente de se encontrar lixo pois a situação está caótica, por toda parte por onde passamos há lixo. As pessoas já fazem descarte irregular de lixo por todos os cantos, Belém está cada vez pior. São lixeiras quebradas, lixo pelas ruas e rodovias, muitos bairros sem saneamento básico, asfalto e entre outros problemas.

A limpeza urbana é outro problema para todo esse lixo nas ruas de Belém, pois não é feita como deveria ser, a coleta de lixo não está sendo feitas de acordo com os dias muitas vezes o carro que desse lixo não vai há varias ruas daí começa o acúmulo de lixo, que atrai vários animais que podem causar doenças um bom exemplo seria os ratos e os mosquitos que são esses um dos grandes causadores de doenças.

Para melhorar essa situação todo tem fazer a sua parte como por exemplo os cidadãos pararem de jogar lixo pelas ruas e canais mais também a prefeitura ajudando com a limpeza urbana de acordo com os dias, saneamento básico e assim cada um fazendo a sua parte podemos melhorar a qualidade de vida, não só no xxxxx mas sim por toda Belém.

Ao analisarmos o texto do aluno Asurini, verificamos que nele são apresentadas marcas linguísticas de primeira pessoa do plural na introdução: “(...) *por onde **passamos**, há lixo.*”, e na conclusão: “(...) **podemos melhorar a qualidade de vida**”, em que as formas verbais “*passamos*” e “*podemos melhorar*” demonstram a inclusão do autor no contexto do problema abordado, como parte da comunidade, de onde ele vai emitir seu posicionamento valorativo sobre a situação abordada.

Nessa perspectiva, o conhecimento do aluno sobre a temática, evidenciado no decorrer do texto, demonstra o seu contato com enunciados que contribuíram para formar sua consciência socioideológica e, portanto, para a produção textual de autoria própria.

Ao analisarmos o contexto de produção, verificamos que o aluno identificou o destinatário/interlocutor no vocativo: “*Caro governo*”. O aluno usa o termo governo com a acepção de administração, gestão. Isso é compreendido na conclusão do texto, quando o autor faz referência à prefeitura como autoridade competente para resolver o problema. Logo, apesar de usar o termo “*governo*”, o aluno sabe que o seu destinatário é a prefeitura. Desse modo, o adequado seria o uso do termo “*prefeito*” no vocativo.

Uma das características da carta aberta é influenciar seus inúmeros interlocutores a aderirem a um determinado posicionamento, ao mesmo tempo em que pretende persuadir seu destinatário final, a autoridade competente em resolver o problema, a atender as sugestões apresentadas.

No caso da situação dada no comando de produção, além do interlocutor real externo (BENINI; MENEGASSI, 2013), a autoridade destinatária principal da carta, há os interlocutores presumidos ou virtuais, aqueles inúmeros outros interlocutores da carta, dentre os quais, os cidadãos da comunidade onde se situa o problema, razão pela qual é importante que haja no texto argumentos com o intuito de influenciá-los, como fez o aluno Asurini no trecho “(...) *todo tem fazer a sua parte como por exemplo os cidadãos pararem de jogar lixo pelas ruas* (...). Ao lado desses, figura ainda o interlocutor real, o professor, o qual o aluno-autor também considera ao escolher palavras e construir seu texto, pois sabe que seu texto será por ele avaliado.

Quanto à finalidade, constatamos que é alcançada quando, por meio de argumentos, o aluno-autor influencia seus interlocutores, e, ao final, sugere possíveis soluções a quem, a seu ver, cabe a iniciativa de resolver o problema: “*Para melhorar essa situação todo tem fazer a sua parte como por exemplo os cidadãos pararem de jogar lixo pelas ruas e canais mais também a prefeitura ajudando com a limpeza urbana de acordo com os dias, saneamento básico e assim cada um fazendo a sua parte podemos melhorar a qualidade de vida, não só no xxxxx mas sim por toda Belém.*” Ou seja, os cidadãos precisam parar de jogar lixo nas ruas e canais, e a prefeitura precisa ajudar com a limpeza urbana. E conclui, enfatizando que cada um precisa fazer a sua parte para melhorar a qualidade de vida da população do bairro e de Belém. Esse é o posicionamento valorativo do autor, construído a partir de sua consciência social e ideológica, formada nas relações dialógicas de linguagem de seu dia a dia.

A temática proposta no comando de produção, apesar de ser bastante comentada e reelaborada em diversos gêneros, sempre corresponderá a uma vontade de dizer, uma finalidade discursiva específica para determinada situação sócio-histórico-ideológica. Afinal, os enunciados são irrepetíveis e, geralmente, apresentam exauribilidade relativa (BAKHTIN, 2011 [1979]), pois, inacabados, são reacentuados pelas valorações de seus autores nas esferas comunicativas onde são produzidos e circulam.

Nesse contexto, o aluno-autor, ao denunciar a situação “caótica” do acúmulo do lixo por todo o bairro causada pela própria população -“*As pessoas já fazem descarte irregular de lixo por todos os cantos*”- e pela falta de coleta de lixo, reavalia e reacentua enunciados outros dos quais foi interlocutor, a partir de sua percepção desses enunciados e da própria realidade que o circunda.

Assim, o seu posicionamento socioideológico continua quando ele aponta o acúmulo do lixo como causador de doenças - *“daí começa o acúmulo de lixo, que atrai vários animais que podem causar doenças um bom exemplo seria os ratos e os mosquitos que são esses um dos grandes causadores de doenças”*- e apresenta sugestões para resolver a questão.

Nessa última parte do texto, o aluno conclui que *“Para melhorar essa situação todo tem fazer a sua parte”*. Desse modo, para finalizar seu projeto de dizer, o aluno-autor sugere que o problema se resolverá quando cada um envolvido no problema fizer a sua parte, ou seja, quando os cidadãos não jogarem mais lixo em lugares indevidos e a prefeitura fizer a coleta de lixo de forma regular. Verificamos, assim, a relativa exauribilidade temática.

No que concerne ao aspecto composicional do texto, verificamos que ele apresenta alguns dos elementos que compõem a carta aberta, quais sejam, o local, a data, o vocativo e o corpo do texto. Destacamos que, dentre os textos analisados, apenas o do aluno Asurini apresentou o vocativo no início do texto. Isso ocorreu, provavelmente, porque o aluno lembrou da composição do gênero discursivo carta pessoal, estudado no primeiro bimestre de 2019. Uma evidência disso é o uso da saudação “caro”, própria da carta pessoal, para acompanhar o destinatário “governo”. Além disso, diferentemente dos demais, o aluno também situou o texto em um local e tempo determinado, o que demonstra conhecimento da composição de uma carta.

O texto é composto por três parágrafos. No primeiro, é perceptível a introdução ao problema: *“(...) no xxxxx, é bem facilmente de se encontrar lixo pois a situação **está caótica**, por toda parte por onde passamos há lixo. (...)”*. No segundo parágrafo, a situação é desenvolvida por meio de outros fatos relativos ao problema: *“(...) A limpeza urbana é outro problema para todo esse lixo nas ruas de Belém, pois não é feita como deveria ser, (...)”*; *“(...) muitas vezes o carro que desse lixo não vai a varias ruas daí começa o acúmulo de lixo”*. Aqui, percebemos indícios de produção valorada do discurso do autor, que, a partir do que observa, denuncia a precariedade do serviço de limpeza urbana. No último parágrafo, há a sugestão de solução do problema, com a indicação da prefeitura como a responsável em resolvê-lo, atribuindo também aos cidadãos parte dessa responsabilidade.

Desse modo, o autor apresenta o fato-problema (o acúmulo do lixo no bairro), as possíveis causas desse problema (as pessoas jogam lixo nas ruas e falta de serviço de coleta de lixo), algumas possíveis consequências desse problema (proliferação de

ratos e mosquitos, causadores de doenças), e finaliza apresentando uma possível solução, com a indicação de quem pode concretizá-la.

Em outras palavras, o autor seguiu um percurso argumentativo que se iniciou com a demonstração do problema por meio da apresentação de fatos reais que ele presencia em seu dia a dia. Em seguida, a partir da sua percepção da realidade e de suas reflexões advindas de outros enunciados de mesma temática, apresentou causas e consequências do problema no intuito de persuadir o interlocutor a concordar com o seu ponto de vista, explícito na conclusão.

Ao analisarmos o estilo, observamos que a escolha das formas verbais “*passamos*” e “*podemos melhorar*”, indicativas de primeira pessoa do plural, no primeiro e último parágrafos respectivamente, evidencia o lugar de autoria do aluno, que se posiciona como parte de uma coletividade.

É possível perceber a valoração negativa do autor diante do problema em questão já no primeiro parágrafo “(...) *pois a situação está **caótica**, por toda parte por onde passamos há lixo*” e “*Belém está cada vez **pior***”, em que ele seleciona os adjetivos “*caótica*” e “*pior*” para enfatizar sua insatisfação, imprimindo uma entonação expressiva negativa em relação ao que diz sobre o acúmulo do lixo.

No último parágrafo, ao se utilizar da construção “*tem que*” no trecho “*Para melhorar essa situação todo **tem fazer a sua parte***” (o aluno esqueceu de escrever “que”), o autor conduz sua conclusão para um tom injuntivo, afirmando que os cidadãos tem que parar de jogar lixo pelas ruas, e a prefeitura tem que ajudar na limpeza urbana.

Com relação à adequação à norma, há alguns problemas de coesão no texto em razão da falta ou uso inadequado de articuladores textuais e sinais de pontuação em alguns períodos, a exemplo deste trecho: “(...) *muitas vezes o carro **que** desse lixo não vai a varias ruas daí começa o acumulo de lixo, **que** atrai vários animais **que** podem causar doenças um bom exemplo seria os ratos e os mosquitos **que** são esses um dos grandes causadore de doenças.*” Nele, a repetição do pronome relativo “*que*” e a falta da vírgula depois da expressão adverbial “*muitas vezes*”, antes do conectivo conclusivo “*daí*”, depois do substantivo “*doenças*” e depois do substantivo “*mosquitos*”, prejudicam a coesão. Junta-se a isso alguns problemas de ortografia: “*desse*”, “*causadore*”, “*cidadões*”; acentuação: “*varias*”, “*acumulo*”; e concordância: “*a coleta de lixo não **está sendo feitas***”. É possível afirmar que alguns desses desvios repercutem na coesão do texto e, portanto, podem interferir na sua compreensão.

O texto do aluno Asurini apresenta marcas linguísticas de autoria de primeira pessoa do plural, em que ele se coloca como parte da coletividade afetada pelo problema. A carta tem como destinatário principal a prefeitura, com a finalidade de persuadir a autoridade competente a resolver a situação, mas também é escrita com o propósito de influenciar os cidadãos a contribuir com a limpeza do bairro. Para tanto, o autor construiu seu texto pela estratégia argumentativa da apresentação do problema por meio de fatos e demonstração das suas causas e consequências. Com isso, houve uma relativa exauribilidade do tema.

A carta é composta pelo local, data, vocativo e o corpo do texto, sendo o único dos textos analisados a apresentar todos esses elementos, provavelmente porque o aluno já conhecia a composição de uma carta. O autor selecionou formas verbais que evidenciam a autoria do texto em primeira pessoa do plural. Escolheu, também, adjetivos que enfatizam sua insatisfação com a situação, e selecionou, ainda, uma construção injuntiva para atribuir dever a alguém. O texto apresenta alguns problemas de coesão e coerência causados pela falta ou uso inadequados de articuladores textuais e, também, problemas de ortografia, acentuação e concordância.

4.2.1 Análise comparativa dos textos

Após a análise dos textos de cada aluno, passamos a apresentar os resultados por meio da análise comparativa dos textos, a partir de cada um dos elementos que compõe a carta aberta, visando a demonstrar as suas semelhanças e diferenças quanto à produção valorada do discurso e à consciência socioideológica, e se se aproximam ou não do gênero carta aberta.

a) Autoria:

Constatamos marcas de autoria em primeira pessoa nos textos de Munduruku, Tembê, Borari e Asurini. Esses alunos, ao usarem pronomes e formas verbais indicativas de primeira pessoa do singular ou do plural, incluíram-se como parte da comunidade prejudicada pelo problema. Esse olhar interno da situação suscitada, certamente, contribuiu para as demarcações dos posicionamentos axiológicos desses alunos, que ocorreram no decorrer de seus textos como destacamos em suas análises. O aluno Tapajó foi o único que usou a terceira pessoa ao abordar o problema do acúmulo do lixo em seu bairro, e, apesar de, aparentemente, essa escolha indicar

um distanciamento do autor à temática, o seu texto carrega indícios de produção valorada no discurso do autor, que fala pela comunidade.

A autoria do gênero discursivo carta aberta é de alguém que fala pela coletividade, que se posiciona como parte integrante do grupo que denuncia ou reclama sobre um problema, usando, nesse caso, a primeira pessoa do plural. Ou pode se posicionar na terceira pessoa, mas, ainda assim, a partir do interesse da coletividade.

Nessa direção, a autoria em primeira pessoa assim como em terceira, que marcam os textos analisados, evidenciam o papel social do aluno-autor como sujeito historicamente situado (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), pertencente a uma coletividade.

Com exceção do aluno Munduruku, que, em parte de seu texto, repetiu trecho do texto de apoio e, ainda, falas comuns do grupo social do qual participa, sem qualquer reflexão e reelaboração para o enunciado proposto, os demais alunos se posicionaram criticamente diante do tema em questão.

Quando esses alunos emitem juízo de valor por meio de enunciados próprios, tornam-se sujeitos-autores que reavaliam, reacentuam enunciados outros dos quais foram interlocutores, a partir de sua consciência socioideológica, formada pela ideologia do cotidiano nas relações sociais do grupo do qual fazem parte, mediadas pelos gêneros primários (BAKHTIN, 2011 [1979]). Esse posicionamento do autor do texto, que fala por sua comunidade, é característico do gênero discurso carta aberta.

Importante destacar que os alunos não conheciam, no momento da atividade diagnóstica, o gênero discursivo carta aberta. Logo, a autoria marcada no texto decorre das instruções do comando de produção, que solicita ao aluno a produção de uma carta aberta em que ele exponha o problema, posicione-se perante a situação e sugira formas de resolver o problema.

b) Destinatário:

Somente o Aluno Asurini apresentou seu destinatário de forma expressa logo no endereçamento da carta “Caro governo”, mesmo assim, com o vocativo inadequado, pois deveria ser “Caro prefeito”, como explicado na análise. O aluno Munduruku dirigiu suas palavras entoadas valorativamente ao governador como seu interlocutor, pois não tinha conhecimento para identificar o prefeito como destinatário. Mas fez isso no interior do texto e não no vocativo. Já os alunos Tapajó, Tembê e Borari não direcionaram seu texto a qualquer autoridade, como pedia o comando de

produção. Ao que parece, apenas se preocuparam em abordar a temática em seu texto para avaliação da professora.

Para atingir sua finalidade, a carta aberta é escrita com o intuito de atingir dois interlocutores, o primeiro é o destinatário principal, o interlocutor real externo (BENINI; MENEGASSI, 2013), aquele a quem ela é dirigida explicitamente e para quem se expõe o problema e argumentos visando persuadi-lo a atender à reivindicação que finaliza a carta. O segundo é o interlocutor virtual ou presumido (BENINI; MENEGASSI, 2013), que são os inúmeros leitores potenciais que a carta terá ao circular nas esferas jornalística e midiática. Esses últimos, ao serem influenciados a aderir aos argumentos e posicionamentos defendidos pelo autor, contribuem, como força de pressão social, para que a reivindicação seja atendida pelo destinatário final, quando compartilham nas redes sociais e postam comentários a seu favor. Além desses interlocutores, no contexto de ensino e aprendizagem, o trabalho com o gênero carta aberta considera, ainda, a participação do professor como interlocutor real (BENINI; MENEGASSI, 2013), aquele que se faz presente no momento da produção do enunciado.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, o autor/locutor escolhe palavras e entonações levando em consideração seu interlocutor. Desse modo, esse aspecto extraverbal do enunciado incide na valoração do discurso do autor. Assim, na carta aberta, o autor seleciona signos linguísticos, de acordo com a sua consciência socioideológica, em torno de uma temática, dentro de uma construção composicional, com a finalidade de influenciar o(s) interlocutor(es)/destinatário(s) a ter uma atitude responsiva (Bakhtin, 2011 [1979]) alinhada ao seu posicionamento. É evidente, portanto, o papel fundamental do interlocutor no processo de interação discursiva.

No comando de produção, não indicamos explicitamente o destinatário da carta, mas descrevemos o problema com o intuito de que os alunos pudessem concluir por eles próprios que a limpeza pública é um serviço que compete à prefeitura, logo, o destinatário principal seria o prefeito. Verificamos, entretanto, que apenas o aluno Asurini tinha esse conhecimento no momento da atividade diagnóstica, pois foi o único que direcionou sua carta a ele. Desse modo, nos demais textos, a ausência de um destinatário real externo prejudicou as escolhas de recursos linguísticos para atingir a finalidade discursiva, ficando o interlocutor limitado à professora-avaliadora.

c) Finalidade:

Como apenas o texto do aluno Asurini direcionou a carta à autoridade competente, somente ele também, apesar de alguns problemas de coesão, conseguiu atender à finalidade discursiva proposta nas instruções, que é, a partir de argumentos persuasivos, influenciar o interlocutor a aderir às suas ideias e apresentar sugestões de solução do problema à autoridade competente. Como os demais alunos não direcionaram seu texto à autoridade competente, não atingiram a finalidade discursiva. Interlocutor e finalidade discursiva estão, portanto, intrinsecamente relacionados. Além disso, os problemas de coesão, coerência e inadequação à norma culta influenciaram na compreensão dos textos e, portanto, no alcance de sua finalidade.

d) Temática:

O aluno Munduruku apresentou bastante dificuldade na organização de suas ideias, o que compromete a responsividade do interlocutor e, conseqüentemente, a exauribilidade temática. Apesar disso, com todos os problemas de escrita, ele consegue introduzir a temática ao criticar a situação por ele vivenciada e ao valorar negativamente a atuação do governo em relação à limpeza da cidade, a quem atribui, por desconhecimento, a competência em resolver o problema. Mas não sugere propostas, possivelmente porque as desconhece. Desse modo, constatamos que falta ao aluno um conhecimento maior sobre os aspectos que envolvem a temática, pois, conforme pudemos constatar na análise do texto, essa consciência socioideológica carece de ampliação, uma vez que as ideias do autor estão restritas a apenas alguns aspectos da temática.

O aluno Tapajó avalia negativamente o comportamento dos moradores do bairro, que, a seu ver, são os responsáveis pela sujeira do bairro, pois jogam lixo em lugares indevidos. Ele alerta que o problema do lixo não é restrito ao seu bairro, ao contrário, atinge o mundo inteiro, e demonstra preocupação com a questão ambiental. Apesar de haver indícios de posicionamento socioideológico do aluno, faltou ao texto vários outros aspectos importantes para desenvolver a temática como a responsabilidade da prefeitura em executar o serviço da coleta de lixo regularmente, e a sugestão de propostas para resolver o problema, o que sugere a necessidade de que esse aluno amplie seus conhecimentos sobre o tema.

Por outro lado, as avaliações e posicionamento do aluno, mesmo limitados à sua consciência socioideológica, poderiam ser capazes, em uma situação de

interação, de gerar uma resposta ativa por parte do interlocutor, seja para concordar, discordar ou complementar. Isso significa que há no texto uma exauribilidade relativa do tema, pois outros enunciados poderiam ser produzidos a partir dele em uma situação comunicativa. O aluno Tapajó demonstra um maior conhecimento sobre a temática que o aluno Munduruku.

O aluno Tembé, assim como Munduruku e Tapajó, apresenta dificuldade em organizar suas ideias, o que nos requereu um esforço para complementar o sentido de seus textos. Para o aluno Tembé, o acúmulo do lixo no bairro se dá porque a prefeitura, ao não cumprir sua função de fazer a coleta regularmente, leva as pessoas a jogarem o lixo na rua ou na rodovia. O autor então atribui exclusivamente à prefeitura a culpa pelo acúmulo de lixo no bairro, e exime os moradores de qualquer responsabilidade. Essa avaliação que o aluno faz da situação corresponde, provavelmente, à ideologia do grupo social do qual faz parte. A exauribilidade temática do texto é relativa, e o aluno, assim como os alunos Munduruku e Tapajó, precisa ampliar sua consciência socioideológica para abordar a temática com mais propriedade, pois, assim como eles, não apresentou sugestões para resolução da situação.

O aluno Borari, assim como o Tapajó, atribui a sujeira do bairro ao comportamento das pessoas de jogarem lixo nas ruas, o que tem como consequência as doenças e alagamentos. Entretanto, diferentemente dos demais, ele opina sobre como resolver o problema, e sugere que é preciso melhorar o saneamento básico, colocar mais lixeiras, placas de aviso sobre onde se pode jogar lixo, melhorar a coleta de lixo, reaproveitar resíduos sólidos e descartáveis, e as pessoas se conscientizarem para não jogar lixo em qualquer lugar. Essas sugestões demonstram que o aluno Borari tem um conhecimento maior sobre a temática que o demais alunos, e preocupação com o meio ambiente. Entretanto, ele não direciona suas sugestões a nenhuma autoridade, o que nos levar a pensar que desconhece esse aspecto que envolve a temática. É preciso, então, que esse aluno amplie sua consciência sociológica sobre a temática. Assim como os textos dos demais alunos, apresenta uma exauribilidade relativa, pois dele podem decorrer outros enunciados.

O texto do aluno Asurini, pelas mesmas razões dos textos dos demais alunos, também apresenta exauribilidade relativa. Por outro lado, diferentemente dos demais, apontou duas causas possíveis para o problema: o descarte irregular do lixo pelas pessoas e a falta de coleta de lixo. Assim como também foi o único a direcionar à

prefeitura as suas sugestões para resolver a questão. E, ainda, busca influenciar os moradores do bairro, ao argumentar que cada um deve fazer sua parte, ou seja, a prefeitura faz a coleta o lixo, mas os cidadãos precisam parar de jogar lixo nas ruas e canais.

Verificamos, assim, que o aluno Asurini tem um conhecimento maior sobre a temática que os demais alunos, entretanto, para que ele conheça outros aspectos relativos ao tema, como a importância da educação ambiental para a mudança do comportamento das pessoas em relação ao descarte do lixo, é preciso que ele tenha contato com outros enunciados que lhes permitam ampliar a sua consciência socioideológica.

A partir dessa análise comparativa da temática entre os textos, observamos que cada um dos alunos apresenta um nível de consciência socioideológica diferente no que se refere ao tema proposto, pois cada um de seus discursos interiores foram formados a partir do processo interativo com outros discursos no meio social do qual faz parte.

d) Construção composicional:

Somente no texto do Asurini é possível constatar alguns elementos composicionais da carta aberta: local, data e vocativo.

Os alunos Munduruku e Tapajó não conseguiram organizar os seus textos em parágrafos. O aluno Tembé usou parágrafos, mas teve dificuldades em articular as ideias no final do texto. Todos os textos analisados apresentaram, em alguma medida, dificuldade em organizar as ideias. Apesar desse problema, os alunos Tapajó e Tembé conseguiram construir, com dificuldade, uma sequência argumentativa de causa e consequência, diferentemente do aluno Munduruku, que não conseguiu.

Os textos dos alunos Borari e Asurini apresentaram uma organização textual em parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que eles indicam causas, consequências e possíveis soluções ao problema. Desse modo, podemos notar, nesses textos, a presença de processos argumentativos, uso de articuladores textuais e pontuação de forma mais adequada que os outros, mas, ainda assim, distante da melhor composição.

Dentre as análises, verificamos que apenas o texto do aluno Asurini se aproximou da composição do gênero discursivo carta aberta.

e) Estilo

Os alunos Munduruku, Temb , Borari e Tapajó incluíram-se como parte afetada pelo problema, ou seja, posicionaram-se como pertencente   comunidade da qual falam quando escolheram marcas linguísticas de primeira pessoa. Apesar do aluno Tapajó usar marcas de terceira pessoa, ele também se posicionou valorativamente pela coletividade em rela o ao problema.

O aluno Munduruku escolheu verbos no presente do indicativo para ora demonstrar sua insatisfa o com a situa o, ora indicar uma exigência, ora, um apelo. Usou também uma sequência de palavras em tom agressivo (“Temos que aguentar”, “não faz nada”), e fez uma avalia o negativa, com palavras ofensivas (“imundície”, “roubar”) sobre a atua o do governador que, no seu entendimento,   o responsável pela limpeza da cidade.

O aluno Tapajó fez uso de verbos no presente do indicativo para denunciar, e, portanto, valorar negativamente o comportamento dos moradores que descartam o lixo indevidamente, o que provoca o acúmulo de lixo no bairro. Na conclusão de suas ideias, escolheu a constru o de tom injuntivo “tem que” para demonstrar a necessidade da ajuda das pessoas e do governo para resolver o problema.

O aluno Temb  escolheu palavras para denunciar e avaliar de forma negativa o descaso da prefeitura que não recolhe o lixo regulamente, o que, no seu entendimento, leva as pessoas a jogarem lixo nas ruas. Para concluir suas ideias, o aluno fez uso da constru o verbal injuntiva “*devem cuida*” para atribuir a obriga o do serviço de limpeza pública ao governo e   prefeitura.

O aluno Borari, assim como fizeram os alunos Tapajó e Temb , ao avaliar a situa o em questão, deu uma entona o injuntiva   sua conclusão quando optou pelo verbo auxiliar “dever” junto aos verbos “melhorar” e “colocar”, para atribuir a alguém a obriga o de resolver o problema.

O aluno Asurini valorou negativamente a situa o já no primeiro parágrafo”, em que ele selecionou os adjetivos “*caótica*” e “*pior*” para enfatizar sua insatisfa o, imprimindo um tom expressivo negativo ao enunciado. No último parágrafo, ao se utilizar da constru o “*tem que*” esse sujeito-autor conduziu sua conclusão para um tom injuntivo, afirmando que os cidadãos têm que parar de jogar lixo pelas ruas, e a prefeitura tem que ajudar na limpeza urbana. Desse modo, os alunos Tapajó, Temb , Borari e Asurini usaram constru es injuntivas ao concluir suas ideias com intuito de atribuir a alguém a responsabilidade em resolver o problema.

Identificamos, portanto, que todos os cinco alunos, em alguma medida, posicionam-se valorativamente sobre a sua realidade por meio de suas escolhas linguísticas, o que revela consciência social e ideológica, construída nas relações dialógicas que cada um deles vivencia no seu dia a dia.

f) Adequação à norma culta:

Os alunos Munduruku, Tapajó e Tembé apresentaram muitos problemas quanto à articulação das ideias em razão da falta ou inadequação do uso de conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstraram bastante dificuldade quanto à ortografia e acentuação, o que interferiu na produção de sentido dos textos.

Os textos dos alunos Borari e Asurini, apesar de terem apresentado menos dificuldades nesse ponto, precisam melhorar nos vários aspectos apontados durante esta análise, para se aproximar da proposta do comando de produção.

Essa análise comparativa está resumida no quadro-síntese a seguir:

Quadro 4: análise comparativa dos textos

Elementos do gênero discursivo	ALUNOS				
	Munduruku	Tapajó	Tembé	Borari	Asurini
Autoria	As marcas de 1ª pessoa do singular e do plural indicam pertencimento. Avalia a partir de sua consciência socioideológica, portanto o texto é de autoria própria. Entretanto há trechos com marcas de repetições.	Apesar do uso da 3ª pessoa, o aluno fala a partir de uma coletividade. Ele trata da questão a partir de seu ponto de vista, portanto é um sujeito-autor.	Marcas de 1ª pessoa do singular e do plural, as quais indicam pertencimento. Emite juízo de valor a partir de sua consciência socioideológica, portanto é um sujeito-autor.	As marcas de 1ª pessoa do plural indicam o lugar de onde o aluno fala. Há indícios de discurso valorado próprio no texto, portanto o aluno é sujeito-autor.	As marcas de 1ª pessoa do plural indicam pertencimento do aluno-autor ao bairro a que se refere. Há indícios de discurso valorado próprio no texto, portanto o aluno é sujeito-autor.
Destinatário	Não está expresso no vocativo, mas, no interior do texto. O governador é apontado como o destinatário principal, ou seja, o interlocutor real externo (BENINI; MENEGASSI, 2015). Por ser situação de ensino, o professor também é o interlocutor real (BENINI; MENEGASSI, 2015)	Não está expresso. Há, apenas, a menção ao “governo” no interior do texto. O professor é interlocutor real.	Não há um destinatário expresso. Há, apenas, a menção ao governo e à prefeitura no interior da carta. O professor é o interlocutor real.	Não há destinatário expresso. Preocupação do aluno em responder à avaliação do professor, o interlocutor real.	Destinatário expresso no vocativo e no interior do texto. O aluno identifica o prefeito como destinatário principal. Possibilidade da existência de um interlocutor virtual. O professor é o interlocutor real.
Finalidade	Não foi alcançada, pois não expôs e defendeu seu ponto de vista em relação ao tema proposto por meio de argumentos	Não foi alcançada, pois apesar de abordar a temática por meio de argumentos, não há um destinatário definido no texto a	Não foi alcançada, pois o aluno se limita a explorar a temática, mas não apresenta sugestões à autoridade	Não foi alcançada, pois, apesar de haver a exploração da temática, as sugestões dadas para resolver o problema	Foi alcançada, pois, por meio de argumentos, o aluno-autor influencia seus interlocutores e, ao final, sugere possíveis

	compreensíveis, assim como também não apresentou sugestões à autoridade competente para a resolução do problema.	quem a carta seria direcionada, assim como também não há sugestões para resolver o problema.	competente para resolver o problema.	não estão direcionadas a nenhuma autoridade.	soluções ao destinatário responsável por resolver o problema.
Temática	Apresenta pouco conhecimento sobre a temática, insuficiente para atender o comando de produção. Valora negativamente a atuação do governo em relação à limpeza da cidade, a quem, por desconhecimento, atribui a competência em resolver o problema. Não propõe sugestões à autoridade competente.	Apresenta certo conhecimento sobre a temática, mas insuficiente para atender ao comando de produção. Avalia negativamente o comportamento dos moradores que sujam as ruas. Não propõe sugestões à autoridade competente.	Apresenta algum conhecimento sobre a temática, mas insuficiente para atender ao comando de produção. Avalia de forma negativa o serviço de coleta de lixo realizado pela prefeitura. Não propõe sugestões à autoridade competente.	Apresenta um conhecimento pouco mais elevado sobre a temática, pois ele não somente avalia negativamente o comportamento das pessoas que jogam lixo nas ruas, mas aponta sugestões para resolver a situação, mas não as dirige a ninguém.	Apresenta um conhecimento maior sobre a temática. Avalia negativamente as pessoas que sujam as ruas e o serviço de coleta de lixo da prefeitura. Propõe sugestões para a solução do problema e as dirige à autoridade competente.

<p>Construção composicional</p>	<p>Não apresenta título, local, data, vocativo, despedida, assinatura. Não desenvolve estratégia argumentativa. O texto não está organizado em parágrafos. Muitos problemas de organização e coesão textual.</p>	<p>Não apresenta, local, data, vocativo, despedida, assinatura. Presença de estratégia argumentativa com causa e consequência. O texto não está organizado em parágrafos. Problemas de organização e coesão textual.</p>	<p>Não apresenta, local, data, vocativo, despedida, assinatura. Presença de estratégia argumentativa com causa e consequência. Dificuldade na construção dos parágrafos. Problemas de organização e coesão textual.</p>	<p>Não apresenta, local, data, vocativo, despedida, assinatura. Uso de estratégia argumentativa, com causa, consequência e solução. Organização textual em parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>	<p>Apresenta local, data, vocativo. Uso de estratégia argumentativa, com causa, consequência e solução. Organização textual em parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>
<p>Estilo</p>	<p>Pronome e verbo em 1ª pessoa do singular “eu estava”; Pronome e verbos em 1ª pessoa do plural: “Nós temos”, “queremos”, “precisamos”, indicando insatisfação, exigência e apelo respectivamente. Termos com tom agressivo: “Não fez nada”; “Temos que aguentar”; “imundície”; “roubar”. Índícios de posicionamento axiológico. Avaliação negativa da situação.</p>	<p>Pronomes e verbos na 3ª pessoa do plural: “causam”, “eles jogam”, expressando denúncia. Construção injuntiva “tem que”, indicando uma obrigação, exigência. Índícios de posicionamento axiológico. Avaliação negativa.</p>	<p>Pronomes e verbos na 1ª pessoa do singular e plural: “eu”, “meu”, “estou fazendo” “nossa”, que expressam denúncia ao descaso da prefeitura. Construção verbal injuntiva “devem cuidar”, indicando obrigação, exigência. Índícios de posicionamento axiológico. Avaliação negativa.</p>	<p>Pronomes e verbos na 1ª pessoa do singular e do plural: “a gente”, “moramos”, “minha”, que expressam a denúncia da situação; Construção verbal injuntiva “deve melhorar”, indicando obrigação, exigência. Índícios de posicionamento axiológico. Avaliação negativa.</p>	<p>Formas verbais na 1ª pessoa do plural: “passamos”, que expressa denúncia, e “podemos melhorar”, que indica uma atitude coletiva. Adjetivos “caótica” e “pior” indicam insatisfação, denúncia, e expressam uma valoração negativa. Construção injuntiva “tem que”, indicando uma obrigação, exigência. Índícios de posicionamento axiológico.</p>

Adequação à norma culta	Muitos problemas quanto à articulação das ideias em razão da falta ou inadequação do uso de conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstrou bastante dificuldade quanto à ortografia e acentuação.	Muitos problemas quanto à articulação das ideias em razão da falta ou inadequação do uso de conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstrou bastante dificuldade quanto à ortografia e acentuação.	Muitos problemas quanto à articulação das ideias em razão da falta ou inadequação do uso de conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstrou bastante dificuldade quanto à ortografia e acentuação.	Média dificuldade quanto à articulação das ideias ao usar conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstrou média dificuldade quanto à ortografia e acentuação.	Pouca dificuldade quanto à articulação das ideias ao usar conectivos, palavras e pontuação, assim como demonstrou pouca dificuldade quanto à ortografia e acentuação.
-------------------------	--	--	--	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em síntese, constatamos que devido ao desconhecimento dos alunos em relação ao gênero discursivo carta aberta, nenhum deles contemplou, como prevemos, em seu texto, todos os elementos e características desse gênero. Do mesmo modo, a análise dos textos demonstra diferentes níveis de consciência socioideológica dos alunos sobre a temática, sendo que nenhum deles contemplou integralmente a proposta de produção textual.

Além disso, quatro dos alunos-autores (Munduruku, Tembé, Borari e Asurini) colocaram-se como parte da comunidade ao usar a primeira pessoa do plural, e todos, incluindo o aluno Tapajó, que escolheu a terceira pessoa, falaram pela coletividade, como requer uma carta aberta. O destinatário e a finalidade, como elementos de contexto de produção, estiveram presentes, de forma expressa, apenas no texto do aluno Asurini, mesmo assim com algum problema de exatidão, no primeiro caso, e de coesão, no segundo. O texto desse aluno também foi o único dos cinco que apresentou alguns dos elementos constitutivos da construção composicional da carta aberta. Ainda nesse aspecto, notamos que os alunos Tapajó, Tembé, Borari e Asurini conseguiram desenvolver estratégias argumentativas, mas somente os três últimos organizaram-nas em parágrafos, sendo que o aluno Tembé apresentou dificuldade na articulação dos dois últimos parágrafos.

O uso inadequado da norma culta no que tange aos conectivos, pontuação, ortografia, acentuação e concordância foi uma constante nos textos de Munduruku, Tapajó e Tembé, o que interferiu no sentido deles. Alguns desses problemas também ocorreram nos textos dos alunos Borari e Asurini, mas de forma menos recorrente.

Ao finalizar esta seção, importa salientar que a carta aberta, como gênero discursivo, é constituída pela sua situação extraverbal, que diz respeito, dentre outros aspectos, à dimensão valorativa do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), e pela situação verbal, composta pelo tema, composição e estilo (BAKHTIN, 2011 [1979]).

O extraverbal se refere ao contexto social de produção, e incide sobre os elementos constitutivos da situação verbal (BELOTI; HILA; RITTER e FERRAGINI, 2020). Nesse sentido, ao considerar que o extraverbal conduz as escolhas verbais do aluno direcionadas à situação enunciativa, verificamos, na análise diagnóstica dos textos selecionados, que essa dimensão é evidenciada nos elementos da autoria, interlocutor/destinatário e finalidade. Desse modo, nossa análise verificou de que forma a valoração do discurso, como evidência de consciência socioideológica, realizou-se nos textos dos alunos, ao considerá-la como um aspecto componente da

situação extraverbal que reverbera nos elementos constitutivos do enunciado: o tema, a composição e o estilo.

Como enfatizado nesta seção, apesar de haver marcas de posicionamentos axiológicos nos textos analisados, falta aos alunos expandir seu discurso interior em relação à temática abordada assim como se apropriar dos elementos componentes do gênero discursivo carta aberta. Soma-se a isso a necessidade de um trabalho em relação à adequação da norma culta e seus mecanismos de coesão e coerência, pois esse aspecto interferiu na compreensão de trechos de alguns dos textos analisados.

Dessa forma, diante dos resultados extraídos da análise diagnóstica, constatamos, inicialmente, a necessidade de um trabalho com o gênero discursivo carta aberta na turma pesquisada, por meio de um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos no que tange à produção valorada do discurso e à consciência socioideológica.

No entanto, como já esclarecido, o Projeto não será implementado, mas se revestirá em material pedagógico voltado ao ensino e aprendizagem da escrita por meio do gênero discursivo carta aberta com ênfase na produção valorada do discurso e na consciência socioideológica do aluno.

Nesse contexto, o objetivo do PPLE com o gênero discursivo carta aberta é levar o aluno a se perceber como sujeito-autor que se posiciona em prol de uma coletividade, em relação a uma temática social, perante os seus interlocutores. E esse processo se dará por meio de várias atividades contidas nos Módulos de Leitura e Escrita do Projeto que levarão o aluno a interagir com outros discursos e a perceber, por exemplo, a importância de todos os interlocutores para as escolhas linguísticas e para a construção das estratégias de persuasão desse gênero discursivo. Sobre essa questão, Polato; Ohuschi e Menegassi (2020, p.132) constataam:

(...) recortar enunciados para o trabalho pedagógico implica, necessariamente, em optar por uma arquitetura instauradora de uma arena de lutas na sala de aula, que coloca em xeque modos de viver e conceber a vida a partir do tema, de usufruir das benesses ou mazelas oriundas das relações sociais ali representadas e postas à análise. Portanto, a aula como acontecimento único é lugar para alargamento de consciências pelo diálogo.

Nesse viés, por meio do PPLE, composto por enunciados por nós selecionados, o aluno ampliará seus conhecimentos acerca do tema, compreenderá os elementos e as características de uma carta aberta, e, com isso, expandirá sua consciência socioideológica. Além disso, desenvolverá, durante as etapas de revisão e reescrita

do Módulo de Escrita, sua produção textual de forma adequada à norma culta. Ou seja, as atividades do PPLE levam o aluno a interagir com outros discursos, promovendo o pensamento reflexivo e atitudes responsivas em relação aos enunciados já ditos. Logo, a produção textual escrita do aluno “é a sua resposta ao corpus discursivo do já-dito, recortado como elo valorativo componente da cadeia do discurso, construído num determinado momento histórico e espaço” (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p.132).

Nessa perspectiva, na seção seguinte, apresentamos o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, resultado desta pesquisa.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA COM O GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA

Após os resultados da análise diagnóstica, apresentamos e discutimos, analiticamente, o PPLE, com o gênero discursivo carta aberta, voltado ao 9º ano, em que propomos atividades (nos eixos da leitura, análise linguística e escrita) com o objetivo de contribuir para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, a serem evidenciadas na produção textual escrita dos alunos. Ressaltamos que o PPLE consiste em uma proposta teórico-metodológica ancorada no Interacionismo e nos estudos dialógicos, direcionada aos professores. A partir desse projeto, elaboramos um material didático-pedagógico, no formato de *e-book*, o qual constitui o Produto Educacional.

5.1 INTRODUÇÃO DO PROJETO

A construção do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita teve início no segundo semestre do ProfLetras, como atividade da disciplina *Leitura e Escrita: processos de ensino-aprendizagem*, ministrada pela professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi. No decorrer da pesquisa, o projeto foi passando por alterações para se adequar aos objetivos da pesquisa, e, após o resultado da análise diagnóstica, foi concluído com as modificações exigidas pelo diagnóstico.

Como já abordado na seção metodológica, elaboramos o Projeto sob a ancoragem teórica da concepção dialógica da língua e linguagem, a partir de sua abordagem sociológica e valorativa, e do Interacionismo, bases teóricas sustentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin. Tomamos como referência a metodologia de Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita de Lopes-Rossi (2008), com adaptações, de forma a considerar todos os seus três módulos de trabalho: Leitura, Escrita e Divulgação ao público.

Em um projeto pedagógico que visa contribuir para o desenvolvimento da escrita do aluno, o módulo de leitura é necessário como preparação para o módulo da escrita.

Nesse sentido, o módulo 1, de Leitura, é composto pelas atividades prévias e pelo trabalho com o texto principal. As atividades prévias do módulo de leitura

consistirão em uma conversa inicial sobre as características do gênero discursivo carta aberta e em um debate sobre o tema, mediado pelo professor, após o grupo assistir a uma reportagem televisa sobre o acúmulo de lixo no bairro onde ele mora. Após esse momento introdutório do módulo, dar-se-á início ao trabalho com o texto principal, quando o aluno fará a leitura da *Carta aberta aos prefeitos* e uma série de atividades relacionadas às condições de produção (autoria, interlocutor, finalidade e esfera de circulação), relações históricas e ideológicas, à temática, à construção composicional e ao estilo do texto, sempre mediado pelo professor, com o intuito de ampliar a consciência socioideológica a respeito da temática e se apropriar do gênero discursivo carta aberta.

Ao considerar os objetivos de nossa pesquisa, escolhemos o gênero discursivo carta aberta para desenvolver nosso Projeto Pedagógico, por se tratar de um gênero argumentativo que propicia o trabalho com questões sociais e ideológicas que fazem parte da realidade do aluno, o que é um fator de estímulo a sua participação nas atividades.

Nesse aspecto, para trabalhar a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, escolhemos a temática ambiental, especificamente a problemática do acúmulo de lixo nas vias públicas do bairro onde a escola em que fizemos a pesquisa está inserida. Os alunos convivem com esse problema diariamente, e o trabalho com o gênero discursivo carta aberta proporcionará a eles reflexão e posicionamento sobre essa questão que afeta suas vidas.

Como se trata de um problema de ordem nacional, o Projeto pode ser implementado em outras cidades, estando o professor livre para fazer as adaptações que julgar pertinentes a sua realidade conforme permite a flexibilidade da metodologia de Lopes-Rossi (2008). Desse modo, o professor pode, por exemplo, substituir a reportagem local sobre o lixo, geradora do debate, por outra da cidade onde se localiza a escola onde será desenvolvido o projeto.

O texto escolhido para o módulo de leitura, “Carta aberta aos prefeitos”, aborda a questão ambiental em vários aspectos. André Trigueiro, autor da carta, é jornalista e ativista ambiental, conhecido por seus posicionamentos críticos frente às políticas de degradação do meio ambiente, e pela defesa de uma sociedade sustentável. É, também, autor de livros nessa temática, como *Cidades e Soluções – Como construir uma sociedade sustentável*, 2017, Editora Leya; e *Mundo Sustentável 2 – Novos Rumos para um Planeta em Crise*, 2012, Editora Globo. André Trigueiro, atualmente,

defende suas ideias na coluna que escreve para o jornal A Folha de São Paulo, em seus comentários nos telejornais onde é apresentador, nas suas redes sociais e no seu site <https://mundosustentavel.com.br/>, onde a *Carta aberta aos prefeitos* foi publicada.

Na *Carta aberta aos prefeitos*, o autor, como jornalista ambiental, exerce seu papel social ao criticar a postura de prefeitos que se esquivam de resolver problemas da cidade sob a alegação de não ter dinheiro para isso, pois receberam a prefeitura com esse déficit orçamentário. Na sequência da crítica, o autor passa, então, a sugerir soluções sustentáveis e de baixo custo à gestão dos novos prefeitos.

As atividades orais e escritas, mediadas pelo professor, objetivarão encaminhar os alunos para a compreensão do posicionamento axiológico e produção valorada do discurso no texto, e, com isso, demonstrar aos alunos a presença da valoração e marcas ideológicas no estilo, conteúdo temático e construção composicional que constituem o gênero carta aberta. Esse encontro entre as consciências do autor e do aluno/leitor poderá resultar, por meio das reflexões proporcionadas pelas atividades, na expansão do discurso interior do aluno.

O módulo 2, de Escrita, é composto pelo planejamento, produção textual, revisão e reescrita. Assim, após a apropriação das características típicas do gênero trabalhado e a internalização dos conhecimentos adquiridos durante as atividades de leitura, primeiramente, os alunos planejarão a sua carta aberta, para depois produzir a sua primeira versão, conforme a proposta do comando de produção.

Nesse sentido, a consciência socioideológica e produção valorada do discurso, ampliadas ou mesmo construídas no módulo de leitura, serão evidenciadas na produção textual do aluno. Essa atividade consistirá na escrita de uma carta aberta ao prefeito da cidade, em que o estudante, agora autor, ao expor a problemática do lixo no bairro onde mora, precisará se posicionar e defender suas ideias por meio de argumentos convincentes, apontando soluções para a situação e pedindo a resolução do problema.

Na sequência, haverá o processo de revisão, que será feito, inicialmente, pelo próprio aluno, depois, pelo seu colega e, finalmente, pelo professor, que realizará a revisão textual-interativa. É nesse momento, na etapa de revisão do módulo da escrita, que o docente-mediador, por meio de bilhetes orientadores, auxiliará o discente-autor a evidenciar, em seu texto, a consciência socioideológica e a produção valorada do

discurso na temática tratada, conduzindo-o ao uso de recursos linguísticos e da forma composicional adequados à finalidade discursiva.

Essas anotações da revisão textual-interativa do professor serão evidenciadas na reescrita do aluno, que após refletir sobre a sua escrita, procederá as suas reformulações.

No módulo 3, de Divulgação ao público, as reescritas, que correspondem às versões finais das cartas abertas produzidas pelos alunos, serão divulgadas nos meios de circulação próprios desses gêneros, quais sejam, *facebook*, *blogs*, *instagram* e poderão ainda ser enviadas aos jornais locais, no intuito de que algumas sejam escolhidas para publicação. Nesse módulo, o aluno constatará a função social da carta aberta, pois foi produzida em um contexto real de comunicação. Essa é uma característica do projeto pedagógico que dá sentido ao trabalho produzido pelos alunos e os estimula a escrever, pois eles se sentem, de fato, como sujeitos participativos do grupo de que fazem parte, e não como meros receptores de conteúdo.

Portanto, ao respeitarmos a progressão dos conteúdos escolares, prevista na BNCC, selecionamos a carta aberta, como gênero discursivo argumentativo pertencente ao campo da vida pública, mas também à esfera jornalístico-midiática, para trabalhar, com alunos do 9º ano, a temática do lixo. Objetivamos, com essa escolha, propor atividades sistematizadas com o intuito de contribuir para que o aluno evidencie, em sua produção textual escrita, a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso. Além disso, esse aprendizado possibilita ao aluno-sujeito usar a língua(gem) em outras situações de sua vida social, a seu favor e de sua comunidade, por meio de um gênero discursivo que aprendeu na escola.

Ressaltamos que este PPLE, em atenção às orientações contidas na Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, foi adaptado ao formato de Produto Educacional que, após ser publicado na plataforma educapes.capes.gov.br, poderá ser utilizado como material de apoio a professores que visam desenvolver trabalhos para o desenvolvimento da escrita de seus alunos.

5.2 MÓDULO 1 – LEITURA

Para realizar um projeto pedagógico que contemple a leitura e a escrita, é necessário escolher um gênero discursivo em que se possa trabalhar esses dois aspectos do texto. Lopes-Rossi (2008) explica que o trabalho com a leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre significa um trabalho posterior com a produção textual escrita, mas esta, ao contrário, sempre precisará de atividades prévias de leitura do gênero que os alunos produzirão, pois, dessa forma, eles se apropriarão de suas características. Por isso, é importante que “um projeto pedagógico para produção escrita deva sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura, para que os alunos se apropriem das características típicas dos gêneros a ser produzidos” (LOPES-ROSSI, p. 63, 2008). Além disso, acrescentamos a importância desse módulo, no caso específico deste projeto, para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, a ser evidenciadas na produção escrita do aluno.

Para desenvolver o PPLE, como já mencionamos, selecionamos o texto *Carta aberta aos prefeitos*, do jornalista ambiental André Trigueiro, que, em seu papel social, defende seu posicionamento ideológico acerca da importância da questão ambiental para o desenvolvimento das cidades. Além disso, o autor tenta persuadir os prefeitos eleitos, bem como os demais interlocutores, inúmeros leitores que tiveram acesso à carta, a concordar com suas ideias, ao se utilizar de marcas linguísticas valorativas e estratégias argumentativas como o uso do modo imperativo.

Assim, as atividades de leitura desse texto contribuirão para que o aluno compreenda as condições de produção, familiarize-se com a temática ambiental, dialogue com o posicionamento ideológico do autor e se aproprie das características do gênero carta aberta, o que será importante para a sua produção textual no módulo de escrita.

Desse modo, iniciamos este módulo com as atividades prévias, para verificar o nível de conhecimento que os alunos têm em relação ao gênero carta aberta e ao tema tratado no texto. Nesse momento, é oportuno que se propicie uma discussão inicial acerca da temática e que se evidenciem as características do gênero discursivo carta aberta. Os conhecimentos internalizados aqui contribuirão para preparar o aluno para as atividades de leitura do texto principal.

Na sequência, passamos para as atividades relativas à leitura da carta aberta, que incluem as perguntas sobre o contexto de produção, conteúdo temático, compreensão, interpretação, estilo e construção composicional da carta, as quais prepararão o aluno para o módulo da escrita.

5.2.1 Atividade prévia sobre o gênero carta aberta

Para instigar o aluno a pensar e falar sobre o que conhece a respeito do gênero carta aberta, elaboramos algumas perguntas, a serem feitas e respondidas de forma oral, para iniciar e estimular o diálogo com os alunos. Neste momento, sugerimos deixar que os alunos se manifestem e falem sobre os vários elementos que podem compor uma carta aberta, relacionando-os aos que eles já conhecem sobre a carta pessoal, a partir de perguntas, como:

- 1) O que é uma carta pessoal para você?
- 2) Você sabe quais são os elementos que compõem a estrutura de uma carta pessoal?
- 3) Você já escreveu uma carta pessoal? A quem?
- 4) O que se escreve em uma carta pessoal normalmente?
- 5) Ao considerar os meios tecnológicos atuais, como uma carta pessoal pode chegar a seu destinatário?
- 6) Além da carta pessoal, mais conhecida por todos, existem outros tipos de carta. Você sabe quais são esses outros tipos?
- 7) Você sabe o que é uma carta aberta?
- 8) Quem pode escrever uma carta aberta?
- 9) A quem uma carta aberta é escrita?
- 10) É possível uma carta aberta ser lida por muitas pessoas?
- 11) Qual a finalidade de uma carta aberta?
- 12) Quais as diferenças de uma carta aberta para uma carta pessoal?
- 13) Por quais meios de comunicação uma carta aberta pode ser veiculada considerando as tecnologias atuais?
- 14) Você já leu uma carta aberta?

Nesse momento, em que os alunos respondem a essas perguntas, o professor pode apresentar e explicar, por meio de *slide*, os elementos que constituem o gênero

carta aberta, quais sejam, o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, a partir do quadro de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010)¹⁵, ampliado por Ohuschi; Fuza e Striquer (2020)¹⁶, a seguir exposto. Esses esclarecimentos prévios certamente ajudarão os discentes a reconhecer esses elementos durante as atividades de leitura da carta aberta a ser trabalhada no decorrer deste Projeto Pedagógico, bem como será importante no momento da produção textual.

Quadro 5: Sistematização das características da carta aberta

Contexto de produção	<i>Produtor:</i> alguém que fala em nome da coletividade.
	<i>Destinatário:</i> autoridades, ocupantes de papéis sociais, a quem se direciona a reclamação e a solução do problema.
	<i>Superdestinatário:</i> todos os leitores que tiverem acesso à carta.
	<i>Objetivos:</i> reclamar, denunciar sobre determinado problema social, e, ao mesmo tempo, reivindicar a sua solução, como também pode ser apenas conscientizar a respeito de determinada situação.
	<i>Esfera:</i> é geralmente produzido no meio jornalístico-midiático, onde também circula, com o propósito de proporcionar a esperada pressão social ao atingir um grande número de leitores/interlocutores. Pertence, também, ao campo atuação na vida pública, pois diz respeito à reclamação, reivindicação, denúncias relativas a questões sociais que atingem o coletivo.
	<i>Finalidade discursiva:</i> persuadir o maior número de leitores a aderir ao seu propósito; e persuadir a autoridade destinatária a resolver o problema suscitado, se for o caso.
	<i>Contexto sócio-histórico-ideológico:</i> marcado pelo posicionamento socioideológico evidenciado no texto.
Conteúdo temático	Questões de natureza social e coletiva.
Construção composicional	São elementos composicionais: local, data, título, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura. Entretanto, a depender do contexto de produção, alguns desses elementos podem ser omitidos ou dispensados.

¹⁵ Para a análise diagnóstica, utilizamos como referência o quadro de elementos constituintes do gênero de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010).

¹⁶ No PPLE, utilizamos o quadro ampliado por Ohuschi; Fuza e Striquer (2020).

Estilo	<p>Linguagem simples, clara e objetiva. Uso de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Uso de expressões avaliativas. É frequente, nesse gênero, o uso da primeira pessoa do plural, mas também é possível, a depender do contexto de produção, a utilização da primeira ou da terceira pessoa do singular. Todas compreendem marcas linguísticas de posicionamento e valorativas do discurso. Uso de organizadores textuais responsáveis pela articulação e encadeamento do texto, como conectivos ou ainda palavras ou expressões que servem para introduzir ou acrescentar argumentos e introduzir conclusão.</p>
---------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após a explicação sobre os elementos que compõem o gênero, sugerimos que o professor apresente exemplos de duas cartas abertas reais utilizadas em determinados contextos sócio-histórico-ideológicos. Os alunos farão a leitura dos textos para, em seguida, responderem, de forma oral, algumas perguntas sobre a sua composição formal, como: “Em todas as cartas há local, data, título, despedida e assinatura?”. O objetivo é levar o aluno a perceber, por meio da análise comparativa, que a composição formal desse gênero pode ser diferente a depender das suas condições de produção.

Na sequência, o professor pode perguntar sobre o autor, o destinatário, a finalidade e o tema de cada carta. Além disso, o docente pode comentar sobre alguns argumentos dessas cartas e os conectivos que os relacionam, assim como os articuladores textuais que iniciam os parágrafos. Para este trabalho, sugerimos a *Carta aberta ao presidente da República*, disponível em <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/carta-aberta-ao-presidente-da-republica>, e a *Carta aberta à população natalense*, disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/antigos/natalzonanorte/arquivos/Carta%20Aberta%20-%20Dia%20do%20meio%20ambiente.pdf/view>

5.2.2 Atividade prévia sobre a temática da carta aberta

Para instigar as relações dialógicas com o já-dito, os alunos assistirão a uma reportagem televisiva sobre o lixo em um bairro de periferia, em que os seus moradores reclamam da coleta irregular de lixo, exibida no Jornal Liberal 1ª edição do dia 02/04/2019, com o intuito de familiarizá-los aos assuntos que serão abordados na carta aberta que será lida por eles adiante, e com a temática a ser solicitada na

produção textual. Após o vídeo, sugerimos que o professor faça perguntas, de forma oral, relacionadas ao assunto da reportagem, tais como:

- 1) Vocês têm conhecimento dos fatos apresentados pela reportagem?
- 2) Nas ruas onde vocês moram o carro da coleta de lixo passa com que frequência?
- 3) Vocês sabem qual é o órgão responsável pela coleta de lixo?
- 4) Vocês acham que o acúmulo de lixo é causado somente pela falta de coleta regular ou existem outros fatores que contribuem para isso?
- 5) Quais as possíveis consequências do acúmulo do lixo nas vias públicas para a população?
- 6) Quais soluções vocês apontariam para resolver o problema do acúmulo do lixo no seu bairro?
- 7) Além do acúmulo do lixo apresentado na reportagem, quais outros problemas de seu bairro afetam a vida da população?
- 8) O que o prefeito de sua cidade poderia fazer para resolver os problemas do bairro que fossem da competência dele?

Neste momento de atividade prévia do módulo de leitura, o objetivo das perguntas é ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a temática apresentada na reportagem e sobre outros problemas sociais que afetam a comunidade da qual fazem parte. Por meio dessas atividades orais, o aluno evidenciará sua consciência socioideológica sobre o tema, ao mesmo tempo em que haverá um diálogo com as consciências socioideológicas de seus colegas. A escuta, as discussões e as reflexões proporcionadas por essas atividades poderão desencadear um processo de internalização em cada aluno, o que pode resultar em uma atitude responsiva em forma de posicionamentos socioideológicos a serem materializados em textos.

Ressaltamos que a reportagem escolhida para a atividade prévia sobre a temática do acúmulo de lixo atende a realidade local e social dos alunos da escola onde atuamos. Nesse sentido, sugerimos que o professor escolha uma reportagem ou outro texto que contemple a realidade dos alunos com quem vai desenvolver este Projeto Pedagógico, fazendo as adaptações necessárias nas perguntas formuladas aqui.

Trata-se, portanto, de uma atividade prévia necessária para preparar os alunos às etapas seguintes do projeto, pois a troca de conhecimentos ocorrida nesse

momento os ajudará a compreender o texto a ser trabalhado, e a construir seus discursos que serão materializados no módulo da escrita.

5.2.3 Leitura do texto

Após as atividades prévias, em que se mostram os elementos caracterizadores do gênero em estudo e se promove o debate sobre a temática a ser tratada, chega-se ao momento de apresentar aos alunos o texto principal “Carta aberta aos prefeitos”, de André Trigueiro, sobre o qual são propostas as atividades do módulo de leitura.

Ao relacionar o conhecimento internalizado nas atividades prévias às reflexões propiciadas pelas demais etapas do módulo de leitura, o aluno avança no processo de apropriação do gênero discursivo, no conhecimento sobre a temática abordada e, conseqüentemente, na ampliação de sua consciência socioideológica, o que lhe propiciará uma bagagem discursiva a ser utilizada no módulo de escrita.

Para o início deste trabalho, recomendamos que, antes da leitura compartilhada, os alunos façam uma leitura silenciosa do texto.

Carta aberta aos prefeitos

8 de janeiro de 2017

Por pior que sejam os problemas de caixa, as dívidas acumuladas pelo município e as surpresas ruins que todos vocês tiveram nesta primeira semana de governo, lembrem-se de que a paciência do eleitor é curta para quem só sabe reclamar da vida ou do destino. Aliás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha - antes até - que a situação era difícil. Agora é arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem.

Se escolherem o caminho da sustentabilidade, a chance de dar certo é maior.

Dê destino correto para os resíduos (a maioria das cidades ainda tem lixões) e, se não houver recursos para instalar um aterro sanitário no curto prazo, promova a coleta seletiva (de lixo seco) e a compostagem (de matéria orgânica) para reduzir os danos ambientais que a sua cidade causa. Pode ser que isso gere uma economia de recursos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as cidades precisam ter 12 metros quadrados de área verde por habitante. Faça a conta e veja se o seu município tem cobertura vegetal suficiente para garantir umidade, temperatura e bem-estar mínimos para os moradores. A relação custo-benefício de um projeto de arborização urbana é das mais vantajosas que existem.

Seja amigo da bicicleta, das hortas urbanas, da reciclagem, do reúso de água e do IPTU Verde (que beneficia quem realiza intervenções sustentáveis no imóvel).

Persiga os poluidores que desrespeitam a lei, tenha rédea curta com a especulação imobiliária, tolerância zero com as ocupações irregulares. Seja um bom xerife da qualidade de vida de todos, sem privilégios. Nomeie um secretário de Meio Ambiente que saiba contrariar interesses e não tenha medo de dizer não quando necessário. Se o secretário em questão não for da área ambiental (mas seja um bom gestor), nomeie como subsecretário alguém que saiba o que é “DBO” ou “licenciamento ambiental” para ser o anjo da guarda

sustentável do chefe. Puna exemplarmente os casos de corrupção e cerque-se de quadros técnicos confiáveis e honestos.

Muita atenção com os empresários de ônibus, com os construtores e com aqueles que recorrem à influência e dinheiro para privilegiar os interesses pessoais em detrimento do coletivo.

Privilegie os mais pobres e faça um pacto com a sua consciência: em nenhuma hipótese entregar uma cidade mais degradada para seu sucessor.

André Trigueiro

Fonte: <https://mundosustentavel.com.br/carta-aberta-aos-prefeitos/>

Após a leitura silenciosa, sugerimos que o professor oriente os alunos a realizarem a leitura oral compartilhada em voz alta, para, em seguida, levantar um breve diálogo com a turma a partir de perguntas, objetivando retomar algumas discussões feitas nas atividades prévias, relacionando-as ao texto principal, com o intuito de prepará-los para as atividades de leitura.

Em relação à temática, sugerimos que a discussão parta dos seguintes questionamentos: Do que tratam os dois textos (a reportagem televisiva e a carta aberta)? Quais as semelhanças e as diferenças que vocês percebem entre os dois no que tange ao tema? Qual autoridade é mencionada nos dois textos como responsável por resolver as questões ambientais relativas ao município?

Quanto ao gênero, seria oportuno, neste momento, pedir para que os alunos identificassem, tomando como referência o quadro de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), ampliado por Ohuschi; Fuza e Striquer (2020), as características da carta aberta percebidas por eles na composição do texto.

Concluída a retomada das discussões sobre as atividades prévias, sugerimos, a seguir, uma sequência de perguntas que contribuirão para o processo de compreensão e construção de sentido do texto, e, conseqüentemente, para a ampliação da consciência socioideológica e produção valorada do discurso, a ser evidenciadas na produção escrita, objetivo final deste projeto. Para a organização deste módulo e sistematização das perguntas sobre o contexto de produção sócio-histórico-ideológico, seguimos a proposta de Ohuschi (2019), também apresentada em Ohuschi, Fuza e Striquer (2020).

As perguntas foram formuladas no âmbito dos aspectos que constituem o texto e seu gênero discursivo. Assim, para melhor compreensão do professor, optamos por distribuí-las em subseções referentes a cada aspecto. Desse modo, apresentamos as atividades na seguinte sequência: perguntas sobre o contexto social, histórico e ideológico; perguntas sobre o conteúdo temático; perguntas de leitura (referentes à

compreensão e à interpretação) mescladas às perguntas de estilo; e perguntas sobre a construção composicional. As perguntas voltadas para a análise linguística – epilinguísticas e metalinguísticas –, que evidenciam o estilo do gênero e do autor, foram mescladas às de leitura, porque contribuem para a produção de sentidos do texto.

Concordamos com Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), quando defendem que propostas como a apresentada aqui não podem ser compreendidas como uma sequência de atividades fixas, pois, fundamentadas na perspectiva dialógica da linguagem, podem ser modificadas pelo professor para adaptá-las aos seus objetivos de ensino.

A seguir, apresentamos as atividades que se referem ao contexto social, histórico e ideológico no qual se insere a carta aberta. Esses aspectos compõem a dimensão social do enunciado, que contribuíram para o seu surgimento (ACOSTA PEREIRA, 2014). A partir deles, é possível compreender o sentido do texto, pois são fatores que determinam a dimensão verbal do enunciado ao conduzirem à escolha do gênero, com sua composição, tema e estilo verbal. Ou seja, “(...) o enunciado tem por material as formas da língua, mas se orienta em torno de um contexto extraverbal, o qual lhe impinge marcas e sentidos, constituindo-o e não apenas interferindo em sua constituição” (BELOTI, HILA, RITTER, FERRAGINI, 2020, p. 112). Dessa forma, a compreensão desses aspectos contribui para ampliação da consciência socioideológica do aluno, pois ele concluirá, a partir das atividades, que a carta aberta é um gênero discursivo que se origina a partir de uma determinada situação sócio-histórico-ideológica, “como resposta posicionada a outros enunciados” (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, p. 143, 2020).

Ao nos apoiarmos na proposta de Ohuschi (2019) e Ohuschi; Fuza e Striquer (2020), ressaltamos que tais aspectos – verbais e extraverbais - ocorrem concomitantemente na formação do enunciado, mas, neste projeto, eles foram divididos em blocos, de forma didática, para que o professor possa associar cada pergunta ao seu aspecto.

5.2.3.1 Perguntas para reflexão sobre as relações sociais

Com a finalidade de levar o aluno a compreender o contexto de produção e as relações sociais que originaram o texto *Carta aberta aos prefeitos*, elaboramos

algumas questões relativas ao papel social do autor, interlocutores, finalidade discursiva, esfera de comunicação, suporte de veiculação do texto (OHUSCHI, 2019).

1) O Autor do texto é André Trigueiro. Após uma pesquisa na internet sobre a vida e trabalho dele, comente a relação da profissão do autor com o conteúdo da carta, buscando explicitar o seu papel social.

2) Como estudamos nas aulas anteriores, uma das características da carta aberta é pedir, reclamar, exigir ou sugerir soluções para determinado problema social. Com qual finalidade a carta aberta foi destinada aos prefeitos?

3) A carta aberta se caracteriza também por ser pública. Qual a intenção do autor da carta ao publicá-la em veículo de grande circulação nacional?

4) Qual o papel social do destinatário da carta frente ao problema apresentado pelo autor no texto?

5) Em que veículo de comunicação o texto foi publicado?

6) Quais são os possíveis públicos leitores da *Carta aberta aos prefeitos*, ao levar em consideração o veículo onde foi publicada, a intenção do autor e a finalidade do texto?

7) Em quais outros suportes impressos e digitais a *Carta aberta aos prefeitos* poderia ter sido publicada?

8) Um gênero discursivo pode circular em uma ou mais esferas sociais a depender de suas características. Ao refletir sobre os conhecimentos adquiridos até aqui em relação ao gênero carta aberta, em qual/quais das esferas citadas abaixo o texto em estudo circula?

() Jornalística.

() Acadêmica.

() Literária.

() Midiática.

9) Lembre-se das aulas que trataram das características da carta aberta, e responda: se o texto tivesse sido enviado somente ao seu destinatário final, ele ainda se caracterizaria como gênero discursivo carta aberta? Justifique sua resposta.

5.2.3.2 Perguntas para reflexão sobre as relações históricas

Compreender o contexto histórico em que se deu o texto é outro fator que contribui para a produção de sentidos. Nessa direção, a *Carta aberta aos prefeitos* foi escrita no início do ano 2017, portanto, após as eleições municipais de 2016 e na

semana da posse dos prefeitos eleitos. Momento em que o autor/jornalista André Trigueiro considerou oportuno para tratar sobre gestão municipal aliada às práticas ambientais. As questões elaboradas aqui se referem aos aspectos históricos inerentes ao texto.

10) A *Carta aberta aos prefeitos* foi escrita e publicada no início de janeiro de 2017, mas faz referência a um fato político ocorrido no ano anterior. Qual é esse fato e qual a relação dele com a escrita da carta pelo autor?

11) O autor da carta dedica sua escrita a sustentar argumentos com o intuito principal de convencer os gestores municipais a adotar ações sustentáveis em seu governo. Essa preocupação decorre de uma mudança ideológica em relação ao cuidado com o meio ambiente, provocada por uma série de problemas ambientais ocorridos, em consequência da ação humana, no final do século XX e neste início de século XXI. Após pesquisa, apresente algumas ações prejudiciais ao meio ambiente que eram praticadas pelas prefeituras brasileiras na época da publicação da carta e que ainda continuam a ocorrer.

5.2.3.3 Perguntas para reflexão sobre as relações ideológicas

O final do século XX e o início de século XXI estão marcados pelo crescimento dos movimentos ativistas em defesa das causas ambientais. Isso ocorreu em resposta ao grande aumento de problemas ambientais provocado pelo consumo excessivo dos recursos naturais pelo ser humano. Assim, aumentou a poluição do ar, dos rios, o acúmulo de resíduos sólidos nas cidades, o desmatamento, o aquecimento global etc.

Nesse contexto, o jornalista André Trigueiro, como ativista ambiental, consciente de seu papel social, vislumbrou no momento histórico pós-eleição, uma oportunidade para pôr em evidência as ideias relativas à defesa do meio ambiente. Desse modo, para defender seu posicionamento ideológico e atingir sua finalidade discursiva de orientar os prefeitos sobre a responsabilidade ambiental dos municípios, e persuadir os interlocutores a apoiá-lo, o autor escolheu o gênero discursivo carta aberta. As perguntas aqui remetem ao contexto ideológico em que o texto foi produzido.

12) O autor André Trigueiro é um jornalista ambientalista. Em grupos, pesquise explique o que é a ideologia ambientalista.

13) De que forma essa ideologia pode influenciar o comportamento e as ações das pessoas?

14) Os movimentos ambientalistas surgiram para combater o consumo, de forma excessiva, pelas pessoas. Ainda em grupos, pesquise e explique o que é o consumismo e por que os ambientalistas o combatem?

15) A sustentabilidade é uma das bandeiras de luta dos movimentos ambientalistas. Na *Carta aberta aos prefeitos*, André Trigueiro defende a prática de atitudes sustentáveis pelos prefeitos. Após pesquisa, explique o que é a sustentabilidade ambiental e se você é favorável a essa prática.

16) O gênero discursivo carta aberta conduz o leitor a refletir sobre o posicionamento ideológico de seu autor. *A Carta aberta aos prefeitos* despertou em você alguma reflexão? Qual (ou quais)? Você pode explicar por meio de trechos do texto.

17) O gênero discursivo carta aberta se caracteriza por veicular o posicionamento ideológico e os valores do autor sobre a temática do texto, com o intuito de que o interlocutor reflita sobre as ideias e seja influenciado por elas. Qual o posicionamento ideológico do autor quando ele diz “Se escolherem o caminho da sustentabilidade, a chance de dar certo é maior”.

18) Dentre as ações reivindicadas aos governantes pelos movimentos ambientalistas, está a promoção da educação ambiental nas escolas e em outros espaços não formais de educação. Sabendo disso, após pesquisa sobre esse assunto, construa mais um parágrafo para a carta aberta aos prefeitos, no qual você apresente essa sugestão ao destinatário.

De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 182), “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo”. Essa escolha é determinada pelas condições de produção e circulação em que uma temática está inserida. Assim, leva-se em consideração, para a seleção de um gênero, os interlocutores, o momento sócio-histórico-ideológico, a finalidade discursiva e a esfera de produção e circulação.

A esses aspectos que se inserem fora da dimensão verbal do enunciado denominam-se elementos extraverbais, que, junto com os elementos verbais: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, constituem o enunciado, impingindo-lhe marcas e sentidos (BELOTI, HILA, RITTER, FERRAGINI, 2020).

Nesse sentido, as perguntas desta seção versam sobre o contexto/condições de produção que constituem os aspectos extraverbais do enunciado. Por meio delas, pretendemos levar o aluno a perceber que, no âmbito da esfera/campo jornalístico-midiática e de atuação na vida pública, o jornalista ambientalista André Trigueiro, autor

do texto, escolheu o gênero discursivo carta aberta, naquela situação enunciativa, para concretizar sua vontade discursiva.

Tal situação extraverbal insere-se no momento histórico pós-eleições municipais do ano de 2016, quando os prefeitos recém-eleitos assumiram seus cargos. Assim, ao se considerar esses aspectos, podemos afirmar que o autor, como jornalista ambientalista, posiciona-se, ideologicamente, em voz coletiva, perante essas autoridades, com a finalidade de fazê-las perceber que o caminho da sustentabilidade é a melhor opção para uma boa gestão pública, ao mesmo tempo em que influencia os leitores a aderirem ao seu ponto de vista.

Em outras palavras, por meio das perguntas desta seção, referentes ao contexto sócio-histórico-ideológico, o aluno é levado a compreender o texto a partir de sua situação enunciativa, ou seja, de aspectos externos que desencadearam a escrita de uma carta aberta. Dessa forma, as reflexões e internalizações propiciadas por essas atividades contribuem para a ampliação da consciência socioideológica e a valoração do discurso, a ser evidenciadas em sua produção escrita. A seguir, demonstramos, por meio de quadro resumido, o contexto de produção, incluindo os aspectos histórico, social e ideológico da *Carta aberta aos prefeitos*.

Quadro 6: Contexto de produção do texto Carta aberta aos prefeitos

Autor	André Trigueiro, e seu papel social de jornalista ambientalista.
Destinatário principal	Os prefeitos, e seu papel social de autoridade que tem a competência para a resolução dos problemas.
Superdestinatário	Todos os leitores que leram a carta aberta e, por ela, foram influenciados, portanto potenciais aliados do autor.
Finalidade discursiva	Persuadir os prefeitos, destinatários, a praticar uma gestão pautada na sustentabilidade, e influenciar os demais interlocutores a aderir a suas ideias para que eles exerçam alguma pressão social sobre os prefeitos.
Esfera/campo de produção/circulação	Atuação na vida pública e meio jornalístico-midiático (Site: mundosustentavel.com.br, de André Trigueiro).
Contexto sócio-histórico-ideológico	Momento pós-eleições municipais de 2016, quando os prefeitos assumiram os cargos; ideologia ambientalista.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.2.3.4 Perguntas sobre o conteúdo temático

As perguntas relativas ao conteúdo temático buscam levar os alunos a refletir sobre a temática abordada no texto em análise, e, ao mesmo tempo, a perceber a natureza dos temas tratados no gênero carta aberta.

- 1) Qual a relação dos conteúdos abordados na carta com as eleições municipais ocorridas em 2016?
- 2) O conteúdo temático do gênero discursivo carta aberta é constituído por temas de natureza coletiva.
 - 2.1) Qual a temática tratada na *Carta aberta aos prefeitos*, e por que ela é de natureza coletiva?
 - 2.2) De que forma o autor se posiciona em relação a essa temática?
- 3) Comente a relação existente entre a temática abordada na reportagem sobre o lixo no bairro de periferia e na *Carta aberta aos prefeitos*.¹⁷

O conteúdo temático é um dos elementos constitutivos do gênero discursivo. Além dele, o gênero é constituído também pela composição e o estilo. Os três elementos são, na verdade, indissociáveis (BAKHTIN (2011 [1979]), como já tratado na parte teórica desta pesquisa, uma vez que estão imbricados, pois um se realizam por meio ou em razão do outro. Em outras palavras, “os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica. Fazemos a separação entre os três elementos apenas para efeito de análise dos textos nos gêneros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87).

Indissociáveis são também o tema e a situação extraverbal. Isso porque o sentido, ou seja, o conteúdo temático do enunciado é construído pela significação das formas linguísticas (palavras, estruturas gramaticais etc.) aliada aos elementos externos ao plano verbal do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Ou seja, o tema é o resultado final e global da construção de sentido, formado a partir dos elementos estáveis da significação (signos linguísticos e formas gramaticais da língua) e dos elementos extraverbais que integram a situação de produção, recepção e circulação do gênero (CEREJA, 2005).

¹⁷ O professor pode elaborar outra pergunta em substituição a essa, que faça a relação com o texto adicionado por ele nas atividades prévias.

No âmbito da situação social, o tema de um enunciado é marcado pelo momento histórico, social e cultural, e pela avaliação social e posicionamento ideológico de seu autor. Por isso, diz-se que o tema é único, pois “é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228). Rojo e Barbosa (2015, p. 87) explicam assim esse elemento constitutivo do gênero:

O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema.

Desse modo, as perguntas sobre a temática do texto visam não somente a levar o aluno a percebê-la, mas principalmente a refletir sobre a importância de os prefeitos passarem a implementar ações sustentáveis em seus municípios, a partir do posicionamento ideológico do autor, em seu papel social de jornalista especializado na área ambiental.

As respostas dos alunos a essas perguntas e a outras de cunho interpretativo deste trabalho podem ser consideradas atitudes responsivas deles ao texto *Carta aberta aos prefeitos*, que, certamente, irá reverberar em sua produção textual no módulo de escrita deste projeto. Percebemos, com isso, que é pelo tema que a ideologia circula, e que sua singularidade decorre da refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção (ROJO; BARBOSA, 2015).

Nesse viés, a sequência de perguntas desta seção leva o aluno a constatar que o jornalista André Trigueiro (autor/locutor) publicou uma carta destinada aos prefeitos recém-eleitos (destinatários) no ano de 2016 (momento sócio-histórico), sugerindo que eles, ao invés de reclamar dos problemas encontrados na prefeitura, comesçassem a trabalhar, e que fizessem isso por meio da sustentabilidade (posicionamento socioideológico).

O autor põe em pauta, com isso, a temática ambiental da sustentabilidade, ao fazer sugestões de ações desse âmbito a serem implementadas por alguns órgãos municipais, usando como argumento, dentre outros, o custo baixo de investimentos dessa natureza, além do retorno positivo para a sociedade (conteúdo temático).

Nessa direção, ao refletir sobre essas questões, o aluno, com a mediação do professor, constatará que o gênero carta aberta, apesar de apresentar autoria individual, é de natureza coletiva, por apresentar temática social. No texto em estudo,

esse caráter está nítido, pois a questão ambiental abordada nele é de natureza coletiva, e as sugestões feitas pelo autor visam a beneficiar a população de todas as cidades brasileiras.

O aluno concluirá, portanto, que o produtor da *Carta aberta aos prefeitos*, em seu papel social de jornalista especialista na área ambiental, ao se manifestar em nome de uma coletividade, busca persuadir os prefeitos recém-eleitos a terem, em sua administração, atitudes sustentáveis.

Importante destacar que as discussões ocorridas durante as atividades prévias, após a apresentação da reportagem, contribuem para a aproximação do aluno à temática ambiental, questão abordada na carta aberta em estudo, e que será, também, tema da produção textual do aluno no módulo de escrita. Desse modo, priorizamos as discussões sobre as questões ambientais desde as atividades prévias até as de leitura, no intuito de que os alunos ampliem, no que tange a essa temática, sua consciência socioideológica, a ser evidenciada em sua produção textual.

5.2.3.5 Perguntas referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo

Com o objetivo de conduzir os alunos a produzir sentidos ao texto e, conseqüentemente, levá-los a sua compreensão e interpretação, elaboramos uma sequência de perguntas, tomando como base os estudos de Menegassi (1995, 2010a, 2010b)¹⁸. O autor apresenta quatro etapas de processo de leitura, a ocorrer na seguinte ordem:

1) Decodificação: primeira etapa do processo de leitura, limita-se ao reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado, mas é fundamental para se chegar às etapas posteriores.

2) Compreensão: nessa etapa, o leitor consegue acessar as informações presentes e relacioná-las a seus conhecimentos prévios. Ela ocorre em três diferentes níveis, a saber: a) literal, quando o leitor se detém apenas ao texto; b) inferencial, quando o leitor faz incursões, associações no texto, relacionando as informações; c)

¹⁸ Ao considerarmos o caráter interdisciplinar da LA, além do dialogismo, lançamos mão, neste momento da proposta, das bases teóricas do Interacionismo, a partir da concepção de leitura como interação entre autor-leitor-texto, e da Psicolinguística, a partir dos processos cognitivos que envolvem o processamento da leitura.

interpretativo, quando o leitor alcança uma expansão de sua leitura relacionando-a a seus conhecimentos prévios.

3) Interpretação: terceira etapa do processo de leitura, é a fase em que o leitor, após passar pelos processos anteriores, é capaz de emitir seu posicionamento e juízos de valor a partir de sua compreensão. Nessa fase, ele é capaz de rever suas ideias e ampliar seu conhecimento sobre a temática do texto.

4) Retenção: na última etapa do processo de leitura o aluno retém em sua memória as informações produzidas após o processo interpretativo, e, ao se tornar conhecimentos prévios, ele poderá utilizá-los em outros contextos. Em diálogo com a perspectiva dialógica, poderíamos concluir que, com a interpretação, há um juízo de valor que amplia o horizonte valorativo do leitor, passando a constituir a sua consciência socioideológica.

Dessa maneira, seguindo a sequência de perguntas propostas por Menegassi (1995), que deve ser organizada em ordem crescente de dificuldade, apresentamos primeiramente as perguntas de respostas literais, para depois avançar às inferenciais, interpretativas e, finalmente, às de interpretação, de modo a contemplar a etapa de compreensão de texto, em seus diferentes níveis, e a de interpretação.

Mescladas às perguntas de leitura estão as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, já que a análise linguística só ocorre no interior das práticas de leitura e produção textual (GERALDI, 2013). Essas atividades buscam evidenciar o estilo do gênero e do autor, e contribuir para a produção de sentido do texto.

- 1) No início do texto, o autor expõe alguns possíveis problemas a serem encontrados pelos novos prefeitos ao assumirem seus mandatos, ao mesmo tempo em que diz que eles precisam “arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem”. O que o autor sugere aos prefeitos para que eles façam um bom governo? (compreensão literal)
- 2) Apresente algumas práticas de sustentabilidade sugeridas pelo autor na carta aos prefeitos. (compreensão literal)
- 3) A qual destino o autor se refere quando diz “Dê destino correto para os resíduos”? (compreensão literal)
- 4) O quarto parágrafo do texto trata da cobertura vegetal do município que possa garantir umidade, temperatura e bem-estar para os moradores. O que o autor sugere aos prefeitos no que diz respeito à “área verde por habitante”? (compreensão literal)

Essas perguntas, de compreensão literal, foram elaboradas para iniciar o processo de leitura. A partir das respostas a elas, inicia-se o processo de diálogo entre autor e leitor, que se encontram no texto. Dessa forma, a título de exemplo, na questão 1, espera-se que o aluno responda que o autor faz sugestões para que os prefeitos busquem o caminho da sustentabilidade, e, com isso, façam uma boa gestão. Assim como, na questão 2, espera-se que ele apresente a coleta seletiva, compostagem, arborização urbana, uso de bicicleta, e outros, como exemplos de práticas de sustentabilidade sugeridas na carta aos prefeitos.

Para responder a essas questões, o aluno-leitor vai ao texto buscar a resposta, que não se apresenta de forma explícita, sendo necessário que ele faça conexões para se chegar à resposta expressa no texto, constituindo-se, portanto, em uma etapa importante no processo de leitura. Em outras palavras, “são perguntas que fazem o leitor buscar as respostas no texto, contudo elas não trazem cópias de partes [...]. São perguntas que exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto” (MENEGASSI, 2010, p.179)

5) Após expor, no primeiro parágrafo, a situação em que muitos prefeitos encontram a administração do município ao assumirem o cargo, o autor é taxativo: “Agora é arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem”. O que ele quis dizer com esse posicionamento? (compreensão inferencial)

6) A parte em destaque no trecho “lembrem-se de que a paciência do eleitor é curta para **quem só sabe reclamar da vida e do destino**”, no primeiro parágrafo, faz referência a que prática dos prefeitos ao assumirem seus mandatos? (compreensão inferencial)

7) A que situação difícil o autor se refere no final do primeiro parágrafo quando afirma “Aliás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha – antes até – que a situação era difícil.”? (compreensão inferencial)

Após as perguntas de cunho literal, elaboramos as perguntas 5, 6 e 7, de compreensão inferencial. Nesse nível, ao respondê-las, os alunos começam a acionar conexões no âmbito do próprio texto. Desse modo, por meio de deduções que o aluno faz a partir das informações contidas no texto, ele poderá responder, na questão 5, por exemplo, que o autor pretendeu dizer que os prefeitos precisam parar de reclamar sobre os problemas encontrados na prefeitura e trabalhar para resolvê-los, e seguirá o mesmo raciocínio para as questões 6 e 7. Ou seja, elas “estão ligadas ao texto, mas

exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência” (MENEGASSI, 2010, p. 180). Ao responder a essas perguntas, os alunos iniciam o processo de compreensão e reflexão sobre a temática tratada e o posicionamento do autor diante da situação constatada por ele.

8) O terceiro parágrafo da carta aponta um dos grandes problemas das cidades: a destinação dos resíduos sólidos, que geralmente são descartados em lixões, não havendo uma destinação correta para eles. Após pesquisa sobre o assunto, responda as questões a seguir: (compreensão interpretativa)

a) Explique por que muitas cidades brasileiras ainda descartam os resíduos sólidos em lixões.

b) Para onde são destinados os resíduos sólidos em sua cidade?

c) Aponte sugestões para a destinação correta dos resíduos sólidos em sua cidade.

9) No quinto parágrafo, o autor recomenda, entre outras ações, que o prefeito de uma cidade seja amigo da bicicleta e do IPTU Verde. Após pesquisa, explique: (compreensão interpretativa)

a) os benefícios que a utilização da bicicleta pode proporcionar à população de uma cidade.

b) o que é o IPTU Verde? Comente se essa é uma prática implementada pela prefeitura de sua cidade.

10) O sexto parágrafo inicia da seguinte forma: “Persiga os poluidores que desrespeitam a lei”. A que poluidores o autor se refere? (Compreensão interpretativa)

11) No final do sexto parágrafo, o autor recomenda que o prefeito nomeie para os cargos relacionados à secretaria de meio ambiente pessoas que saibam o que significa “DBO” e “Licenciamento Ambiental”. Após pesquisa sobre aquela sigla e essa nomenclatura, explique por que um subsecretário do meio ambiente precisa saber o que elas significam. (compreensão interpretativa)

Na sequência das perguntas inferenciais, elaboramos as perguntas de 08 a 11, de compreensão interpretativa, no intuito de que o aluno aprofunde mais suas análises e conexões, pois, para respondê-las, ele precisa relacionar as informações do texto com o que ele conhece sobre o tema. Para que o aluno tenha condições de responder a essas perguntas, pede-se que ele faça uma pesquisa prévia sobre os assuntos a serem abordados.

Desse modo, ao tomarmos como exemplo a questão 8, após o aluno entender melhor sobre a política de destinação de resíduo sólido no Brasil e na sua cidade, ele poderá responder no item a) dessa questão que muitas cidades brasileiras ainda descartam os resíduos sólidos em lixões porque não têm aterro sanitário. E poderiam complementar, explicando que muitas prefeituras justificam que não têm recursos para isso, mas poderiam diminuir muito o problema se tivessem uma política de coleta seletiva e compostagem, que tem custo baixo de investimento. No item b), ele explicaria que o lixo da cidade de Belém é descartado em um aterro sanitário localizado na cidade de Marituba, que, por já ter sua capacidade esgotada, fechará em junho de 2021.

Finalmente, no item c), o aluno poderia sugerir ao prefeito de sua cidade, dentre outras, as seguintes formas de destinação correta do lixo: criação de parcerias com iniciativas privadas para reaproveitamento de resíduos; investir na coleta seletiva, evitando acúmulos nos aterros e criando oportunidades para que o lixo gere lucro ao ser reaproveitado; investimentos em compostagem e incineração e ações contínuas de educação ambiental para que menos lixo seja produzido pela população.

Como se nota, esse nível de compreensão solicitado por essas perguntas “permite que se faça a ligação entre os conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos prévios que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura” (MENEGASSI, 1995, p. 88).

As respostas dadas pelos alunos após as pesquisas demonstrarão que eles expandiram seus conhecimentos sobre ações de sustentabilidade e sobre o problema do lixo, inclusive na sua cidade. Esse exercício dialógico já começa a repercutir em uma ampliação da consciência socioideológica dos alunos, que será evidenciada em sua produção escrita.

12) A carta aberta foi escrita para os prefeitos que iniciavam seus mandatos em 2017 após as eleições municipais de 2016. Ao perceber a realidade de sua cidade, no seu ponto de vista, o prefeito de sua cidade pôs em prática alguma(s) das sugestões do autor do texto? Justifique sua resposta. (interpretação)

13) Por que, na sua opinião, o autor da carta, no último parágrafo, sugere: “Privilegie os mais pobres”? (interpretação)

14) O texto nos mostra o posicionamento do autor frente a problemas ambientais que podem ser resolvidos ou amenizados a partir de ações sustentáveis por ele sugeridas

aos gestores municipais. Você concorda ou discorda do posicionamento do autor? Justifique sua resposta. (interpretação)

15) Quando um texto é publicado em algumas redes sociais, é possível que o leitor deixe um comentário sobre ele. Suponha que você tivesse lido a *Carta aberta aos prefeitos* no blog do jornalista André Trigueiro, qual comentário você registraria sobre o texto? (interpretação)

16) Você compartilharia a *Carta aberta aos prefeitos* no *facebook* ou em outra rede social? Por quê? (interpretação)

17) Se você fosse prefeito de alguma das cidades brasileiras, você aceitaria as sugestões do autor da carta? Justifique sua resposta. (interpretação)

18) A carta foi escrita e publicada, no início de 2017, para os prefeitos que haviam assumido o cargo após as eleições de 2016. Em 2020, novamente ocorreram eleições municipais. O conteúdo da carta continuaria a se aplicar aos prefeitos empossados em janeiro de 2021? Justifique sua resposta. (interpretação)

19) Como estudamos anteriormente, o contexto de produção de um texto é constituído por elementos como o autor, o destinatário, a finalidade e a esfera de circulação. Desse modo, o jornalista André Trigueiro destinou sua carta aberta aos prefeitos porque são eles as autoridades que podem pôr em prática as sugestões que ele propôs. Assim, ao abordarmos uma questão social em uma carta aberta, precisamos saber a quem devemos destiná-la. Diante disso, responda: (interpretação)

a) No bairro onde você mora, qual problema social lhe incomoda mais? Explique por quê.

b) Se você, incomodado com esse problema que prejudica a sua comunidade, decidir escrever uma carta aberta, a que autoridade pública você a destinaria?

c) Qual seria o título de sua carta aberta ao considerar esse destinatário?

d) Após escrever essa carta, você a publicaria em que veículo de comunicação para chegar ao conhecimento de todos e da autoridade competente?

Por último, elaboramos as perguntas 12 a 19, pertencentes à terceira etapa do processo de leitura, a interpretação. Tais questões levam o aluno a mobilizar seus conhecimentos externos sobre a temática abordada no texto para compor suas respostas. Nesse sentido, o aluno pode emitir seu ponto de vista, fazer avaliações, produzir sentidos a partir de suas vivências e do que internalizou por meio das

atividades anteriores, e, com isso, atingir um nível mais profundo de diálogo com o texto.

É a partir dessa etapa que o aluno internaliza conhecimentos, reformula ideias e, com isso, expande sua consciência socioideológica, atingindo, com isso, a etapa de retenção. Nas respostas às perguntas de leitura, os alunos já evidenciam suas valorações e posicionamentos socioideológicos acerca da temática em questão, o que contribuirá para a sua produção textual principal.

20) O autor, André Trigueiro, inicia o texto fazendo um panorama da situação difícil em que são encontradas as prefeituras em início de mandato. Em seguida, investido de seu papel social de jornalista ambiental, apresenta a sustentabilidade como caminho viável para uma boa gestão. Para defender essa tese e alcançar o objetivo da carta, o produtor escolheu utilizar verbos no modo imperativo para introduzir seus argumentos, como nos seguintes trechos: “**Dê** destino correto para os resíduos.”; “**Promova** a coleta seletiva (...)”; “**Seja** amigo da bicicleta (...)”. Os verbos destacados estão no modo imperativo. Sobre o uso desse modo verbal pelo autor, responda:

a) O modo imperativo pode ser um recurso injuntivo, quando expressa pedido, sugestão, instrução, apelo, súplica etc., mas também pode ser um recurso prescritivo, quando remete a uma ordem, determinação, imposição. Após ler novamente o texto, atente para a entonação dada aos verbos em destaque pelo autor, e explique qual o efeito de sentido que expressam. (questão epilinguística)

21) O autor usou, repetidamente, no decorrer do texto, os verbos no modo imperativo no início de seus argumentos. Qual a finalidade do autor com essa estratégia? (questão epilinguística)

22) A quem o autor se dirige quando usa as formas verbais imperativas: “Dê”, “Promova”, “Seja”, “Faça”, “Persiga”? Ao considerar o papel social desse destinatário, explique em que medida ele pode atender as sugestões apresentadas na carta aberta. (epilinguística)

23) Atente para a forma verbal do infinitivo “promover” no trecho: “(...) **promova** a coleta seletiva (de lixo seco) e a compostagem (de matéria orgânica) para reduzir os danos ambientais que a sua cidade causa.” Assim como ela, outras formas imperativas de mesmo efeito de sentido compõem as estratégias argumentativas do texto. Para saber utilizar os verbos no modo imperativo nas situações formais de comunicação, principalmente em sua modalidade escrita, é importante atentar para a

sua formação. Observe o quadro abaixo para responder às questões seguintes: (metalinguística)

Presente Indicativo	Imperativo Afirmativo	Presente Subjuntivo	Imperativo Negativo
Eu promovo	_____	Que eu promova	_____
<i>Tu promove</i>	<i>Promove tu</i>	<i>Que tu promovas</i>	<i>Não promovas tu</i>
Ele promove	<i>Promova você</i>	<i>Que ele promova</i>	<i>Não promova você</i>
Nós promovemos	<i>Promovamos nós</i>	<i>Que nós promovamos</i>	<i>Não promovamos nós</i>
<i>Vós promoveis</i>	<i>Promovei vós</i>	<i>Que vós promoveis</i>	<i>Não promoveis vós</i>
Eles promovem	<i>Promovam vocês</i>	<i>Que eles promovam</i>	<i>Não promovam vocês</i>

a) Como se pode observar no quadro exemplificativo, na conjugação das formas verbais imperativas, os pronomes pessoais do caso reto (tu, você, nós, vós, vocês) aparecem após os verbos, diferentemente do que ocorre nos modos indicativo e subjuntivo. A partir da observação das duas últimas colunas, explique como ocorre o processo de construção da forma negativa do modo imperativo.

b) As segundas pessoas (tu/vós) das formas verbais afirmativas do modo imperativo são formadas a partir das segundas pessoas do verbo no presente do modo indicativo, e as demais pessoas, formadas a partir do presente do modo subjuntivo, como se pode notar no quadro exemplificativo. No processo de formação das segundas pessoas das formas verbais imperativas afirmativas, ocorre uma mudança em sua composição quando passadas do modo indicativo para o imperativo. Explique como ocorre essa mudança.

d) Tomando como exemplo o imperativo afirmativo do verbo dar no trecho “**Dê** destino correto para os resíduos.”, preencha os espaços das colunas com as formas verbais do modo imperativo conforme demonstrado, anteriormente, no quadro exemplificativo.

Presente Indicativo	Imperativo Afirmativo	Presente Subjuntivo	Imperativo Negativo
Eu dou	_____	Que eu dê	_____
<i>Tu dá</i>		<i>Que tu dê</i>	
Ele dá		<i>Que ele dê</i>	
Nós damos		<i>Que nós demos</i>	

Vós dais		Que vós deis	
Eles dão		Que eles deem	

e) Para construir sua estratégia argumentativa, o autor fez uso, sequencialmente, das formas verbais afirmativas imperativas. Após refletir sobre a formação do modo imperativo e após as reflexões sobre a temática, propiciadas pelas atividades realizadas até aqui, construa um parágrafo apresentando suas sugestões para uma boa administração, a exemplo das construções do texto, utilizando para tanto a terceira pessoa do modo imperativo afirmativo, conforme quadro exemplificativo da questão 23.

Conforme já tratamos neste trabalho, o projeto de dizer do locutor/autor decorre do contexto de produção em que ele está inserido, e se concretiza em gênero a partir desse elemento extraverbal, associado aos elementos verbais estilo, conteúdo temático e construção composicional. Desse modo, o estilo, assim como os demais elementos verbais, está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Nesse sentido, as escolhas linguísticas que o autor faz para concretizar sua vontade enunciativa, as quais podem ser do léxico, da estrutura frasal, do registro linguístico, envolvendo todos os aspectos gramaticais, relacionam-se ao estilo (ROJO, BARBOSA, 2015), e estão carregadas de valorações.

Ohuschi (2019) explica que o estilo, materializado nos gêneros discursivos e determinado pela situação e pelos participantes imediatos, configura-se nos usos da língua e nas relações dialógicas que se estabelecem em cada esfera da comunicação, e não somente a partir da individualidade do locutor ou por seus aspectos linguísticos. E acrescenta que “as marcas linguístico-enunciativas de um gênero estão a favor da finalidade discursiva, do interlocutor, de onde foi veiculado etc.” (OHUSCHI, 2019, p. 19), marcas que evidenciam a entoação/entonação, os juízos de valor e as apreciações (plano axiológico) presentes no enunciado.

No contexto de ensino e aprendizagem, as atividades linguísticas voltadas para o estilo auxiliam na compreensão e produção de sentidos do texto. Nesse viés, Ohuschi (2019) observa evidências em Bakhtin (2019 [1940-1960]) do ensino da língua por meio de atividades reflexivas com foco na análise estilística do período composto por subordinação sem conjunção, vislumbrando, com isso, a noção do que mais tarde se denominaria de atividade epilinguística. Além disso, a pesquisadora

observa que o autor aborda, também, nessa obra, um trabalho voltado para o funcionamento da língua, o que passaria a ser chamado, posteriormente, de atividade metalinguística.

As atividades epilinguísticas são aquelas que resultam de uma “reflexão vinculada ao próprio processo interativo” (Geraldi, 2013, p. 25), formuladas com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos e seus efeitos de sentido, e, com isso, contribuir para a produção de sentido do texto (Ohuschi, 2019). As atividades metalinguísticas, por sua vez, são aquelas que “conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (Geraldi, 2013, p. 25). Ohuschi (2019, p.26) compreende que essas atividades precisam “levar o estudante a refletir sobre a estrutura da língua e o seu funcionamento”.

Assim, após o aluno ter compreendido as relações sociais, históricas e ideológicas que permeiam o enunciado -aspectos interrelacionados e interdependentes-, pode-se iniciar o trabalho com as atividades epilinguísticas (OHUSCHI, 2019), que, por sua vez, preparará o aluno para resolver as atividades metalinguísticas. Nesse aspecto, Mendes-Polato; Beloti e Menegassi (2020) destacam a importância de se trabalhar primeiramente as atividades epilinguísticas, para, após as reflexões sobre a língua, adentrar nas metalinguísticas.

Nesse contexto, selecionamos o modo verbal imperativo como elemento gramatical a ser estudado, uma vez que o autor o utiliza como elemento persuasivo, durante todo o texto, em sua estratégia argumentativa, para a defesa de sua tese, sendo, portanto, relevante para a análise do estilo do autor e a produção de sentidos.

Dessa maneira, por meio da questão 20, o aluno, já familiarizado com a situação enunciativa, é levado a refletir sobre o efeito de sentido das formas verbais imperativas usadas no texto, a partir das possibilidades dadas na própria questão. Além disso, a pergunta conduz o aluno a perceber a entonação valorativa dada pelo autor às formas verbais imperativas, que lhe imprimem um tom de sugestão.

A questão 21 leva o aluno a refletir sobre o uso reiterado do modo verbal imperativo pelo autor como estratégia argumentativa de persuasão. Desse modo, a ênfase dada por essa estratégia às sugestões do autor, revela a urgência na implementação de ações sustentáveis pelos prefeitos.

A atividade 22 propõe que o aluno reflita sobre o papel social daquele a quem as formas verbais imperativas são direcionadas. O aluno, com isso, poderá chegar à

conclusão de que as sugestões são dirigidas ao prefeito porque é ele a autoridade competente para atendê-las.

Após as reflexões intermediadas pelas questões epilinguísticas, formulamos algumas atividades metalinguísticas para dar continuidade ao processo de reflexão, agora voltado para a estrutura e o funcionamento da língua, com o intuito de levar o aluno “a perceber o uso do elemento gramatical em outros contextos, em outros gêneros [...]” (OHUSCHI, 2019, p. 31), bem como a utilizá-lo em suas produções textuais.

Nesse sentido, a questão 23, formada por quatro itens, retoma a escolha da forma verbal imperativa como estratégia argumentativa, e alerta para a importância de saber utilizá-la em situações formais de comunicação. Desse modo, após apresentar um quadro exemplificativo com a conjugação do verbo promover no modo imperativo, usado no texto, as atividades a), b) e c) dessa questão levam o aluno a atentar para a relação do imperativo com os modos indicativo e subjuntivo, e, com isso, refletir sobre o processo de construção desse modo verbal.

O último item da questão pede a produção de um parágrafo em que o aluno colocará em prática o que aprendeu nos itens anteriores. A atividade busca levar o aluno a usar as formas verbais no modo imperativo conforme aprendeu nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ao mesmo tempo em que evidenciará a consciência socioideológica -ampliada durante as atividades de leitura- e a produção valorada do discurso. É um exercício de escrita que, certamente, auxiliará o aluno em sua produção final.

Desse modo, as atividades se propõem a levar os alunos a conhecer e a refletir sobre o uso no texto de um recurso linguístico escolhido pelo autor que configura seu estilo, qual seja, a forma verbal imperativa, como elemento gramatical de característica persuasiva ligado à estratégia argumentativa do texto.

De outro lado, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas desta seção, somadas às demais atividades linguísticas deste módulo de leitura, ajudam, também, o aluno a perceber que o gênero carta aberta não segue um estilo padrão, pois os recursos linguísticos empregados dependem da finalidade do texto, do interlocutor a quem a carta é dirigida, da esfera onde vai circular, e, principalmente do autor.

5.2.3.6 Perguntas sobre a construção composicional da carta aberta

A construção composicional ou forma composicional é um dos elementos que, junto com o estilo e o tema, constitui o gênero discursivo. É o elemento que consiste na organização do texto, e está relacionado à disposição das palavras no corpo do texto, à progressão temática, à coerência e coesão (ROJO; BARBOSA, 2015).

É por meio da forma composicional que o tema é desenvolvido no texto para que o autor atinja seu projeto de dizer. Desse modo, ela pode ocorrer por meio de comentários, sequências narrativas, descritivas, argumentativas, diálogos, dentre outros modos (SOBRAL, GIACOMELLI, 2016). Mas não podemos entender essa construção composicional como um formato único a que todos os textos de determinado gênero devem se moldar. Ao contrário, essa forma pode ser flexibilizada para atender à vontade enunciativa do autor.

Nesse sentido, as perguntas desta seção têm o intuito de levar os alunos a perceberem a organização textual de uma carta aberta, e como ela pode ocorrer de formas diferentes.

- 1) Nas cartas comuns (pessoal, comercial etc.), normalmente, fazem parte de sua estrutura, os elementos local, data, saudação, texto, despedida e assinatura. O texto *Carta aberta aos prefeitos* segue essa estrutura? Justifique.
- 2) Após pesquisar outras cartas abertas em revistas e jornais *on-line* ou impressos, informe quais elementos composicionais aparecem em todas elas, e quais são os menos frequentes?
- 3) À primeira semana de que mês e ano se refere o trecho “...que vocês tiveram nesta **primeira semana** de governo”, no primeiro parágrafo? É possível obter facilmente essa informação a partir de que elemento composicional da carta?
- 4) Ao observar a estrutura da carta aberta em análise, explique a importância do título na composição do texto e para a sua compreensão.
- 5) A carta aberta, dentro de sua composição, apresenta geralmente um núcleo organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão. Quais parágrafos correspondem a cada uma dessas partes do texto? Explique como você chegou a essa conclusão.
- 6) Que assuntos foram abordados em cada parágrafo do desenvolvimento do texto?

7) Dê exemplos de argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese da sustentabilidade.

A carta aberta, de uma forma geral, apresenta em sua estrutura os elementos essenciais comuns a todos os gêneros-cartas, quais sejam, local, data, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura. Entretanto, a depender do contexto de produção - finalidade do texto, estilo do autor, interlocutor, esfera de produção-, alguns desses elementos podem ser omitidos ou dispensados. É frequente, também, o uso de um título, em que se indica que o texto se trata de uma carta aberta e a quem é destinada.

Nesse sentido, as perguntas formuladas nesta seção pretendem levar o aluno a perceber que a carta aberta em análise apresenta alguns desses elementos e sua importância para a produção de sentidos, quais sejam:

- O título “Carta aberta aos prefeitos”, que já inclui nele seu destinatário, ou seja, os prefeitos.

- A data “8 de janeiro de 2017”, importante para compreender a produção da carta naquele momento sócio-histórico-ideológico.

- A assinatura, que evidencia a autoria do jornalista André Trigueiro, e seu papel social como ativista da área ambiental.

Além disso, os alunos são levados a notar, por meio das pesquisas solicitadas, que esses elementos nem sempre aparecem em todas as cartas abertas, e que podem aparecer de outra forma ou em posições diferentes no texto. O aluno constatará, então, que há várias formas de escrever um texto pertencente ao gênero carta aberta, e não apenas um modelo fixo, padrão, que todos devem seguir. Entretanto, são todas formas típicas esperadas por esse gênero do ponto de vista composicional (SOBRAL, GIACOMELLI, 2016).

Importante destacar que a construção composicional, no caso da carta aberta, não se trata apenas do título, data, vocativo, destinatário, assinatura. Ela inclui, também, a organização interna do texto, pelo uso, principalmente, de sequências argumentativas, dentre outras, que conduzem à progressão temática do enunciado, com coesão e coerência, e, assim, junto com os demais elementos, concretizam a vontade de dizer do autor.

Nesse viés, o autor da *Carta aberta aos prefeitos* introduziu a temática no primeiro parágrafo ao expor aos seus destinatários -os prefeitos- a situação difícil em

que eles encontrariam a administração da cidade, alertando que os eleitores não aceitariam lamentações, e esperavam que eles trabalhassem.

Após essa introdução, por meio de uma oração adverbial condicional em um período composto por subordinação, ele apresenta sua tese de uma gestão promissora por meio da sustentabilidade: “Se escolherem o caminho da sustentabilidade, a chance de dar certo é maior”. E passa a defendê-la por meio de argumentos, nos parágrafos seguintes, ao recomendar algumas práticas e ações sustentáveis que darão um retorno positivo aos cidadãos e às finanças públicas, pois são investimentos de baixo custo que beneficiarão a população.

Além disso, sugere que, para que tais atitudes deem certo, o prefeito precisa nomear profissionais técnicos, qualificados e honestos, e que não tolere a corrupção. No último parágrafo, o autor conclui suas ideias recomendando que os prefeitos beneficiem os mais pobres, sejam corretos e que não transfiram uma prefeitura cheia de problemas ao seu sucessor.

Dessa maneira, a forma composicional, que faz ecoar os sentidos do texto (ROJO; BARBOSA, 2015), pode ser constatada pelo aluno a partir das perguntas desta seção, as quais o levarão a refletir sobre a temática do enunciado.

Constatamos, portanto, ao final deste módulo de leitura, que as perguntas relativas às relações sócio-histórico-ideológicas de produção, as que se referem ao conteúdo temático, as perguntas de leitura (compreensão e interpretação), mescladas às de estilo, e as de construção composicional, formuladas neste módulo, levam o aluno a refletir sobre a temática do texto, o posicionamento valorativo do autor, e sobre as estratégias linguísticas utilizadas por ele para persuadir seus leitores a aderirem às suas ideias.

As reflexões suscitadas pelas atividades deste módulo conduzirão à ampliação da consciência socioideológica do aluno em relação à temática ambiental, o que repercutirá na valoração de seu discurso, a ser evidenciada em sua produção textual escrita, resposta ativa do sujeito-autor aos enunciados já ditos, a gerar ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011 [1979]). Nesse aspecto, concordamos com Geraldi (2013), ao afirmar que as práticas de leitura, análise linguística e escrita estão todas interligadas.

Finalizamos este módulo com a síntese dos elementos constituintes da *Carta aberta aos prefeitos* analisados nas atividades, organizados no quadro abaixo, conforme modelo de Ohuschi, Fuza e Striquer (2020).

Quadro 7: Síntese dos elementos constituintes da *Carta aberta aos prefeitos*

O contexto de produção	Autor: André Trigueiro, e seu papel social de jornalista ambientalista.
	Destinatário principal: os prefeitos, e seu papel social de autoridade que tem a competência para a resolução dos problemas.
	Superdestinatário: todos os leitores que leram a carta aberta e, por ela, foram influenciados, portanto potenciais aliados do autor.
	Finalidade discursiva: persuadir os prefeitos, destinatários, a praticar uma gestão pautada na sustentabilidade, e influenciar os demais interlocutores a aderir a suas ideias para que eles exerçam alguma pressão social sobre os prefeitos.
	Contexto sócio-histórico-ideológico: momento pós-eleições municipais de 2016, quando os prefeitos assumiram os cargos; ideologia ambientalista.
	Esfera/campo de produção/circulação: atuação na vida pública; meio jornalístico-midiático (Site: mundosustentavel.com.br, de André Trigueiro)
A construção composicional	Apresenta título com a indicação do destinatário; data; assinatura; organização em introdução, desenvolvimento e conclusão; sequências argumentativas.
O conteúdo temático	A sustentabilidade, a proposição de ações públicas municipais sustentáveis.
As marcas linguístico-enunciativas	Selecionamos para as atividades deste trabalho o uso pelo autor das formas verbais imperativas, como recurso injuntivo persuasivo de estratégia argumentativa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após a internalização do conhecimento e a efetivação da relação dialógica (OHUSCHI, 2006) ocorridas no módulo de leitura, passamos às atividades propostas no módulo da escrita, quando o aluno, em uma atitude responsiva ativa, como sujeito sócio-histórico-ideológico e consciente de seu papel social, evidenciará sua consciência socioideológica por meio de discursos valorados em sua produção textual escrita.

5.3 MÓDULO 2 – ESCRITA: a produção valorada e a consciência socioideológica na produção da carta aberta

Como já pontuado, além da abordagem dialógica, este projeto está pautado, também, na concepção da escrita como trabalho (Sercundes,1997), ligada ao Interacionismo. Isso significa que antes da primeira escrita do texto, o aluno realiza várias atividades de leitura, compreensão, interpretação e discussão sobre o texto com a finalidade de conhecer o gênero discursivo e gerar reflexões e posicionamentos acerca da temática abordada. Desse modo, no que tange ao objetivo deste trabalho, a socialização de ideias e a realização de atividades de leitura contribuirão para a

produção valorada do discurso e ampliação da consciência socioideológica do aluno a serem evidenciadas em seu texto.

Importante destacar o papel fundamental do professor, que nesse processo atua como mediador durante todas as atividades de leitura e discussões ocorridas em sala de aula, e continua após a escrita do aluno, nas etapas de revisão e reescrita do texto, sempre conduzindo o aluno ao pensamento crítico e questionador.

De acordo com a concepção de escrita como trabalho, os alunos colocarão em prática, neste módulo, todos os conhecimentos compartilhados e adquiridos com as discussões, pesquisas, reflexões e atividades orais e escritas realizadas no módulo de leitura. Essa primeira etapa do projeto é fundamental para a apropriação dos elementos constituintes do gênero discursivo carta aberta, dentre os quais a temática, que guarda os aspectos socioideológicos e a produção valorada do discurso. Desse modo, a partir da temática socioambiental “lixo”, explorada na reportagem apresentada nas atividades prévias e nas discussões e atividades de leitura do texto *Carta aberta aos prefeitos*, os alunos terão condições de produzir sua própria carta aberta marcada por seu posicionamento socioideológico e sua produção valorada do discurso.

5.3.1 Etapa 1: Planejamento

Atividades prévias à produção escrita

Inicialmente, com o intuito de preparar os alunos para a produção escrita, é pertinente que o professor relembre, por meio de perguntas orais, o tema tratado na reportagem televisiva, apresentada nas atividades prévias, sobre o acúmulo do lixo em um bairro periférico de Belém, na qual os moradores reclamam da coleta irregular de lixo¹⁹. Assim como é oportuno retomar as discussões sobre a importância de uma gestão municipal voltada ao meio ambiente e à sustentabilidade, tratada na *Carta aberta aos prefeitos*, pois as produções textuais dos alunos vão se dar em torno dessas temáticas, por isso a necessidade de fazer a retomada do que já foi visto antes.

É importante, também, que o professor faça o resgate dos elementos constitutivos do gênero carta aberta, quais sejam: as condições de produção, o conteúdo temático, o estilo e a composição formal. Nesse momento, além de usar

¹⁹ O professor retomará as discussões do texto (adequado à realidade local) escolhido por ele para compor as atividades prévias.

como referência o texto utilizado nas atividades de leitura, o professor pode apresentar outras cartas abertas, como exemplo, para reforçar o que foi dito nas atividades prévias de leitura sobre a relativa estabilidade do gênero, no que se refere à composição formal e ao estilo. Acreditamos que todos os conhecimentos internalizados pelos alunos no percurso do Módulo I serão de grande valor para a construção de seus textos.

Sendo assim, neste primeiro momento do módulo de escrita, sugerimos que o professor se dedique a preparar o aluno para a produção textual, fazendo uma retomada dos assuntos tratados no módulo anterior e enfatizando a temática que ele deverá abordar em sua carta aberta.

Como atividade prévia preparatória à produção textual, recomendamos que os alunos respondam de forma escrita a algumas perguntas relacionadas às discussões do módulo anterior, como as listadas a seguir:

- 1) Em que locais você percebe o acúmulo de lixo em seu bairro?
- 2) Por que há tanto lixo acumulado em diversos lugares do bairro?
- 3) Qual é o órgão responsável pela coleta de lixo? Ele pertence a que esfera de governo (federal, estadual ou municipal)? Ele coleta o lixo regularmente?
- 4) Quais as consequências do acúmulo do lixo para a população do bairro?
- 5) Quais sugestões você daria para resolver o problema do acúmulo de lixo em seu bairro?

Acreditamos que, juntamente, com as atividades de escrita do módulo de leitura, as respostas a essas questões podem auxiliar o aluno na construção dos aspectos temático, composicional e linguístico-enunciativo do texto, e, ao mesmo tempo, contribuir para a produção valorada do discurso e seu posicionamento socioideológico em relação à temática em questão. Sugerimos que o professor adeque as questões acima de acordo com o texto apresentado em sua atividade prévia e à realidade local.

5.3.2 Etapa 2: Proposta de produção textual

Após a etapa de planejamento, cada aluno produzirá sua carta aberta seguindo as instruções do comando de produção. Importante ressaltar que, a partir do diálogo do que foi dito no Módulo de Leitura com o que o aluno já conhece, ou seja, com seu

discurso interior, ocorre a ampliação de sua consciência socioideológica a ser manifestada nas situações sociais a serem por ele vivenciadas.

Entretanto, o comando de produção apresentado no projeto já provoca essa manifestação, essa reação ao já dito. Nesse sentido, o aluno-sujeito-autor, ao emitir juízo de valor e se posicionar sobre a temática proposta por meio do gênero discursivo carta aberta, evidenciará a sua consciência socioideológica e, conseqüentemente a produção valorada do discurso. Além disso, ele escreverá vislumbrando outros interlocutores além de seu professor, e isso é uma motivação a mais para a sua escrita, porque ele sabe que seu texto sairá do âmbito da sala de aula e poderá alcançar inúmeros leitores. A seguir, apresentamos o comando de produção textual deste PPLE.

Uma das sugestões do autor da Carta aberta aos prefeitos é que eles se empenhem em tratar corretamente os resíduos sólidos, fazendo a coleta adequada e seletiva do lixo produzido na cidade. Com base nos diálogos ocorridos nas atividades prévias e nas reflexões acerca do texto Carta aberta aos prefeitos, escreva uma carta aberta, respeitando os elementos constitutivos desse gênero discursivo, ao prefeito de sua cidade. Em sua carta, você deverá expor a situação do lixo no seu bairro²⁰, posicionar-se em relação a esse problema, defender seu ponto de vista por meio de argumentos convincentes, apresentar possíveis soluções ao problema reclamado e finalizar com um pedido de resolução do problema. Sua carta será exposta no quadro de avisos e nas redes sociais da escola, podendo ainda ser compartilhada em outras redes sociais e publicada em jornal de grande circulação.

5.3.3 Etapa 3: Revisão e reescrita do texto produzido

- Revisão

O processo de revisão pode passar por várias fases. A primeira delas é realizada pelo próprio aluno, que, após a finalização de seu texto, e sob orientação do professor, fará uma leitura mais atenta e criteriosa que as anteriores -ocorridas durante o processo de escrita-, para verificar se o seu texto aborda a temática proposta no comando de produção e está adequado ao gênero discursivo e à norma culta da modalidade escrita da língua. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a perceber seus problemas de escrita, refletir sobre eles, e buscar solucioná-los de acordo com os seus conhecimentos.

²⁰ O professor poderá substituir por “a situação do lixo na sua cidade”, caso ele não trate do problema do lixo especificamente de um bairro nas atividades prévias.

Em uma fase seguinte, o texto revisado pelo aluno-autor pode, a critério do professor, ser analisado por um colega de classe, aluno-revisor, que também apontará possíveis inadequações, de acordo com os seus conhecimentos. Durante esse processo inicial, o aluno perceberá que, além do professor, a quem cabe a terceira e última fase de revisão do texto, ele próprio e seus pares também poderão contribuir para a melhoria do texto. Sobre esse aspecto, Menegassi (2016) afirma:

Na situação da sala de aula, a revisão pode ser efetuada sob três aspectos definidos: a) pelo professor, orientando com apontamentos, comentários e questionamentos o texto do aluno, para que melhore sua produção; b) pelos pares, isto é, por colegas ou demais envolvidos na vida cotidiana do aluno; c) pelo próprio aluno-produtor do texto, numa demonstração de trabalho evidente e consciente sobre o processo que o cerca. Por consequência, a reescrita se estabelece (MENEGASSI, p. 206, 2016).

Ao seguirmos o processo de produção textual, neste primeiro momento da etapa de revisão e reescrita, recomendamos que o professor peça aos alunos que leiam seu texto atentamente e faça uma autocorreção, na medida de seus conhecimentos, com base em alguns critérios listados a seguir, os quais podem ser escritos no quadro, apresentados em slides ou entregues de forma impressa à turma, conforme as condições disponibilizadas pela escola. Ressaltamos que, neste momento, é necessário que o professor ensine aos alunos como fazer a autocorreção bem como explique a eles detalhadamente cada um dos critérios para que possam desempenhar a atividade. Desse modo, o aluno verifica se o seu texto:

- 1- expõe o problema do lixo no bairro, defende um ponto de vista com argumentos convincentes, apresenta possíveis soluções para a resolução das questões expostas e finaliza com um pedido de resolução do problema.
- 2- evidencia posicionamentos socioideológicos e produção valorada do discurso sobre a temática.
- 3- apresenta os elementos de organização textual como título, local e data, vocativo, introdução, desenvolvimento, conclusão, despedida e assinatura; e se apresenta sequências argumentativas.
- 4- está organizado em parágrafos.
- 5- apresenta concordância de verbos e de nomes, regência verbal e nominal, acentuação, pontuação, ortografia e articuladores textuais adequados ao gênero discursivo.

Após refletir sobre sua escrita e reescrever seu texto conforme os ajustes observados por ele próprio, sugerimos que cada aluno troque seu texto com o do colega do lado para que ele proceda à revisão conforme o mesmo roteiro sugerido para a autocorreção no encontro anterior. Novamente cada aluno, depois da revisão de seu colega, reescreverá seu texto fazendo os ajustes conforme as observações feitas pelo seu par, surgindo, assim, a segunda reescrita e terceira versão do texto, que será recolhida pelo professor para que seja realizada a sua revisão.

Inicia-se, agora, o momento da revisão textual-interativa, em que você, ainda tomando como referência o roteiro descrito no primeiro encontro da oficina de revisão, revisará as produções textuais dos alunos por meio de bilhetes orientadores, gênero discursivo que permite ao docente manter um diálogo com o aluno. Recomendamos, ainda, de acordo com cada caso, que o professor faça orientações de forma oral e individualizada aos alunos.

Ao adotarmos a concepção de escrita como trabalho, assumimos a revisão textual-interativa (ou revisão dialógica) nesta etapa de produção textual. Essa forma de revisão propõe que o professor, por meio de bilhetes orientadores escritos no corpo, margem ou após o texto, faça observações, questionamentos, apontamentos e comentários que sugere caminhos a serem considerados pelo aluno na reescrita (RUIZ, 2010).

Não se trata, portanto, apenas, de indicar, classificar ou corrigir o problema com o intuito de avaliar, mas sim de promover a reflexão do aluno sobre sua escrita para que ele possa fazer reformulações para melhorar seu texto. Esse tipo de revisão promove o diálogo entre professor e aluno, em que o docente deixa a condição de corretor-avaliador para se tornar um mediador e colaborador no processo de produção textual, “em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1120).

Nessa direção, para que a estratégia de revisão se configure em revisão textual interativa, não basta que o professor deixe bilhetes no corpo do texto, ele precisa, em seu papel de mediador no processo de escrita, não só explicar o problema encontrado, mas, principalmente, apontar alternativas para que o aluno consiga reformular seu texto (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

Ressaltamos que, nesse processo de revisão textual, é preciso que o professor atente não somente para os aspectos formais, que remete aos aspectos composicionais e linguísticos do texto, mas dedique especial atenção para o seu

conteúdo (OHUSCHI; MENEGASSI, 2019), conduzindo o aluno, por meio dos bilhetes orientadores, para as reflexões acerca da temática abordada. Nesse aspecto, sugerimos que o professor instigue o aluno, por meio de questionamentos e comentários, a evidenciar em seu texto seus posicionamentos, valorações e, em consequência, sua consciência socioideológica sobre o tema em questão.

A nosso ver, é a partir das intervenções do professor no texto do aluno, por meio dos bilhetes orientadores e das observações orais, que o estudante, ao compreender as anotações do professor, reformulará sua escrita. Ao ajustar os aspectos observados pelo professor, o aluno reflete sobre as relações sócio-histórico-ideológicas que envolvem a sua produção textual, ao mesmo tempo em que reflete sobre a construção de seu texto, as suas ideias e posicionamentos socioideológicos, as suas escolhas linguístico-enunciativas e sobre o uso da norma culta da língua.

É nesse exercício da reescrita a partir da revisão, precedida do trabalho com a leitura, que o aluno desenvolve a sua habilidade de produzir textos escritos dos mais variados gêneros. Conhecimento esse que contribuirá para a sua atuação nas esferas de atividade humana das quais participa no que tange às práticas sociais que envolvem a língua em sua modalidade escrita.

- Reescrita

Após a revisão textual-interativa, o aluno iniciará a quarta versão de seu texto. Antes, porém, recomendamos que o professor-mediador explique aos alunos o que são os bilhetes orientadores presentes em seus textos revisados, e qual a importância deles para o desenvolvimento de sua produção textual escrita. Desse modo, os alunos estarão mais preparados para considerar os bilhetes textuais do professor em sua reescrita.

Quando o professor interfere na reescrita dos discentes, por meio de comentários escritos no texto – os bilhetes orientadores -, ele contribui para o desenvolvimento da escrita do aluno. Assim, para Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29), “a reescrita é uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo”. Os autores concluem que há “uma relação dialógica entre autor e leitor, sendo a reescrita a atitude responsiva do autor diante da revisão do outro-leitor” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p.31).

Nessa perspectiva, no último momento deste módulo, o aluno fará uma quarta versão de seu texto fazendo as modificações necessárias conforme as orientações expressas nos bilhetes orientadores escritos pelo professor em sua carta aberta, o que corresponde a uma atitude responsiva do aluno-autor diante da revisão do professor-leitor. Em outras palavras, nesse processo, o aluno realizará “um trabalho efetivo e reflexivo com seu texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa” (OHUSCHI; MENEGASSI, 2019, p. 37). A reescrita, portanto, está diretamente relacionada à etapa de revisão.

Importante destacar que o texto reescrito após a revisão textual-interativa será novamente objeto de análise do professor, que poderá recorrer outra vez aos bilhetes orientadores. Caso isso ocorra, uma nova reescrita se faz necessária. Essa recursividade leva a uma progressiva melhora da produção textual do aluno, até estar adequada ao módulo de divulgação e circulação social.

Constatamos, nesse processo de revisão textual-interativa ou dialógica, que o texto continua sendo, assim como no módulo de leitura, o lugar de interação entre professor e aluno, pois, nessa etapa, o docente, como interlocutor do aluno, pode, por meio de bilhetes orientadores, fazer comentários, sugerir, questionar, acrescentar, e, com isso, intervir na construção do texto do aluno. E continua como lugar de interação na etapa da reescrita, quando o aluno, em uma atitude responsiva, modifica seu texto após compreender os bilhetes orientadores do professor.

5.4 MÓDULO 3 – DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Neste terceiro módulo, as produções textuais dos alunos, revisadas e reescritas, serão divulgadas ao público respeitando a esfera de circulação do gênero. Ou seja, as cartas abertas não serão divulgadas apenas no âmbito da escola, como uma atividade que simula uma situação real, mas extrapolarão o ambiente escolar para, de fato, atingir sua finalidade social, chegando ao maior número de leitores possível.

Seguindo esse raciocínio, as cartas abertas produzidas pelos alunos serão impressas, expostas nos quadros de avisos da escola e distribuídas na comunidade escolar. Além disso, elas serão postadas nas redes sociais da escola (*facebook*, *blog* e grupos de *whatsapp*) e enviadas por meio eletrônico a revistas e jornais *on-line* e

impressos, com o propósito de que algumas delas possam ser publicadas por esses veículos.

O objetivo da divulgação é atingir um grande número de pessoas, e que a comunidade do bairro apoie a reivindicação contida nas cartas por meio de compartilhamento do texto e de comentários nas redes sociais, o que contribuirá para um estado de pressão social sobre a autoridade responsável por resolver o problema suscitado. Para nos certificarmos de que a carta chegará ao seu destinatário final, ela também será enviada para a autoridade competente por meio de correio eletrônico ou de forma tradicional.

Desse modo, o módulo de circulação social garante que os textos produzidos pelos alunos não se resumirão a uma simples atividade para verificação do que foi ensinado e aprendido, ou seja, para fins avaliativos. O aluno é ciente, desde a primeira versão do texto, que precisa escrever considerando não apenas o professor como interlocutor, mas também os leitores das redes sociais e o destinatário principal, aquele responsável em resolver os problemas questionado na carta.

O módulo de circulação, nessa perspectiva, leva o aluno a se perceber como sujeito participativo na sociedade, que, por meio de um gênero discursivo, é capaz de defender seus posicionamentos socioideológicos e expressar suas valorações sobre determinada temática. A carta aberta, nesse contexto, como gênero do campo de atuação da vida pública, ultrapassa o âmbito escolar para interagir com a sociedade, como requer a sua finalidade discursiva.

A seguir, apresentamos um quadro síntese do PPLE, com todas as suas etapas.

Quadro 8: Síntese do PPLE da proposta de intervenção

ETAPAS DO PROJETO	ATIVIDADES
Módulo 1 - LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades prévias sobre o gênero discursivo carta aberta. - Atividades prévias sobre a temática da carta aberta a ser produzida. Leitura da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>. -Atividades de Leitura: Perguntas para reflexão sobre as relações sociais. Perguntas para reflexão sobre as relações históricas. Perguntas para reflexão sobre as relações ideológicas. Perguntas sobre o conteúdo temático do gênero e a temática da <i>Carta aberta aos prefeitos</i>. Perguntas referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo. Perguntas sobre a construção composicional da carta aberta.

Módulo 2 - ESCRITA	<p>Etapa 1: planejamento da produção da carta aberta</p> <p>Etapa 2: Produção da carta aberta a partir da proposta do comando de produção.</p> <p>Etapa 3: Revisão e reescrita</p> <p>- Revisão:</p> <p>a) pelo próprio aluno: autocorreção - primeira reescrita;</p> <p>b) pelos colegas: colaborativa – segunda reescrita;</p> <p>c) pelo professor: interativa-textual.</p> <p>- Reescrita final</p>
Módulo 3 – DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO	Circulação social da carta aberta produzida pelos alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como podemos constatar no decorrer do PPLE, para que o aluno desenvolva seu processo de escrita, é preciso que ele não apenas se aproprie das características do gênero, mas principalmente amplie seus horizontes valorativos sobre a temática explorada. Desse modo, todas as atividades propostas no Módulo de Leitura relativas ao contexto de produção, à temática, à compreensão e interpretação mesclada ao estilo, à temática e à construção composicional foram elaboradas para que o aluno reunisse conhecimento suficiente para produzir sua própria carta aberta no Módulo de Escrita.

A consciência socioideológica do aluno e o discurso valorado serão, portanto, evidenciados por meio dos recursos linguísticos por ele escolhidos os quais irão refletir e ao mesmo tempo refratar a realidade a partir de seu posicionamento. Esse processo continuará com a revisão textual-interativa, quando o professor conduzirá a escrita do aluno para que ele evidencie em seu texto a sua consciência socioideológica, até que a escrita esteja adequada ao Módulo de Divulgação ao Público. Dessa maneira, podemos afirmar que a produção textual por meio da escrita como trabalho em projetos pedagógicos conduz o aluno a se constituir como sujeito sócio-histórico-ideológico e consciente de seu papel social.

6 CONCLUSÃO

A partir da constatação de que muitos de nossos alunos apresentavam dificuldade em produzir textos escritos que exigissem posicionamento sobre temáticas sociais, fomos instigados a realizar esta pesquisa voltada para o desenvolvimento da habilidade escrita, ancorados no Interacionismo e na teoria dialógica, correntes sustentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, a partir do seguinte questionamento: De que forma é possível sistematizar atividades que contribuam para que o aluno evidencie, em sua produção textual, a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso? Esse questionamento nos levou a delimitarmos a temática de nossa investigação: Elaboração de um Projeto de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, voltado ao 9º ano, para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos.

Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo geral de propor um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita para o 9º ano a partir do gênero discursivo carta aberta, com o intuito de contribuir para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos, iniciamos nosso trabalho fazendo uma abordagem sócio-histórico-ideológica e, portanto, valorativa da linguagem, momento em que discorreremos sobre conceitos como palavra e signo ideológico, discurso, interação verbal/discursiva, enunciação, enunciado, ideologia oficial, ideologia do cotidiano, compreensão responsiva, consciência socioideológica, discurso interior e axiologias sociais: valoração, situação extraverbal e entonação, os quais constituem a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, em que se fundamenta nosso trabalho.

Revisitamos, ainda, as concepções de linguagem e de escrita, sobre as quais destacamos a concepção dialógica da linguagem e a concepção de escrita como trabalho, que sustentam nossa pesquisa. Além disso, tratamos dos gêneros discursivos de forma geral, e o gênero discursivo carta aberta especificamente.

A partir das reflexões sobre a teoria dialógica, constatamos que as valorações sociais e a consciência socioideológica do sujeito são construídas por meio da interação discursiva nas relações sociais, pois são nelas que as ideias e valores são compartilhados pelos participantes do grupo social.

Explicando de outra forma, as ideias e valores compartilhados nos grupos sociais constituem o discurso interior, isto é, a consciência socioideológica do sujeito,

e são materializados no mundo exterior por meio dos signos a partir de enunciados os quais chegam a outros sujeitos. Por isso diz-se que é um processo ininterrupto, pois, quando isso ocorre, novas relações dialógicas se estabelecem, e, com isso, produzem-se novos enunciados.

Entretanto, se o discurso interior do sujeito é constituído apenas pelo que é compartilhado nos grupos sociais do qual faz parte, sem contato com outros horizontes valorativos, ele não desenvolve sua capacidade de reflexão, e, com isso, não expande sua consciência socioideológica. Desse modo, se os grupos dos quais ele faz parte não compartilham de posicionamentos e valores sobre temáticas sociais, ele provavelmente não saberá se manifestar sobre esses temas.

Nessa direção, com o intuito de averiguar, a partir de uma amostra, se os alunos da escola onde trabalhamos evidenciam em seus textos a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso em relação a uma temática social que afeta diretamente suas vidas, qual seja, o acúmulo do lixo no bairro onde moram, propusemos a uma turma do 8º ano, no final do ano de 2019, uma atividade diagnóstica, que consistiu na produção textual de uma carta aberta, em que eles deveriam abordar o problema, defender seu ponto de vista e sugerir possíveis soluções à autoridade competente em resolver a situação.

Os resultados da análise diagnóstica demonstraram que os alunos-autores dos textos apresentaram diferentes níveis de consciência socioideológica sobre a temática abordada, sendo que nenhum deles contemplou a proposta de produção textual conforme solicitado. Desse modo, apesar de haver algumas marcas de posicionamentos axiológicos nos textos analisados, falta aos alunos expandir seu discurso interior em relação à temática abordada, assim como se apropriar dos elementos componentes do gênero discursivo carta aberta, pois nenhum deles contemplou, em seu texto, todos os elementos e características do gênero. Acrescentamos, ainda, a necessidade de um trabalho em relação à adequação da norma culta e seus mecanismos de coesão e coerência, pois esse aspecto interferiu na compreensão de trechos de alguns dos textos analisados.

Diante dos resultados extraídos da análise diagnóstica, constatamos, inicialmente, a necessidade de um trabalho com o gênero discursivo carta aberta na turma pesquisada, por meio de um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos sujeitos da pesquisa no que tange à produção valorada do discurso e consciência socioideológica. A

pesquisa continuaria, desse modo, no ano letivo de 2020, com o mesmo grupo de alunos, que passou a cursar o 9º ano.

Entretanto, ficamos impossibilitados de implementar o projeto pela suspensão das aulas presenciais, em decorrência do contexto de pandemia, razão pela qual precisamos reformular nossa pesquisa para atender as orientações contidas na Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Conseqüentemente, adaptamos, também, nosso PPLE, que passou a ter caráter propositivo, pois, a partir dele, elaboramos um Produto Educacional, no formato de *e-book*, a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de formação para professores das redes básicas de ensino que visam a desenvolver trabalhos significativos para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Nessa perspectiva, diante das dificuldades dos sujeitos-alunos em construir discursos valorados em suas produções textuais escritas, e a carência de projetos que possibilitem a construção ou ampliação da consciência socioideológica dos alunos, elaboramos um PPLE com a finalidade de responder à necessidade do trabalho com a produção textual sob o viés dialógico, de forma a contribuir para a construção de sujeitos sociais, históricos e éticos, que se posicionem criticamente. Além disso, a escola, como grupo social do qual o aluno faz parte, precisa ocupar seu papel social de formadora de sujeitos críticos, responsivos e atuantes na sociedade.

Nesse sentido, ao nos fundamentarmos no Interacionismo, na concepção dialógica da linguagem, elaboramos nosso PPLE, e, a partir dele, o Produto Educacional, em formato de *e-book*, tomando como referência a metodologia de Lopes Rossi (2008), com adaptações, de forma a considerar todos os seus três módulos de trabalho: Leitura, Escrita e Divulgação ao Público. O gênero discursivo selecionado para o trabalho com a produção valorada do discurso e a consciência socioideológica foi a carta aberta a partir da abordagem temática do acúmulo do lixo no bairro onde os alunos moram.

Desse modo, para que os alunos dialoguem com outros discursos e, com isso, tornem-se autores de seu próprio texto, propusemos, no módulo de leitura, um trabalho com a *Carta aberta aos prefeitos*, em que seu autor, o jornalista e ativista ambiental André Trigueiro propõe atitudes sustentáveis aos prefeitos eleitos, dentre as quais a destinação correta aos resíduos, temática específica da produção textual do módulo de escrita.

Para levar os alunos a refletirem sobre a temática do texto, o posicionamento valorativo do autor e sobre as estratégias linguísticas utilizadas por ele para persuadir seus leitores a aderirem às suas ideias, elaboramos perguntas relativas ao contexto social, histórico e ideológico de produção, bem com as relativas ao conteúdo temático, as perguntas de leitura (compreensão e interpretação) mescladas às de estilo, e as de construção composicional.

As reflexões proporcionadas pelas perguntas do módulo de leitura contribuirão para a ampliação da consciência socioideológica do aluno em relação à temática ambiental, o que levará a uma atitude responsiva a se concretizar na produção textual a ser proposta no módulo de escrita.

É, portanto, nesse processo da escrita como trabalho que o aluno, como sujeito sócio-histórico-ideológico e consciente de seu papel social, evidenciará sua consciência socioideológica por meio de discursos valorados concretizados em palavras suas, na sua produção textual, a qual se realizará nas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Ressaltamos o importante papel do professor nesse processo de construção da escrita, pois além de acompanhar e mediar as atividades no módulo de leitura, auxiliará o aluno no momento do planejamento, e o conduzirá, por meio de bilhetes orientadores, no momento da revisão, a uma reescrita que evidencie a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso.

No último módulo, de Divulgação ao Público, após a reescrita final dos alunos, as cartas abertas produzidas pelos alunos serão divulgadas nos meios de circulação próprios desses gêneros, quais sejam, *facebook*, *blogs*, *instagram* e poderão ainda ser enviadas aos jornais locais, no intuito de que algumas sejam escolhidas para publicação. Nesse módulo, o aluno constatará a função social da carta aberta, pois será produzida em um contexto real de comunicação. Essa é uma característica do projeto pedagógico que dá sentido ao trabalho produzido pelos alunos e os estimula a escrever, pois eles se sentem, de fato, como sujeitos participativos do grupo de que fazem parte, e não como meros receptores de conteúdo.

Nessa vertente, podemos afirmar que alcançamos os objetivos geral e específicos propostos na pesquisa, pois elaboramos um PPLE no qual conseguimos contemplar os aspectos sociais, históricos e ideológicos da linguagem, bem como as questões valorativas, de forma a contribuir para a produção textual da carta aberta, com vistas à persuasão do interlocutor e o alcance da finalidade discursiva.

Como esclarecemos no decorrer da pesquisa, a proposta de intervenção não pôde ser implementada, razão pela qual não foi possível confirmar a hipótese da pesquisa. Por outro lado, observamos que o PPLE, elaborado a partir da abordagem sociológica e valorativa da linguagem, apresenta indícios de que auxilia os alunos do 9ª ano a evidenciarem, na produção textual do gênero discursivo carta aberta, aspectos sociais, históricos e ideológicos, e a apresentarem marcas de discurso valorativo.

Importa salientar que o PPLE, apesar de ter sido elaborado visando à implementação em turmas do 9º, pode ser adaptado para utilização em outros anos do ensino fundamental ou do ensino médio. Nesse aspecto, percebemos nosso projeto como enunciado inacabado que, ao chegar aos professores-interlocutores, poderá ser reelaborado para se ajustar a seus objetivos e a um outro contexto sócio-histórico-ideológico de produção.

Enquanto professora-pesquisadora em formação contínua e sujeito desta pesquisa, podemos afirmar que o processo de construção desta Dissertação contribuiu para nosso crescimento profissional enquanto professora de educação básica. As reflexões provocadas pelas leituras das obras do Círculo de Bakhtin, das pesquisas de explicadores da teoria dialógica e de trabalhos que fazem a transposição didática dessas teorias nos levaram a repensar nossas práticas pedagógicas. Constatamos, com isso, a necessidade de o ensino da Língua Portuguesa encontrar o caminho do trabalho com gêneros discursivos por meio de Projetos Pedagógicos de Leitura e Escrita que integrem atividades de leitura, análise linguística e escrita, sob a perspectiva dialógica da linguagem.

É pertinente acrescentar que esse caminho foi delineado há mais de trinta anos por Geraldi (1984), como já dito neste trabalho, quando introduziu a concepção interacionista da linguagem no Brasil, a qual foi recepcionada pela LDB, PCN e agora pela BNCC. Entretanto, apesar de todo esse tempo de existência em documentos oficiais, notamos que essa prática pedagógica integrada não avançou nas escolas públicas brasileiras.

Essa situação, a nosso ver, deve-se principalmente a dois fatores: pouco investimento dos gestores educacionais na formação continuada de professores; e condições de trabalho inviáveis para implementação de projetos pedagógicos, visto a elevada carga horária dos professores da educação básica aliada aos baixos salários. Desse modo, acreditamos que a desvalorização dos professores é um dos maiores

empecilhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem os alunos a se tornarem sujeitos críticos, responsivos e atuantes na sociedade.

Por fim, assim como nós tivemos a oportunidade de aprender e refletir sobre a teoria dialógica e sua relação com o ensino e aprendizagem durante a construção deste trabalho, esperamos que nosso PPLE contribua para a formação de nossos colegas, ao demonstrar que o desenvolvimento da escrita requer a construção ou a ampliação da consciência socioideológica dos alunos, para que, a partir da produção valorada da linguagem, eles sejam capazes de defender, em suas produções textuais, seus posicionamentos axiológicos sobre as diversas temáticas sociais. Compreendemos, dessa forma, que, ao construirmos uma proposta pedagógica que visa a enfrentar as dificuldades de nossos alunos com a escrita, estamos respondendo ativamente ao propósito do Mestrado ProfLetras.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-29, 2014.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2020.
- AROLDI, G. **Carta aberta ao presidente da República**. Confederação Nacional do Municípios, 2020. Disponível em <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/carta-aberta-ao-presidente-da-republica>. Acesso em 30 Mar 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BELOTI, A.; HILA C. V. D; RITTER, L. C. B; FERRAGINI, N. L. O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-135.
- BENINI, E. A. B.; MENEGASSI, R. J. Interlocução na produção de cartas pessoais na sala de aula. **Signum Estud. Ling.** Londrina-PR, n.16/2, p. 17-38, dez. 2013.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, F. P. A. **Alunos protagonistas aprendendo a argumentar usando a rede social Facebook.** 2018, 134 f. Dissertação (Mestrado ProfLetras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG.

CARTA Aberta à população brasileira e em especial aos caminhoneiros e aos nossos colaboradores. Perfil *facebook* Transpanorama Transportes, 29 Mai 2018. Disp. em: <https://www.facebook.com/275469205885290/photos/1637261303039400>. Acesso em 20 mar. 2020.

CARTA aberta à população natalense, Portal.ifm.edu.br., 05 Jun 2009. Disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/antigos/natalzonanorte/arquivos/Carta%20Aberta%20-%20Dia%20do%20meio%20ambiente.pdf/view>. Acesso em 30 Mar 2020.

CEREJA, W. Significação e Tema. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, T. K. M. **Atividades de leitura e escrita no ambiente virtual Facebook. Refletindo sobre uma experiência de ensino.** 2019, 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FUZA, A. F.; OHUSCHI M. G. Concepções de Linguagem e o Ensino da Escrita em Língua Materna. *In*: CARVALHO, A. C.; LUDWING C. R.; ROCHA D. C. A. R. (Org.). **Linguagem, Ensino e Formação de Professores.** 1ed. North Charleston: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 1, p. 5-25.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de linguagem e o ensino de leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2. P. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI M. C. G.; MENEGASSI R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em crônica a partir do princípio temático. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI M. C. G;

MENEGASSI R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 65-97.

GASPAROTTO, D. M. **Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio**: processos de apropriação pela intervenção docente. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Ed. Digital. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. *In*: **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Tradução, Notas e glossário. *In*: **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

LISAUSKAS, R. **Carta Aberta à mãe de meus irmãos**. Estadão on-line, São Paulo, 11 Out. 2014. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/carta-aberta-a-mae-dos-meus-irmaos/> Acesso em: 15 Jan. 2020.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: **Gêneros textuais**: reflexões ensino. KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAIOR, A. C. S. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. **Ao pé da letra**, 3.2:1-13, 2001.

MENDES-POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J.; Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**. V. 29, n.2, p. 1-41, 2020.

MENDES-POLATO, A. D. M.; BELOTI, A; MENEGASSI, R. J.; Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, V. 9, n.16, p. 194-220, 2020.

MENDES-POLATO, A. D. M OHUSCHI M. C. G; MENEGASSI, R. J.; Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Revista Línguas e & Letras**. V. 21, n.49, p. 127-154, 2020.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2010a, p.167-189.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. *In*: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Orgs.) **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010b. p. 15-40.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula, *In*: JORDÃO, C. M. **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, Jan. 2019.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 167-176.

MONTEIRO, Regina C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica**. *Proposições*, n. 5, ago. p.27-34, 1991.

MORADORES do Tapanã reclamam de coleta irregular de lixo no bairro. G1, **Rede Liberal**, Pará, 02 Abril 2019, Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7506522/> Acesso em: 12 nov. 2019.

NUNES, G. G. **Relações lógico-semânticas na organização sequencial da argumentação em texto**: um estudo semântico-funcional. 2018, 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras**: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem, 2013, 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OHUSCHI, M. C. G. **Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa**.

2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. *In: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 2014, Maringá. **Anais**. Maringá: UEM-PLE.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. *In: FUZA, A. F.; OHUSCHI M. C. G; MENEGASSI R. J. (Orgs.). Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 65-97.

OHUSCHI, M. C. G.; FUZA A. F.; STRIQUER, M. S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. *In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-135.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. *In: Anais do X Semana de Letras – A Hora e a vez da Palavra*, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Jandaia do Sul, Jandaia do Sul-PR, 2006. Disponível em http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/AS_CONCEPCOES_DE_ESCRITA_NOS_ESTAGIOS___SEALI.pdf

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. revisão e reescrita na produção de memórias literárias. **Na Ponta do Lápis**, ano XV, n. 33, 2019, p. 36-43.

OLIVEIRA, J. R. **A carta aberta como instrumento de ação social**: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA. 2018, 132 f. Dissertação (Mestrado ProfLetras) – Universidade Estadual da Paraíba.

PAIVA, Z. L. R.; OHUSCHI, M. C. G. Aspectos reflexivos na elaboração de atividades de análise linguística. *In: OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas*. Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016, p. 123-139.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua português. *In: MENEGASSI R. J.; SANTOS A. R.; RITTER L. C. B (Org.). Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010, p. 11-38.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. *In: OSORIO, E. M. R. (Org.). Mikhail Bakhtin: Cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PETISTA e ex-prefeito de São Paulo, que foi derrotado no segundo turno da eleição presidencial por Bolsonaro, fala sobre as turbulências da política brasileira em meio à pandemia do coronavírus. **EL PAÍS Brasil no Twitter**, 2020. Disponível em: https://twitter.com/elpais_brasil/status/1283778944035102722. Acesso em 19 Set. 2020.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana** - Revista de estudos do discurso, n. 12, 123-143, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. *In*: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

RANGEL, E. O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, A. **Revista Pontos de vista**. 6 ed. São Paulo: Cenpec, 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

ROJO, R. H R.; BARBOSA, P.B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2010.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 12ª ed. São Paulo: Globo, 2004.

SILVA, J. Q. G. **Um Estudo sobre o Gênero Carta Pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita. 2002, f. 209. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave: São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIGUEIRO, André. **Carta aberta aos prefeitos**. Mundosustentável.com, São Paulo, 08 Jan. 2017. Disponível em <https://mundosustentavel.com.br/carta-aberta-aos-prefeitos>. Acesso em: 12 Nov. 2019.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, Neusa Maria Barbosa (org), **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002, p.277-297.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1: Textos de apoio à atividade prévia sobre o gênero carta aberta

TEXTO 1: **Carta aberta ao presidente da República**

O Brasil vive o maior colapso sanitário e hospitalar de sua história, tornando-se epicentro mundial da pandemia. Diante desse triste cenário, a Confederação Nacional de Municípios (CNM), no exercício de representação dos Municípios brasileiros e de seus governantes, **conclama ao presidente da República que assuma de uma vez por todas o papel constitucional de coordenação nacional no enfrentamento da Covid- 19 no país, promovendo o alinhamento entre as esferas de governo e de poder.**

É hora de focar no presente, produzir resposta efetiva, colocar a evidência científica como norte e despolitizar a pandemia, superando divergências e priorizando a defesa da vida para estancar as milhares de mortes e aplacar o sofrimento das famílias brasileiras.

Agora, na pior fase da pandemia, com resultados trágicos cuja dimensão social e econômica ainda é incalculável, o movimento municipalista reitera que a soma de esforços representa o único e inadiável caminho, no qual o papel de coordenação da União faz-se indispensável.

Dessa forma, o presidente da República deve estar pessoalmente empenhado na execução de campanha de comunicação em prol da eficácia e da segurança das vacinas, além da defesa das medidas não farmacológicas, como o distanciamento social, o uso de máscaras e álcool gel, que vêm sendo adotadas em todo o país por Estados e Municípios. Faz-se urgente também a implementação de medidas pela União nas atividades de âmbito nacional, dando maior efetividade às ações dos demais Entes federados.

Não cabe transferência de responsabilidades neste momento dramático. É urgente que todas as autoridades públicas de todos os Poderes, da União, dos Estados e dos Municípios, bem como a sociedade brasileira, trabalhem de forma harmônica e colaborativa. **Esse alinhamento é o único caminho para frear o crescimento geométrico de casos diante de um sistema de saúde colapsado, com esgotamento estrutural e pessoal.**

Urgem ações emergenciais para o fomento à produção e à importação de

neurobloqueadores e oxigênio, além de uma operação logística nacional para o monitoramento e o remanejamento desses insumos no território. **Uma nação não pode aceitar cidadãos morrendo sufocados ou tendo que suportar dores indescritíveis decorrentes de intubação sem anestesia.** O Brasil está em guerra contra o vírus e, na guerra, todos têm responsabilidades. A União precisa reorientar as plantas produtivas à disposição no país e, mais do que nunca, mobilizar a diplomacia internacional a fim de garantir as condições necessárias, para responder a esta batalha.

As prefeitas e os prefeitos do Brasil fazem a sua parte e continuarão não medindo esforços para exercer seu papel de corresponsabilidade, mas precisam e **clamam para que o presidente da República assuma, de forma inadiável, seu dever de coordenar a nação, respeitando a população, a ciência e a comunidade internacional com a humanidade e a empatia exigidas de um Chefe de Estado.**

Brasília, 23 de março de 2021.

Glademir Aroldi
Presidente da
CNM

TEXTO 2: Carta aberta à população natalense

Natal, 05 de junho de 2009.

Caro cidadão natalense,

Pensamos ser o Dia Internacional do Meio Ambiente um bom momento para refletirmos sobre uma questão que deveria ser objeto de preocupação de todos nós. Sabemos que de toda água existente no nosso planeta dispomos apenas de 0,75% para o consumo. Diante dessa realidade, é preocupante a forma como vêm sendo tratadas as nossas reservas e como desperdiçamos esse precioso líquido na sociedade atual. É preciso, então, assumir uma postura mais responsável, refletindo um pouco sobre um problema local, o qual assumimos como objeto de estudo e de preocupação em nossa escola.

Trata-se das condições ambientais em nossa cidade. Destacaremos, aqui, a problemática da água que consumimos, pois, embora seja abastecido por um aquífero de grande dimensão, nosso município está ameaçado por vários problemas. É fácil observar nas diversas regiões da cidade esgotos sendo lançados diretamente nos rios, nas praias e nas ruas. A falta de saneamento básico em nossa cidade ocasiona a contaminação dos lençóis freáticos, provocando sérios problemas ao meio ambiente e à nossa saúde.

Dentre as principais causas desses problemas, destaca-se a existência de fossas sépticas que contribuem para aumentar os altos índices do teor de nitrato, identificado em nossa água potável, tornando-a imprópria para o consumo humano. Isso porque a presença dessa substância na água que consumimos pode causar sérios problemas à nossa saúde, tais como o câncer gástrico e a Metahemoglobinemia, doença popularmente conhecida como a síndrome do homem azul.

Como podemos ver, a falta de saneamento básico contribui diretamente para o agravamento dos problemas ambientais observados em Natal. É necessário, portanto, agir como cidadãos e exigirmos dos gestores públicos um maior empenho e compromisso na resolução desse problema.

Não queremos apenas uma Natal mais verde, apesar de concordamos

plenamente com a ideia de que é preciso cuidar das nossas árvores. Queremos também garantir o nosso direito ao saneamento básico, previsto na constituição brasileira. Isso contribuiria também para a preservação do ambiente em que vivemos. Além disso, precisamos rever nossas atitudes e aprender a usar de forma mais racional as nossas reservas de água.

Sendo assim, pedimos o apoio da população natalense na luta em defesa do meio ambiente e de melhores condições de vida para o nosso povo.

Atenciosamente,

Alunos do Curso de Comércio do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte Campus Natal – Zona Norte

ANEXO 2 – Ficha informativa sobre o produto educacional

INFORMAÇÕES SOBRE PRODUTOS DE MP (SUCUPIRA/CAPES)

Nome do Orientando: Iris Letiere da Silva Santos

Nome do Produto: A AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO DISCURSO A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA: Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita

Título da dissertação/tese que o produto está vinculado: A CONSCIÊNCIA SOCIOIDEOLÓGICA E A PRODUÇÃO VALORADA DO DISCURSO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA

Área de concentração: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Finalidade do produto: a partir do trabalho com o gênero discursivo carta aberta, contribuir para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso de alunos do Ensino Fundamental, a serem evidenciadas em suas produções textuais escritas.

Breve relato sobre o impacto da aplicação do produto, indicando local onde foi desenvolvido, público alvo e abrangência de aplicabilidade (até 200 palavras ou 1000 caracteres): o produto foi construído a partir da proposta de intervenção ao resultado da análise diagnóstica da pesquisa de Dissertação. Em razão do contexto de enfrentamento à pandemia da Covid-19, e, conforme autoriza a Resolução nº 003/2020-Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020, o produto não foi implementado. Entretanto, direcionado ao Ensino Fundamental e possível de ser adaptado para o Ensino Médio, está disponível para ser implementado em qualquer município brasileiro.

Indicar o caráter inovador do PTT: o produto consiste em um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, o qual integra leitura, escrita e análise linguística. Seu caráter inovador consiste no trabalho voltado para a constituição da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, aspectos inerentes à língua, mas pouco explorados no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Desse modo, espera-se que, ao ser implementado pelos professores, o produto educacional contribua para a formação de sujeitos críticos autores de suas palavras, capazes de se posicionar e atuar como cidadãos frente às temáticas sociais.

Destacar se o produto é passível de replicabilidade incluindo justificativa (até 200 palavras ou 1000 caracteres): o produto é plenamente replicável pelos professores de Língua Portuguesa de educação básica, pois está em uma linguagem simples e acessível, ao mesmo tempo em que dispõe de notas explicativas, em forma de caixa de diálogo, sobre os aspectos teóricos que sustentam o Projeto. Outro fator que facilita a replicação é a flexibilidade do projeto. Ou seja, como o professor poderá ajustá-lo para atender às necessidades de suas turmas, poderá ser replicado nos diversos níveis de ensino.

Indicar forma de avaliação do PTT: por ainda não ter sido implementado, não foi possível realizar a avaliação do produto no contexto escolar. Entretanto o produto será avaliado pela Banca Examinadora da Dissertação.

PTT) Impacto - Tipo: a ocorrer

(PTT) Descrição do tipo de Impacto (até 255 caracteres): o produto ainda não foi implementado, mas espera-se que ele, como material formativo, possa ser adotado, adaptado e replicado por professores de Língua Portuguesa da educação básica, e, com isso, possa contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos a partir das práticas de leitura e escrita com o gênero discursivo carta aberta.

Observação (até 255 caracteres com espaço): esperamos que o Produto Educacional possa ser implementado e replicado pelos professores de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a constituição da consciência

socioideológica e produção valorada do discurso dos alunos, e, com isso, levá-los à condição de sujeitos capazes de se posicionar frente às temáticas sociais.