UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DIANE SOARES MARINHO

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

MAMANGUAPE/PB

2018

DIANE SOARES MARINHO

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba – PROFLETRAS/UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de mestre.
Área de Concentração: Linguagem e Letramento
Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino
Orientadora: Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

MAMANGUAPE/PB

2018

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M338p Marinho, Diane Soares.
Práticas de leitura e de escrita ressignificadas na escola: uma proposta de letramento / Diane Soares Marinho. - Mamanguape, 2018.
211 f. : il.

Orientação: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Linguagem. 2. Projeto de letramento. 3. Gêneros textuais. 4. Práticas de leitura. I. Cavalcanti, Marineuma de Oliveira Costa. II. Título.

UFPB/BC

DIANE SOARES MARINHO

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Orientadora

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
1º Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
2º Examinadora

A minha filha amada, Vívian Soares Araújo Marinho, pelo testemunho de dedicação, disciplina e força de vontade acerca de seus sonhos e propósitos, atributos que me inspiravam e me motivavam nos momentos de exaustão e desânimo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas suas misericórdias renovadas a cada amanhecer.

À Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, pela dedicação em orientar-me e, especialmente, por confiar que eu conseguiria alcançar os objetivos almejados.

Aos meus queridos (as) colegas da TURMA 3, companheiros (as) de idas e vindas, de lutas e vitórias. Obrigada por todas as experiências compartilhadas, pela alegria contagiante vivenciada a cada momento.

Aos funcionários e docentes do PROFLETRAS, pela solicitude com a qual nos receberam e nos trataram ao longo desses dois anos.

À CAPES, pelo incentivo ao aperfeiçoamento de professores da educação básica e pela concessão de bolsa durante o período de quinze meses.

Aos professores e à direção da escola na qual esta pesquisa foi realizada, por toda credibilidade confiada ao meu trabalho.

Aos meus queridos alunos do 9º ano – da cidade de Santa Rita/PB –, por toda dedicação e vivência partilhada na construção do nosso projeto.

Aos meus pais, irmã e irmão, que sempre estiveram perto de mim e dispostos a me ajudar, lutando comigo as minhas lutas e se alegrando com as minhas vitórias.

Aos demais familiares - David, Raquel, Benedict, Luciana, avós, tias, primas - que acompanharam de perto as etapas de meu crescimento pessoal e profissional e, especialmente, à Josilda, tia-madrinha, que contribuiu de forma muito significativa para a minha formação. A todos, obrigada pelo carinho.

Às amigas-irmãs da minha conexão, mulheres guerreiras, que oravam por mim, quando a ansiedade inquietava a minha mente e abalava as minhas emoções.

A Yuri Marinho, que durante anos compartilhou comigo sua vida, suas experiências e seu saber. Inquestionavelmente, estar com ele me fez enxergar a vida sob diferentes perspectivas, e isso agregou muito à minha formação como pessoa e como profissional.

"O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu nos livros e da vida, mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender."

Affonso Romano de Sant'Anna

RESUMO

Este trabalho, intitulado *Práticas de leitura e de escrita ressignificadas na escola: uma proposta de letramento*, insere aprendizes da educação básica em práticas de linguagem que contribuem não apenas para o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e linguísticas, mas para um efetivo exercício da cidadania. Desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita-PB, esta investigação apresenta como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento que contribua para o uso da leitura e da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola. Foi realizada através de atividades situadas, orientadas para a leitura, para a escrita e para reescrita de textos argumentativos, como carta argumentativa de solicitação e carta aberta. Contamos, ainda, com a participação ativa dos alunos na escolha do tema e da planificação das ações. Logo, a pesquisa mostra-se relevante, à medida que permite aos seus participantes o envolvimento em atividades de práticas letradas, maior participação em tomadas de decisão e planificações de ações comuns ao cumprimento dos objetivos almejados por eles no desenvolvimento do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*. Para atender às expectativas acerca de direitos e conquistas, a produção escrita dos gêneros textuais, anteriormente citados, torna-se um instrumento mediador na resolução de situações-problema vivenciadas pelos agentes de letramento. Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, as ações, imbricadas no contexto deste estudo, têm seus resultados analisados de forma interpretativa, analítica e descritiva, a partir do método da pesquisa-ação, embasada de acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2008); Engel (2000); Thiollent (1996). Acerca da perspectiva sociointeracionista da linguagem e do estudo dos gêneros discursivos/textuais, fundamentamos a nossa investigação em Vygotsky (2007); Bakhtin (2011); Antunes (2003); Marcuschi (2008, 2010); Passarelli (2012); e nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998). Concernente ao estudo da leitura e da escrita enquanto prática social, embasamos nosso trabalho a partir das concepções de Antunes (2010); Matencio (2005); Lerner (2002); Kock e Elias (2015); Moita Lopes (2006a; 2006b). Para subsidiar nossa descrição e análise acerca do letramento e projeto de letramento, retomamos as contribuições de Kleiman (1995; 2000); Oliveira (2008; 2010); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Rojo (2000; 2001); Soares (2014); Street (2014); Tinoco (2008). Os resultados obtidos nesse estudo revelam que as práticas situadas de leitura e de escrita, inseridas em um projeto de letramento, promovem não apenas uma atuação mais engajada e participativa dos discentes, como também um avanço em suas habilidades sociocomunicativas e uma maior proficiência na produção de textos escritos. Ademais, constatamos ainda que o envolvimento com a temática social acerca dos problemas vivenciados na escola e na comunidade tornou o processo de intervenção algo dinâmico e colaborativo, uma vez que resolver a situação-problema torna-se um objetivo comum a todos os envolvidos.

Palavras-chave: Letramento. Projeto de Letramento. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

This study, entitled *Reading and writing practices at school revisited: a proposal of literacy acquisition*, introduces elementary and high school students into language practices that contribute not only to the development of their social-communicative and linguistic abilities, but also to an effective exercise of citizenship. This research, which has been developed in a ninth grade class of a municipal school in Santa Rita-PB, principally aims at developing a literacy acquisition project that contributes to the use of reading and writing skills as an instrument of social action to cope with adversities experienced by students in and outside school. It was carried out using contextualized activities focusing on reading, writing and rewriting argumentative texts, such as letters of request or letters without a specific topic. Students were also actively involved in choosing the topics and the action planning. Soon, the research became relevant, to the extent that it allowed its participants to get involved in literacy activities, greater involvement in decision making and action planning, according to their established goals for the development of the *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania project ('Youth power: our way of exercizing citizenship' project)*. In order to meet expectations about their rights and achievements, the production of textual genres, previously mentioned, became a facilitating instrument in problem solving experienced by the agents of the literacy acquisition process. Since it is a qualitative research, its results were analyzed from an interpretative, analytical, and descriptive point of view, integrated in the context of this study, according to the survey method that was based on the studies of Bortoni-Ricardo (2008), Engel (2000), and Thiollent (1996). Considering a social interactionist perspective of language and of the studies of discursive/textual genres, we based our research in Vygotsky (2007), Bakhtin (2011), Antunes (2003), Marcuschi (2008; 2010), Passarelli (2012), and in the official teaching guidelines, such as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997, 1998). Concerning the study of reading and writing as social practices, we based our work in terms of the conceptions of Antunes (2010), Matencio (2005), Lerner (2002), Kock and Elias (2015), and Moita Lopes (2006a; 2006b). In order to endow our description and analysis concerning literacy and the literacy acquisition project, we considered the contributions of Kleiman (1995; 2000), Oliveira (2008; 2010), Oliveira, Tinoco and Santos (2014), Rojo (2000; 2001), Soares (2014), Street (2014), and Tinoco (2008). The obtained results of this study show that contextualized reading and writing practices, inserted in a literacy acquisition project, foster not only a more engaged and participative performance of the learners, but also they advance in their social-communicative abilities and in a greater proficiency in terms of the production of written texts. Besides, we also found out that the engagement with the social themes concerning problems experienced at school and in the community made the methodological proposal for intervention more dynamic and collaborative, since problem solving became a common goal to every individual involved in the process.

Keywords: Literacy acquisition. Literacy acquisition project. Textual genres.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

L.A – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEL – Novos Estudos do Letramento

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme For International Student Assessment

SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

USF – Unidade de Saúde da Família

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Intitulada *Práticas de leitura e de escrita ressignificadas na escola: uma proposta de letramento*, esta pesquisa nasce da preocupação e do interesse de transformar o espaço de sala de aula em um ambiente mais inspirador, no qual aprender faça sentido para os alunos e ensinar seja, para o professor, um instrumento de transformação social. Sendo assim, cabe-nos delinear um pouco sobre o que nos trouxe até aqui, sobre o que nos fez optar por essa abordagem e por trabalhar com projeto de letramento.

Nos últimos dois anos de experiência docente com os 9º anos do Ensino Fundamental, as discussões em sala sobre textos dissertativo-argumentativos que tratam de problemas sociais têm contribuído bastante no compartilhamento de ideias e discussões temáticas. Contudo, inquieta-nos a apatia e o descomprometimento de um percentual considerável de alunos que não se engajam nas atividades e se mostram alheios ao seu próprio processo de aprendizagem.

Percebemos, com essa situação, a alienação do discente sobre a importância de considerar o seu agir como essencial à condução de transformações pessoais e sociais. Compreendemos, então, que a falta de conscientização acerca dessas questões, assim como a ausência de motivação, retratam uma realidade em que a busca por ressignificação de sentido para a aprendizagem se faz necessária e urgente. Somando-se a isso, ao trabalhar a escrita de textos argumentativos, constatamos a dificuldade que os alunos sentem em se posicionar de forma crítica e embasada. As questões, muitas vezes, são discutidas apenas sob o direcionamento do professor, sem uma resposta aos questionamentos que poderiam ter o sentido ampliado por meio da participação expressiva do aluno.

O reconhecimento dessas lacunas serviu de orientação para fazermos a opção por trabalhar com projeto de letramento, pois entendemos a necessidade de agir em prol de transformar situações-problema em espaços de aprendizado, vivências e construção de conhecimento.

A identificação de uma situação real, próxima aos participantes da pesquisa e sobre a qual intervir se fez necessário, abriu espaço para o seguinte questionamento: como um projeto de letramento favorece a ressignificação de práticas escolares de leitura e de escrita como instrumento de aprendizagem, auxiliando os alunos a tomarem decisões acerca de problemas vivenciados pela comunidade escolar?

Entendemos que os aprendizes, ao se inserirem em práticas situadas de leitura e de escrita, mediadas por um projeto de letramento, tendem a transpor a linha entre ser um mero

aluno, na concepção daquele que está exposto a situações de aprendizagem, e passa a colocar-se como sujeito-autor de seu conhecimento, ou seja, passa a ter uma postura ativa, participante, o que contribuirá, certamente, para a construção de uma identidade mais autônoma.

Acreditamos que, com aprendizes mais motivados, mais empoderados, conseguiremos vivenciar um processo de ressignificação de práticas escolares de leitura e de escrita que permitirá ao estudante uma participação mais significativa, e, ao professor, uma intervenção pedagógica melhor conduzida.

Considerando, então, a nossa pergunta de pesquisa e a formulação de hipóteses sobre ela, o objetivo geral de nossa investigação é desenvolver um projeto de letramento que contribua para o uso da leitura e da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola. Para tanto, propomo-nos a alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer como os alunos se relacionam com as práticas de leitura e de escrita na escola e fora dela; propor atividades que permitam o uso da leitura e da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pela comunidade escolar; discutir de que forma a leitura e a escrita, na escola, podem promover o exercício da cidadania e a apropriação do uso da língua enquanto prática social e, por fim, avaliar, ao término do projeto, os avanços das competências sociocomunicativas e linguísticas dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Expostos os objetivos desta pesquisa, seguiremos justificando sua pertinência para a prática docente e estudos acadêmicos. No que se refere ao fazer pedagógico, a relevância desta pesquisa consiste na necessidade de promovermos condições de aprendizagem mais significativas, cujas atividades de leitura e de escrita sejam motivadas a partir de demandas reais, vinculadas a situações que necessitem de uma intervenção, não apenas por parte do professor, mas também por parte do próprio aluno. Seu valor ainda se justifica pela importância de agregar valores pessoais à aquisição do conhecimento, uma vez que o trabalho com projetos requer uma atitude colaborativa para o desenvolvimento de ações coletivas.

Para o meio acadêmico, este trabalho torna-se relevante, uma vez que articular discussões teóricas à prática é extremamente relevante para que possamos partilhar resultados significativos na educação. Além disso, toda pesquisa fomenta novas discussões sobre o dito, pois o que construímos aqui não se esgota nas análises e nas considerações finais. Certamente, permitirá um movimento dialético, que não apenas retoma e constrói o conhecimento científico, mas altera nossas práticas pedagógicas, dando a elas novos direcionamentos e apontando novas possibilidades.

Ademais, pensar em trabalhar o letramento sob a perspectiva de projeto é almejar vincular a escola ao seio social, às práticas de linguagem situadas, a práticas colaborativas, a posicionamentos conscientes e críticos acerca de problemas que envolvem a comunidade escolar e requer a participação cidadã. É, ainda, conceber as atividades de leitura e de escrita enquanto ação intencional, motivada e orientada ao cumprimento de objetivos específicos, previamente definidos pelo professor-pesquisador e pelos alunos-participantes, com a finalidade de transformar situações-problema em espaços de ressignificação de saberes e práticas.

Vemos, então, que, no projeto de letramento, as atividades de linguagem, sejam elas orais ou escritas, não terão um fim em si mesmas. Elas desempenharão um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo a eles assumir uma postura valorativa e, ao mesmo tempo, reivindicatória, o que, certamente, contribuirá para o pleno exercício de sua cidadania.

De natureza qualitativa, de caráter intervencionista e orientada pelo método da pesquisa-ação, esta investigação, após ser submetida ao Comitê de Ética e por ele ter sido aprovada, foi desenvolvida em um contexto da Educação Básica, mais especificamente em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública da Rede Municipal de Santa Rita-PB. Em nosso contexto de descobertas, compreendemos, conforme o que defende Thiollent (1996), a importância de estimular a participação colaborativa na resolução de situações adversas e, por isso, cuidamos para que os objetivos almejados não estivessem voltados apenas para sua resolução pontual, mas também reverberassem em um contínuo transformador dos agentes envolvidos na atividade investigada.

Considerando que trabalhar projetos de letramento é conceber os aprendizes como agentes na construção de sua planificação, tornou-se imprescindível que os alunos fossem questionados sobre problemáticas existentes na comunidade escolar, que, segundo eles, demandassem uma intervenção reflexiva sobre a qual poderíamos desenvolver diferentes atividades de linguagem, utilizando diferentes gêneros discursivos, cuja finalidade comunicativa dos “textos relativamente estáveis"[1] pudesse atender aos objetivos pretendidos. Logo, em nossas ações de linguagem foram desenvolvidas atividades situadas, orientadas para a leitura, para a escrita e para a reescrita de textos argumentativos, como carta argumentativa de solicitação e carta aberta, gêneros textuais escolhidos pelos alunos como instrumento de ação social para o enfrentamento das adversidades vivenciadas por eles na comunidade escolar.

[1] Termo utilizado por Bakhtin (2011).

Acreditamos que a participação dos aprendizes na escolha do assunto tratado em nosso objeto de estudo, aqui definido como projeto de letramento e nomeado pelos alunos de *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* pôde contribuir para a promoção de motivação, questionamentos, leituras, discussões, tomada de decisão, reinvindicações e ressignificação da produção escrita, uma vez que esta não teve um fim em si mesma, mas atendeu a um objetivo específico, inerente a uma demanda real para que fossem alcançadas as metas almejadas por todos os envolvidos na construção do projeto.

Considerando que os discentes foram interpostos em contextos de práticas situadas de leitura e de escrita, esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), segundo as contribuições de Moita Lopes (2006a; 2006b). Para o autor, a LA concentra-se nas práticas linguísticas que consideram a complexidade de se trabalhar com o uso da linguagem, dentro ou fora da escola, tornando-se, portanto, uma pesquisa que problematiza situações com as quais se depara.

É pertinente ter a LA como suporte para a nossa pesquisa, uma vez que seu estudo e abordagem metodológica atuam sobre o sujeito social como agente na construção do conhecimento, assim como sobre os elementos que perpassam a prática do uso da língua e daquilo que a coloca como centro das práticas sociais. Segundo Moita Lopes (2006a, p. 31), a LA "explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar".

Ainda ratificando esse pensamento, Signorini (2006, p. 187) argumenta que o campo aplicado dá ênfase ao fato de que o estudo da língua envolve também a participação ativa do próprio pesquisador e seus instrumentos de pesquisa, já que, "enquanto observador participante, o pesquisador contribui para a produção da situação que descreve." Vemos, aqui, o professor se colocando como parte de um processo e pensando a pesquisa sem o distanciamento entre teoria e prática, compreensão fundamental aos estudos contemporâneos das teorias linguísticas que tomam como aporte teórico a LA.

Tendo em vista essa relevância estabelecida entre teoria e prática, reconhecemos que, enquanto docente e pesquisadora, foi necessária a realização de uma revisão bibliográfica sobre os estudos do letramento e projetos de letramento, a fim de fundamentar esta pesquisa e as ações a ela relacionadas. Para tratar desses assuntos, consideramos relevantes as contribuições de Kleiman (1995; 2000); Oliveira (2008; 2010); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Rojo (2000; 2001); Soares (2014); Street (2014); Tinoco (2008).

Acerca da perspectiva sociointeracioninista da linguagem e a relevância dos gêneros do discurso[2], retomamos as concepções de Bakhtin (2011); Marcuschi (2008; 2010), Passarelli (2012); e as contribuições de Vygotsky (2007). As ideias bakhtinianas estão presentes, discursiva e dialogicamente, associadas aos conceitos e discussões sobre o uso da língua como um instrumento de ação social. Ainda sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, pesquisamos sobre sua relevância, a partir de sua materialização em gêneros discursivos sob a perspectiva de Antunes (2003; 2004); Kock e Elias (2015); Moita Lopes (2006a; 2006b); Matencio (2004)) e Lerner (2002).

A fim de direcionar o nosso leitor e de construir as pontes entre as partes de nosso texto, apresentamos os capítulos que compõem a organização de nossa dissertação, ressaltando que nosso intuito é otimizar a leitura e a compreensão de nossa proposta.

No primeiro capítulo, discorremos sobre a origem e conceito da palavra *letramento*, sua relevância para as práticas sociais e seus desdobramentos em uma pedagogia de projeto. Para tanto, as discussões estarão fundamentadas nos seguintes autores: Kleiman (1995; 2000); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Oliveira (2008; 2010); Rojo (2000, 2001); Soares (2014); Street (2014) e Tinoco (2008).

No segundo capítulo, tratamos sobre a leitura e a escrita como instrumentos de ação social e, nessa perspectiva, apontamos sua importância para a construção do pleno exercício da cidadania. Para tratar os aspectos sociointeracionistas da linguagem, construímos nossa argumentação com base em Antunes (2003; 2010); Bakhtin (2011); Koch e Elias (2015); Lerner (2002); Marcuschi (2008; 2010); Matencio (1994) e Vygotsky (2007).

No terceiro capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, de base qualitativa de caráter intervencionista, conforme apresenta Bortoni-Ricardo (2008). Falamos, ainda, de seu caráter aplicado, segundo os pressupostos de Moita Lopes (2006a; 2006b), ao argumentar sobre a Linguística Aplicada. No que diz respeito ao método, discorremos sobre a pesquisa-ação segundo Engel (2000) e Thiollent (1996), apresentando como ocorreram as atividades de linguagem e o processo de intervenção.

No quarto capítulo, descrevemos, de forma mais detalhada, as atividades desenvolvidas, analisando os resultados obtidos. Nessa seção, foi confirmada a nossa pergunta de pesquisa sobre a relevância de se trabalhar com projeto de letramento, considerando os objetivos pretendidos. Ainda destacamos, neste capítulo, a existência de entraves no contexto de

[2] Utilizaremos os termos gêneros do discurso e gêneros textuais como equivalentes.

aplicação do projeto, muito embora não tenham sido gerados por resistência administrativa ou pedagógica.

Nas considerações finais, refletimos sobre as ações desenvolvidas no projeto de letramento *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, sobre de que forma a vivência em suas atividades foram transformadoras para nós, os sujeitos-participantes da pesquisa. Ademais, registramos suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa e para a ressignificação de saberes e de práticas sociais. Foi ressaltado, ainda, que, mesmo enquanto docente, vivemos em um contínuo estado de letramento, buscando atender as demandas de nossa profissão e as que a própria dinâmica social vai impondo, e que exigem de nós, professores, atitudes gerenciais cada vez maiores, tendo em vista não haver uma fórmula certa para o processo de ensino-aprendizagem, apenas o próprio exercício da docência que constrói e consolida competências e habilidades.

Discutida a pertinência deste trabalho, sua importância para a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa e para o desenvolvimento de outras pesquisas acadêmicas, prosseguimos construindo o nosso arcabouço teórico, o qual deu suporte às nossas discussões e análises.

1 LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A abordagem teórica em que se baseia esta pesquisa concebe o letramento a partir de uma compreensão social de uso da língua por meio da qual as concepções de leitura e de escrita são vistas como instrumento de ação e de transformação e, por isso, tornam-se inseparáveis de seu contexto de produção, conforme nos faz compreender Bakhtin (2011) e Street (2014).

A convicção de que a escola possui uma função primordial na promoção do letramento de seus aprendizes já é algo consagrado no meio acadêmico e entre os especialistas da educação e dos estudos linguísticos. Para essa promoção, as atividades de leitura e de escrita devem tomar o texto como unidade básica de ensino, com foco na diversidade de gêneros que circulam na sociedade, conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998). É preciso então, segundo Macedo (2005), analisar as condições de produção do letramento, tais como: *o quê, como, quando e por que ler e escrever?*

No Brasil, segundo Soares (2014), o termo letramento, inicialmente, foi considerado um neologismo e usado por diferentes estudiosos como sinônimo de alfabetização. De acordo com a autora, a palavra foi usada pela primeira vez por Mary Kato (1986), em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, na qual o letramento é visto sob a luz do processo de escolarização para a aquisição da escrita socialmente aceita, conforme observamos em Kato (1986, p. 7), ao revelar que

> a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito que a chamada norma-padrão ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Como podemos observar, para a autora citada, o letramento possui um sentido restrito, relacionado ao domínio da norma-padrão e voltado a atender funcionalmente às necessidades individuais do sujeito.

Uma visão mais abrangente do termo, em que as diferentes práticas sociais de uso da escrita são consideradas em função dos diferentes grupos de fala, pode ser vista em Kleiman (1995), Street (2014) e Tfouni (2010). Segundo esses autores, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos das práticas discursivas e da aquisição da escrita. Tfouni (2010) ainda distingue

letramento de alfabetização, por considerar alfabetizar uma prática de linguagem voltada ao processo de escolarização, direcionada ao desenvolvimento formal, cognitivo do indivíduo. Para a autora, alfabetização e letramento não são sinônimos, haja vista que, mesmo não alfabetizado, o sujeito pode inserir-se em práticas letradas.

De acordo com Soares (2014, p. 36), o termo letramento, com o sentido que hoje lhe é atribuído, advém de uma versão para o português da palavra inglesa *litercy.* O termo *littera* (letra), de origem latina, acrescido do sufixo – cy –, "designa *o estado ou condição* daquele que é *literate,* daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita".

A partir desse posicionamento, entendemos que, por ser estado ou condição, o letramento está sempre em processo de desenvolvimento. Sendo assim, não deve ser considerado um método de ensino, e sim, um fenômeno, cujo dinamismo o torna mais amplo que a alfabetização, pois visa a responder às necessidades de uso da língua.

É nesse sentido que lançamos nossas expectativas em relação à relevância de se trabalhar com projetos de letramento, pensando, primeiramente, no contexto social no qual os alunos estão inseridos, assim como nos problemas sobre os quais se faz necessário intervir, para, então, usar as práticas de leitura e de produção de texto, almejando favorecer sua aprendizagem com sequências de atividades que atendam a propósitos comunicativos e didáticos, ao mesmo tempo, pois, de acordo com Lerner (2002, p. 81), "enquanto se desenvolvem as atividades necessárias para cumprir com os propósito comunicativo imediato, vão-se cumprindo também aqueles que se referem à aprendizagem de conteúdos".

Ainda enfatizando o aspecto abrangente das práticas de letramento, Kleiman (1995) afirma que a escola seria apenas uma agência dentre várias a realizá-las, tendo em vista que o uso da escrita é vivenciado em outros espaços fora de seus muros, o que torna essencial o resgate de suas diversas possibilidades:

> As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Vemos que Kleiman (1995), ao argumentar sobre as práticas de letramento, considera a inserção do sujeito em tantas outras situações de práticas letradas, que reduzir esse fenômeno

àquilo que se vive na escola seria limitar o seu alcance. Entendemos, portanto, que como agência de letramento, socialmente valorizada, a escola precisa estar em consonância com as diferentes práticas de linguagem, a fim de atender às demandas de leitura e de escrita de seus aprendizes que, indubitavelmente, estão imersos em uma sociedade grafocêntrica, conforme nos mostra Mortatti (2004, p. 98):

> Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Podemos depreender que, para a autora, o uso da escrita é fundamental, considerando a forma como a sociedade se estrutura, a organização de seus domínios discursivos, os registros de suas memórias, os produtos culturais e as formas de estabelecer as relações de poder. Nesse sentido, assumir uma condição letrada, sob diferentes aspectos, influencia o comportamento do indivíduo na sociedade, permitindo a interação entre os sujeitos nesses espaços e o exercício de sua cidadania.

Hoje, as multiplicidades de práticas sociais de leitura e de escrita exigem habilidades e comportamentos cada vez mais específicos, que vão desde o imediatismo da comunicação, das mensagens eletrônicas, da exposição midiática, à necessidade de argumentar e defender uma ideia por meio de argumentos e posicionamentos seguros.

Nesse contexto, o termo letramento acaba tornando-se restrito em função de uma diversidade. É possível, através dos Novos Estudos do Letramento (doravante NEL)[3], falarmos em letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos. Sobre esses estudos, discorreremos, a seguir, introduzindo alguns aspectos dessa abordagem em nossas discussões.

1.1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: DIFERENTES PRÁTICAS

As práticas de letramento estão presentes de diferentes formas em nossa sociedade. De acordo com Street (2014), os letramentos possuem uma natureza institucionalizada ou local.

[3] Os Novos Estudos do Letramento, nomenclatura bastante utilizada por Street (2014) focam o letramento enquanto prática social de uso da língua, tanto em sua modalidade escrita quanto oral, na qual os indivíduos assumem papeis de agentes de letramento.

Para o autor, são os valores culturais que revelam quais formas de letramento servem ao propósito de participação e inclusão social.

Uma das principais questões levantadas pelo NEL enfatiza as potencialidades das relações de aprendizagem e uso das diferentes linguagens. Não basta apenas instrumentalizar o aluno para as diferentes práticas de leitura e de escrita; importa conscientizá-lo sobre como usar a língua e seus diferentes recursos comunicativos em práticas sociais que peçam sua participação efetiva, enquanto agentes transformadores e produtores de sentido.

À luz desses estudos e do que Street (2014) denominou de modelo autônomo e modelo ideológico, é possível identificar, no sistema educacional brasileiro, certa tendência a adotar a concepção autônoma, ou seja, a visão técnica de aprendizagem, a homogeneização do ensino, a avaliação individual do desempenho do aluno em que ainda se considera a aquisição da escrita suficiente para que o aprendiz possa interagir com diferentes textos e em diferentes contextos de comunicação.

Contrapondo-se a esse modelo de letramento, Street (2014) defende um modelo ideológico, focado na natureza social da leitura e da escrita, no caráter múltiplo das práticas letradas vivenciadas em contextos reais, em realidades culturais específicas. O modelo ideológico defendido pelo autor não descarta o modelo autônomo, mas não se restringe a ele.

Para Street (2014), é possível pensar as práticas letradas como produto das relações estabelecidas sócio-historicamente, nas quais a cultura pode se tornar determinante para orientá-las. Portanto, os discursos, assim como a relevância das modalidades linguísticas, oral ou escrita, como práticas letradas, estão sujeitos a variações de tempo e de espaço, apresentando-se intrinsecamente ligados ao contexto em que ocorrem, conforme argumenta o autor. Nesse sentido, o autor enfatiza não apenas o valor da aquisição da escrita como condição para o estado de ser letrado, mas também a prática da oralidade, não mais como uma oposição à escrita, e sim como um contínuo, conforme argumentam Kleiman (2005) e Marcuschi (2008).

Segundo Street (2014, p. 41), “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos”. Para o autor, consiste uma tarefa complexa desenvolver programas de educação que estrategicamente consigam lidar com toda essa variedade letrada, pois, para isso, seria preciso levar em conta as múltiplas habilidades das pessoas e suas percepções. Logo, os estudos sobre o letramento são sempre acrescidos de novas abordagens, novos direcionamentos e novos olhares, a depender do entorno em que ele se realizará.

1.1.1 Letramento e escolarização

Tomando o letramento como prática social, a escola é apenas uma das agências propulsoras dessas vivências em sociedade. Ela terá, como em qualquer outra esfera social, suas concepções, sua cultura, suas práticas institucionalizadas e institucionalizantes. Considerando essa relação, podemos ver o letramento e a escolarização, conforme argumenta Macedo (2005), como algo inseparável; contudo, é importante refletir sobre a natureza da escolarização e da aprendizagem na sala de aula.

Para tanto, cabe-nos questionar se essa natureza conceberá a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem individual, descontextualizado das práticas sociais, ou como processos situados, construídos, discursivamente, a partir da interação com diferentes artefatos culturais[4].

Definir essa natureza, segundo Macedo (2005), é importante na hora da constituição de um currículo mínimo para o ensino de Língua Portuguesa, pois, certamente, quando se pretende assegurar a aquisição de conhecimentos escolares relevantes para o desenvolvimento do aluno e de suas práticas de linguagem, essas multiplicidades de letramento vividos pelos sujeitos devem ser postas em destaque diariamente.

Dessa forma, vemos que o processo de escolarização, enquanto prática de letramento, toma como princípio básico as experiências do cotidiano do aluno. Os educandos aprendem resolvendo problemas, respondendo às necessidades vinculadas a uma prática social, tais como informar-se sobre algo, defender um ponto de vista, reivindicar direitos, manifestar-se contra algo. Nesse sentido, a escola deixa de ser um lugar que rompe com a vida, por centrar-se em um ensino metalinguístico, desvinculado do seu contexto de uso, e aproxima-se mais das práticas sociais vivenciadas fora de seus muros.

Aprendemos com isso que, quando o aluno é considerado um agente de letramento, ele tira proveito do que lhe é oferecido e constrói sua própria aprendizagem, valendo-se de histórias discursivas adquiridas antes e durante o seu processo de escolarização. Essas histórias podem ser denominadas também de capital cultural, conforme defende Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 45), sendo para as autoras "frutos de seu acesso ao mundo mediado pelo outro social". Nessa perspectiva, o processo de escolarização deixa de centrar-se na figura do professor, como

[4] Para Oliveira (2010), são artefatos culturais os meios pelos quais o alvo de uma atividade (objeto de aprendizagem) é transformado em resultado. Logo, serão artefatos a escrita, os gêneros, os recursos, as diferentes formas de linguagem, os métodos.

alguém que detém todo o saber, e passa a convergir para o aluno, que passa a protagonizar sob o seu agir e sob a sua própria aprendizagem.

Compreender o processo de escolarização sob a perspectiva do letramento é romper, portanto, com uma lógica tradicional de ensino, ora fragmentado e centrado em conteúdos gramaticais, ora centrado no protagonismo exclusivo do professor. É trabalhar a linguagem a partir de suas várias funções: didática, social, mediadora, política e de produção, conforme argumenta Oliveira, Tinoco e Santos (2014). É, ainda, ter consciência de que, para que haja uma relação direta entre o letramento e a escolarização, as pessoas escolarizadas devem saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais, uma vez que, de acordo com Tfouni (2010, p. 42, grifos da autora), "pessoas com alto nível de escolarização nem sempre colocam-se como *autor do próprio discurso"*.

É importante ressaltar que toda mentalidade letrada implica não apenas uma mudança de prática, mas de pensamento, de posicionamento ético, político-ideológico. Segundo Kleiman (2005) e Street (2014), esse itinerário é complexo, pois produz transformações identitárias em que se faz necessário compreender os sujeitos inseridos historicamente em um contexto de práticas situadas, sendo possível, ainda, refletir sobre as condições sociais e didáticas favoráveis ao desenvolvimento desse processo.

Em nossa pesquisa, interessa-nos destacar as práticas escolares sob a perspectiva de como a língua é usada socialmente, pois compreendemos que, por esse viés, o assunto abordado não conduzirá apenas a uma concepção da leitura e da escrita como habilidades cognitivas e técnicas, respectivamente, mas também mobilizará os conhecimentos sobre como letrar para o social, em função das relações vivenciadas na comunidade escolar e das possíveis transformações advindas dessas relações.

Letrar para o social, segundo Street (2014), consiste em compreender as diferentes funções das modalidades de uso da língua a partir de diferentes contextos históricos e sociais. Para o autor, estar letrado socialmente é compreender o uso da fala ou da escrita, não só do ponto de vista linguístico, mas sócio-histórico, visando, com isso, alcançar condições de participação cidadã na conquista de objetivos almejados, assumindo-se enquanto sujeito no processo de construção de uma identidade cultural que varia no tempo e no espaço.

Nessa concepção, a leitura e a escrita atenderão a propósitos comunicativos reais, com os quais os sujeitos se envolverão, a fim de alcançar os objetivos definidos. Ler-se-á para se obter informações de forma mais geral, mais pontual, mais reflexiva. Escrever-se-á para se

comunicar, para reclamar, para solicitar, para argumentar, para emocionar, para cumprir sua função social.

Ademais, compreendemos que a difusão de práticas letradas orientadas pelo NEL permite-nos abordar diferentes temas que necessitem ser compreendidos sob o ponto de vista social, educacional e ideológico. Acreditamos que, em uma sociedade cada vez mais reivindicatória, munida de instrumentos para legitimar suas opiniões e direitos, muito embora nem sempre consciente de seus deveres, o letramento sobre questões sociais se faz necessário como uma forma de os alunos se apropriarem de saberes para, então, poderem se posicionar adequadamente em relações conflituosas, em situações onde imperam a necessidade de tomada de decisão, mudança de atitude e propostas de intervenção.

Sob a ótica profissional, o mundo aguarda pessoas que saibam direcionar suas próprias habilidades e competências, que tenham flexibilidade e saibam trabalhar em estado de cooperação e respeito, atuando com autonomia. Logo, à escola cabe a responsabilidade de proceder em prol do desenvolvimento dessas potencialidades, transformando situações-problema em instrumento de aprendizagem.

As experiências significativas de práticas letradas, em que essas questões possam ser consideradas e trabalhadas como forma de promover a interação social e a aprendizagem significativa, podem ser bem definidas e sistematizadas em trabalhos com projeto ou atividades sequenciadas, conforme afirma Rojo (2000). Como nossa pesquisa gira em torno de um projeto de letramento, cabe-nos explicitar melhor sua organização e finalidade.

1.2 PROJETO DE LETRAMENTO: POR QUE TRABALHAR COM ESSA PROPOSTA?

A designação *projeto de letramento* está relacionada ao trabalho com o "domínio" da linguagem. Nesse prisma, tanto a leitura quanto a escrita são vistas como instrumentos de ação social e os envolvidos no projeto como agentes de seu próprio conhecimento, conforme nos levam a compreender Kleiman (2000), Lerner (2002), Oliveira (2008) e Rojo (2000).

É bem verdade que trabalhar projetos, segundo Oliveira (2008), ainda implica certo desafio em virtude da organização disciplinar rígida e conteudística na qual se assenta o sistema educacional brasileiro. O curso de formação inicial, de muitos professores, não os preparou para articular essa prática aos diferentes conteúdos de sua disciplina e ao uso que se faz de tudo isso em sociedade. Daí a importância de investir em formação continuada para os profissionais da Educação Básica.

Segundo argumenta Oliveira (2008, p.97), “o trabalho com projetos apresenta-se como um apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação”. De acordo com a autora, esse terreno movediço gera, em alguns professores, receio e, até mesmo, medo de sistematizá-lo e fazer dele uma ferramenta a favor do ensino-aprendizagem. De acordo com Oliveira (2010), é imprescindível investir em programa que levem o professor a uma atitude reflexiva sobre sua prática.

Para romper com algumas dessas barreiras, é necessária uma orientação para o ensino que considere as condições reais do trabalho em sala de aula, assim como as questões relacionadas à qualificação do docente, uma vez que os projetos propiciam o envolvimento de professores e alunos na produção de sentido para suas ações, contribuindo, portanto, para a formação de novas estruturas de aprendizagem, por meio das quais seus participantes atribuem sentido ao que fazem e a si mesmos. Segundo Oliveira (2008, p. 104), “através dele, é possível ver atribuições de agência, processos discursivos e identitários e histórias de aprendizagem”.

Ainda segundo Oliveira (2008, p. 95),

> alguns professores e profissionais da educação têm se preocupado em desenvolver programas de trabalho que considerem os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, elejam a autonomia e a criticidade como centros de interesse, desterritorializem os espaços de aprendizagem, deem voz e oportunidade aos alunos de agirem e narrarem suas experiências, relacionem o saber escolar aos saberes sociais, atribuam sentido ao conhecimento em construção e atendam às necessidades comunicativas dos alunos.

Esses espaços de aprendizagem articulam, de acordo com Santos (2012), uma rede de componentes capazes de ressignificar as práticas de leitura e de escrita na escola. Esses constituintes se relacionam entre si, permitindo a inserção dos alunos em experiências didáticas significativas e mais próximas aos propósitos que a escrita assume fora dos muros da escola. De acordo com Santos (2012, p. 232), “na perspectiva sociocultural e enunciativa, o aprendizado de leitura e de escrita acontece com os gêneros discursivos. Aprender com os gêneros é diferente de aprender sobre os gêneros”. Nessa perspectiva, aprende-se mais a partir de diferentes categorias de estudo da língua, haja vista ser possível abordar em um único gênero questões discursivas/textuais, sociais e linguísticas.

Buscando tornar clara a organização da rede de componentes, conforme nos mostra Santos (2012), reproduziremos como se dá essa organização, baseados na autora e em Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Figura 1 - Rede de componentes de um projeto de letramento

Fonte: Santos (2012, p. 230). Adaptado pela autora.

Observamos que os elementos contextuais integrantes dessa rede, segundo Oliveira (2010), estão relacionados de forma independente e cíclica, compondo diferentes atividades e formas de aprendizagem. Essas orientações teórico-metodológicas, acerca desses estudos, têm subsidiado de forma muito pertinente o trabalho de professores-pesquisadores, além de evidenciar a diferença entre o projeto de letramento e outros projetos, uma vez que essa rede de componentes mostra o trabalho com a linguagem e com as práticas sociais como essencial para a resolução de situações-problema. Isto é, o projeto de letramento não é pensado de forma vertical ou imposto como estratégia para trabalhar temas gerais. É realizado com uma finalidade específica, a de solucionar uma problemática existente, e isso nos permite prever resultados relevantes para os seus participantes.

Nesse contexto, o exercício da docência é um espaço em que o professor se posiciona sobre *o que fazer e como fazer*, considerando as necessidades discursivas de seus alunos e do

interesse que os motiva para o agir em atividades de linguagem. Os sujeitos envolvidos nesse processo têm acesso garantido a formas de aprendizagem mais dinâmicas, assim como a possibilidade de interagir com diferentes agentes de letramento, uma vez que outros segmentos sociais podem vir a fazer parte da dinâmica do projeto.

Outro aspecto relevante diz respeito ao redimensionamento da denominação professor-mediador para professor como agente de letramento. A primeira forma de conceber o docente tem sua origem nos estudos de Vygotsky (2007), a partir dos estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)[5]. Já sua ressignificação ocorre como fruto de práticas pedagógicas que não apenas enfatizam o processo de transformação cognitiva individual, mediado pelo contexto sócio-histórico e pela intervenção do professor, mas considera toda essa rede de conhecimento mostrada na figura 1.

Essa possibilidade de aprendizagem apoiada nas relações interpessoais é vista por Oliveira (2008) e Santos (2012) como *comunidade de aprendizagem*. Nesse contexto, haverá, segundo as autoras, uma mobilização de conhecimentos, habilidades e recursos para que a aprendizagem ocorra em situações de coparticipação. Os alunos se articulam entre si almejando a solução de situações-problema. "É buscando transformação social que os agentes se transformam a si mesmos", como argumenta (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Ainda sobre essa mobilização de saberes que contribuem de forma colaborativa para o desenvolvimento do aluno, Kleiman (2005, p. 23) defende que

> um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Engendrados como eventos de práticas sociais, os projetos de letramento, de acordo com Oliveira (2008, p.110), "constituem-se de artefatos que funcionam como ferramentas materiais e simbólicas, capazes de desenvolver nas pessoas habilidades, crenças e sentimentos". Logo, desenvolver atividades engajadas em um propósito, com o qual todos possam estar comprometidos, pode despertar diferentes saberes e consolidar uma aprendizagem significativa.

---

[5] Vygotsky (2007) considera ZDP um nível de desenvolvimento real prospectivo, ou seja, as possibilidades de que a criança fará sozinha aquilo que, no hoje, ela só consegue desenvolver com a ajuda de alguém.

Vemos, com isso, que os projetos, além de oferecerem reais condições de leitura e de produção textual, podem integrar outras áreas do conhecimento, conforme orientam os PCN:

> Por intermédio dos projetos é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas: por um lado, há os projetos da área de Língua Portuguesa que, em função do objetivo de trabalhar com textos informativos, privilegiam assuntos de outras áreas, dos temas transversais, por exemplo (BRASIL, 1997, p. 51).

A viabilidade de inserir diferentes assuntos em uma aula de Língua Portuguesa, visando, obviamente, a atender a propósitos discursivos/comunicativos, pode favorecer a diversas propostas de ensino, desde que essas sejam contextualizadas e, adequadamente, planejadas, objetivando a compreensão do aluno sobre as possibilidades de usar a escrita para posicionar-se acerca de temas levantados. Os trabalhos com projetos, segundo os PCN (BRASIL, 1997), são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada e estejam em constante prática de leitura e produção textual, considerando uma grande variedade de textos e portadores.

Diante dessa heterogeneidade de possibilidades, as aulas tradicionais que visam a, unicamente, cumprir um programa previsto pela grade curricular não combinam com as inúmeras oportunidades de agir discursivamente, numa situação comunicativa. Nesse sentido, refletir sobre as bases teóricas e práticas acerca de projetos de letramento, e tentar implementá-los em nossas aulas, certamente, oportunizará um fazer pedagógico rico em possibilidades, oferecendo, tanto a discentes quanto a docentes, espaços para descobertas e ressignificação de saberes e práticas.

Contudo, vale salientar que, para o professor ser visto como agente de letramento, em que sua função não é apenas gerenciar vozes, como explicita Oliveira (2010, p. 51), "mas, sobretudo, fazer com que elas apareçam, promovendo histórias de ação e de protagonismo dos alunos", é também considerar a necessidade de investimentos em formação continuada para que os docentes, interessados em assumir essa "cultura de aprendizagem", possam ter as condições mínimas de se identificar como "mediador agentivo" que opera em uma via de mão dupla, em que tanto orienta, supervisiona, promove quanto aprende.

Como já foi prognosticado por Oliveira (2008), é possível que, na constituição de um projeto, surjam dificuldades de ordem técnica, funcional, tais como sistematizá-lo; contudo, isso ocorre porque, para a sua elaboração, estão previstas antecipações de ações, disposição para agir, valores, ideologias, conhecimentos, experiências, novos espaços de atuação. Assim

sendo, ele estará aberto ao novo, ao imprevisível, cujos conhecimentos são mobilizados de forma dialética, o que pode gerar no professor certa insegurança ao concebê-lo.

Todos esses pontos são relevantes e podem ser encontrados em diferentes tipos de projetos: projeto didático; projeto pedagógico; projeto de letramento. Porém, vale salientar que, embora todos eles possuam semelhanças significativas, a depender do contexto sócio-histórico em que são desenvolvidos, apresentam, cada um, suas especificidades.

Segundo Tinoco (2008, p.16), apesar dessas especificidades, os projetos se aproximam no que diz respeito à ressignificação da escola. "A convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a recriação da escola". Conforme o entendimento da autora, trabalhar com projetos é algo dinâmico que deve acompanhar as mudanças e os anseios relacionados à educação, "não se trata, pois, de uma inovação, mas de uma prática recontextualizada pelas demandas de diferentes épocas".

Nos diferentes momentos em que a pedagogia de projeto se fez presente no Brasil, sempre esteve relacionada à necessidade de trazer a vida real para as práticas escolares. Logo, entendemos que a essa pedagogia sempre estará relacionada à busca por ressignificação.

Segundo os estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), no Brasil, em 1930, o Movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, almejou um novo sentido para a educação. Sob a forte influência dos estudos de Dewey (1978) e Hernándes (1998), esse movimento passa a compreender o trabalho com projetos como uma forma possível de conectar escola e vida. Seus pressupostos previam flexibilidade curricular; ação coletiva e cooperativa entre seus participantes; reflexão sobre um problema e união em torno dele com o objetivo de vê-lo solucionado.

Presente no âmbito educacional desde o início do século XX, a pedagogia de projeto já apontava para desdobramentos de uma visão de educação na vida, e não para a vida. Nesse contexto, já se pretendia uma escolarização em que a produção do conhecimento estivesse relacionada à prática, às experiências partilhadas em sociedade e que fossem capazes de promover a autonomia de seus participantes enquanto sujeitos agentes na construção do conhecimento.

Ao referenciar um tempo e autores não contemporâneos, buscamos refletir sobre esses aspectos que, segundo os estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), se agregam à pedagogia de projetos até hoje. Isto é, baseia-se em uma visão de educação engajada à realidade e às práticas sociais, cujo objetivo é acompanhar a vida em desenvolvimento através da qual ocorre

um processo ininterrupto de ampliação e avanço do conhecimento, não estando, portanto, limitada a um saber estático ou delimitada a uma lista de conteúdos.

Segundo Kleiman (2000, p.238), o projeto de letramento corresponde a

> um conjunto de atividade que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" em "ler para aprender a ler" e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento do projeto.

Trabalhar com projetos é inserir o aluno em uma educação politizada, em que sua participação e atuação são essenciais para que as coisas aconteçam. Não há um único detentor do conhecimento, mas diferentes possibilidades de aprender e colocar-se como sujeito desse processo de práticas situadas. Dizemos situada, pois, segundo Oliveira (2008, p. 109), ela "ocorre numa atividade, num contexto e numa cultura específicos, realizando-se, assim, na interação, num processo de co-participação social".

Segundo Tinoco (2008, p.161), "independe dos posicionamentos político-sociais e teórico-metodológicos [...] o que se sobressai no trabalho com projetos é o papel central da linguagem". Na década de oitenta, a ênfase dada aos estudos do letramento e às ações de linguagem como instrumento social instauram um novo prisma para trabalhá-los. As práticas de uso da língua, em suas modalidades oral e escrita, são vistas, a partir de então, como condição básica para garantir ao aluno um estado permanente de letramento. Logo, os projetos passam a ser trabalhados sob essa perspectiva.

Alicerçado nesse enfoque, o trabalho com projetos de letramento passa a ser pensado, sugerido e desenvolvido como um eixo norteador para o ensino de Língua Portuguesa, visando a promover experiências significativas de aprendizagem e de desenvolvimento da cidadania.

Por meio desse processo, os estudos apontam a importância das transformações pelas quais passam professores, alunos e o objeto de ensino. Docentes e discentes, em estado de colaboração, passam a decidir sobre suas ações, com base na observação, análise e diagnóstico de situações relacionadas ao entorno em que ocorrem as atividades de linguagem e, em

conjunto, decidem sobre questões relativas à seleção de saberes e práticas relevantes à obtenção dos objetivos almejados, e nisso consiste sua importância para a educação.

Ainda no encalço dessa ideia e de uma proposta que coadune com um ensino que proporcione experiências formadoras por meio das quais o aluno possa assumir-se como sujeito, ressaltamos uma das contribuições de Freire (2011, p. 28) sobre a necessidade de associar conteúdos disciplinares à realidade.

De acordo com o autor,

> ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que o aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Como já foi discutido, ensinar exige criticidade sobre o *como fazer* e o *quando fazer,* para que a atuação docente ocorra de forma significativa para os sujeitos da aprendizagem. Não é inserir um conteúdo e determinados procedimentos metodológicos, porque esses compõem a unidade do livro didático ou estão previstos nas bases curriculares. É introduzi-los a partir de uma situação que desperte o interesse, a curiosidade e a necessidade de aprender. Talvez essa seja uma das mais desafiadoras tarefas de nossa profissão; todavia, é, sem dúvida, uma das mais enriquecedoras e potencialmente geradoras de boas experiências pedagógicas.

Concluímos que ensinar também exige a reflexão sobre o entorno, e sobre isso Freire (2011, p.67) defende que "a capacidade de aprender não é apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a". Isso é possível por meio de uma gestão democrática do ensino em que o aluno e as condições de aprendizagem sejam consideradas em seus contextos específicos e, nesse sentido, os projetos podem atender a diferentes exigências.

Buscando dar continuidade ao embasamento de nossas discussões, assim como situar o leitor sobre abordagem subsequente, o próximo capítulo tratará das práticas de leitura e de escrita na escola.

2 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA ENQUANTO EVENTOS DE LETRAMENTO

A forma como concebemos a linguagem e as práticas de leitura e escrita nos conduz a diferentes posicionamentos acerca do ensino-aprendizagem da língua. Assim como para tantos outros estudiosos e especialistas desse campo da ciência, compreendemos e analisamos a linguagem não apenas por sua dimensão linguística e cognitiva, mas também por seus aspectos sócio-históricos. Para tanto, cumpre-nos ressaltar a sua natureza interacional.

Visto enquanto atividade de interação verbal entre interlocutores, o estudo da linguagem deixa de ser algo centrado na língua enquanto estrutura e sistema pronto, do qual o escritor se apropria; tampouco centra-se no escritor, enquanto "sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações", conforme apresenta Kock e Elias (2015, p.33), mas passa a considerar os seus aspectos pragmáticos, culturais e situacionais evidenciando, segundo Antunes (2003, p. 41), "que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas".

Como componentes essenciais a essa compreensão de uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita, os gêneros discursivos tornam-se pilares para que as intenções sociocomunicativas se concretizem, intervenham na realidade e alcancem o outro ampliando e/ou transformando suas histórias discursivas. Sobre essa dimensão social do uso da linguagem e a concepção de gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 261-262) explica:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

De acordo com Bakhtin (2011), comunicamo-nos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso. Mesmo nas conversas mais informais, o discurso é materializado pelo gênero, já que suas propriedades constitutivas estão sempre determinadas pelo contexto sócio-histórico. Logo, compreendemos que é o contexto que dita as condições de produção, ou seja,

o propósito comunicativo, o interlocutor, possíveis temáticas a serem trabalhadas, o estilo, elementos composicionais e meios de circulação e recepção.

Os fundamentos que alicerçam esses estudos, de base sociointeracionista e discursiva, têm a língua por produto sócio-histórico-cultural que demanda diferentes modos de leitura e de escrita, conforme argumentam Kock e Elias (2015). Esta língua, por possuir funções sociais diversas, materializa-se em textos, que adquirem formas "relativamente estáveis", cuja leitura ou produção estarão sempre subordinadas à ativação de conhecimentos de seu leitor/produtor acerca de seu interlocutor; à intenção comunicativa e ao contexto de produção, conforme defende Bakhtin (2011) e tantos outros pesquisadores contemporâneos.

Segundo Kock e Elias (2015, p. 34), nessa concepção de linguagem, "tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/produtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto"** (destaque das autoras). Portanto, de acordo com as autoras, o texto passa a ser um evento de comunicação que necessita de diversas estratégias para ser escrito, lido e compreendido.

Ainda discutindo a concepção sociointeracionista da linguagem, a língua deve ser considerada, além de produto histórico, um sistema de que o sujeito se apropria para atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor); logo, é estudada em seus processos de regularidade, variação e heterogeneidade, e não mais como um objeto autônomo, sem interferência social.

Considerando essas premissas, tão discutidas e retomadas por diversos estudiosos, a leitura e a escrita partem de uma experiência prévia ao processo de escolarização, visto que essas práticas discursivas são fenômenos sociais e, por isso, perpassam toda a vida do indivíduo, em diferentes estágios de desenvolvimento e práticas letradas, conforme reflete Matencio (2004, p.17):

> A construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e as práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciação que representam o assunto que é o objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas.

Como vemos, o uso da língua pode estar a serviço de diferentes propósitos comunicativos, conforme exijam suas esferas de atividades discursivas e situação de comunicação. Dentre elas, chamamos a atenção para as finalidades estética e utilitária, segundo o que nos apresenta Passarelli (2012). De acordo com a autora, esteticamente, a língua cumpre

um papel de sensibilizar, provocar prazer, entreter. Já em sua função utilitária, cabe a ela informar, explicar, argumentar, documentar, divulgar, formar opinião, instruir, entre outras.

Visando a tornar mais didático e visual esses pressupostos teóricos, mostraremos o Quadro 1, extraído de Passareli (2012, p.118), o qual nos aponta diferentes propósitos comunicativos de uso da língua.

Quadro 1 - Função social do gênero

FUNÇÃO SOCIAL	GÊNERO
Fornecer/obter informação, instruir e resolver problemas práticos do dia a dia.	Notícias; seminários; palestras; conferências; entrevistas; diários oficias; editais; manuais de instrução; bula de remédio; regulamentos; cheques; textos para murais; *e-mails*; carta comercial; ofícios; trabalhos escolares.
Partilhar vivências.	Depoimentos; *blogue*; memórias.
Reivindicar, manifestar e/ou formar opiniões.	Carta de leitor; carta de reclamação; manifesto; artigo de opinião; editorial; ensaios; resenhas; charge; *cartoon.*
Fornecer suporte à memória.	Lista de supermercado; anotações pessoais; fichamentos; resumos; lembretes.
Registrar dados e informações.	Certidões; certificados; diplomas; relato histórico; biografia; *curriculum vitae;* diários.
Produzir literatura, cultura.	Contos; crônicas; romances; poemas; haicais; cordel; fábula; lenda; mito; letra de canção; rap; samba-enredo.
Satisfazer curiosidade, inteirar-se.	Horóscopo; dicas de moda; resumo de novela; *trailer* de filme; fofocas.
Entreter, passar o tempo.	Caça-palavra; palavras-cruzadas; poemas; piada; tirinhas; HQs; memes.

Fonte: Passarelli (2012, p. 118 – adaptado pela autora).

Por meio do quadro, vemos que as práticas sociais que medeiam esse contato entre indivíduos, leitura e escrita, de diferentes formas em nossa sociedade, o fazem por meio dos gêneros discursivos, que, de acordo com Marcuschi (2010, p. 20), “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente às culturas em que se desenvolvem”. De acordo com o autor, tanto na modalidade oral como na escrita, vivenciamos uma explosão de gêneros e novas formas de comunicação. Assim,

> cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

O que nos diz o linguista citado conduz a uma reflexão sobre quais os objetivos de se produzir textos, ou seja, para que escrevemos? Quer no cotidiano, quer na sala de aula, escrevemos para nos comunicar? Para atender a objetivos de ordem prática? Para nos eternizar na memória social? Para estabelecer relações de poder? Para continuar transformando a realidade?

É certo que as representações mentais construídas pelo aluno acerca desse objeto de estudo, a escrita, implicam sua capacidade de compreendê-la, de forma ampla e dialógica, vinculada a sua vida cultural e social. Portanto, não basta à escola subsidiar tecnicamente suas práticas; é preciso inseri-las em eventos relacionados à atuação social, para que o aprendiz lhes atribua sentido.

Veremos, na próxima seção, a importância de se encontrar um lugar de destaque para trabalhar as funções sociais da linguagem na sala de aula.

2.1 O PAPEL SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

As múltiplas funções da leitura e da escrita, no cotidiano das pessoas, continuam causando impacto sobre a importância de compreendê-las associadas às formas de os indivíduos agirem na sociedade. Segundo Pereira (2011, p. 9), “trata-se de um processo dialético em que as práticas de linguagem exteriores à escola afetam e são afetadas pelos usos que são feitos da leitura e da escrita em sala de aula”.

Considerando o letramento em seu caráter múltiplo, conforme vimos no primeiro capítulo, cabe à escola direcionar tais práticas de leitura e de escrita, pretendendo alcançar, de forma mais abrangente, o que significa atuar em sociedade, valendo-se, para tanto, de diferentes situações de comunicação, em que o trabalho com os diversos gêneros ganhe relevância nas práticas pedagógicas, passando a contribuir para uma aprendizagem significativa.

Na escola, os espaços destinados à leitura não precisam se restringir à sala de aula, podem ser ampliados por meio dos murais escolares, espalhados pelos corredores, por meio de leitura na biblioteca ou das atividades na sala de informática, quando existente. É possível vivenciar leituras de relatos de experiência partilhados no pátio, no refeitório, e não

precisamente na sala de aula. As possibilidades de práticas de leitura, assim como de escrita, mesmo no espaço escolar, tendem a se diversificar, se valorizarmos diferentes suportes e gêneros.

Dessa forma, um ensino-aprendizagem da língua que partir de uma abordagem sociointeracionista - em que prevalecem seus aspectos sociais, culturais e funcionais - deve admitir a heterogeneidade da língua e a variabilidade de expressões linguísticas, potencializando e enriquecendo o ensino de Língua Portuguesa, à medida que permite a inserção do universo do aluno nas práticas de linguagem e, à proporção que o amplia, permitindo ao aprendiz interagir em diferentes situações de interlocução.

Inúmeras investigações científicas mostram que, diferentemente do enfoque dado na década de 70 aos estudos da linguagem, em que as teorias da Psicolinguística, Linguística Cognitiva e Linguística Textual focavam nas atividades cognitivas, nos aspectos de textualização e nas tipologias textuais, os estudos do Letramento, da Sociolinguística Interacional, da Teoria da Enunciação, da Análise Crítica do Discurso e dos Gêneros do Discurso, da Linguística Aplicada, desenvolvidos no final da década de 80, acrescentam, a esses processos cognitivos, uma interpretação ligada à realidade sociocultural. Passa-se a dar menos ênfase às competências individuais e maior destaque às atividades sociodiscursivas, visto que não basta conhecer a língua em sua forma de organização; é preciso saber usá-la em diferentes eventos comunicativos, por meio de diferentes práticas de linguagem.

Nesse contexto, a LA vem alcançando diferentes campos de atuação, tornando-se, de acordo com Moita Lopes (2006a), uma área de pesquisa interdisciplinar. Para tanto, ancora seus estudos em outras ciências, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Geografia, visando, assim, a uma melhor compreensão das realidades e de suas problemáticas. Para o autor,

> a LA precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais (cf. SIGNORINI, 1998b), na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. [...] Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem (MOITA LOPES 2006a, p. 23).

Esses estudos contemporâneos sobre a linguagem e o estudo da língua evidenciam, cada vez mais, a necessária articulação entre ensino e vida social, entre o contexto de aprendizagem e a prática da cidadania. Logo, não podemos desconsiderar que as atividades sociais, sejam elas políticas, econômicas, cientificas, culturais, quando relacionadas à atividade educacional, estão

hierarquicamente subordinadas a um Sistema de Ensino e a Sistemas Didáticos, conforme argumenta Machado (2009).

Tocamos nesse ponto porque julgamos, assim como a autora, bastante reducionistas posicionamentos que se referem ao ensino apenas como ações do professor em sala de aula, haja vista que, de acordo com Machado (2009, p. 50), “o 'ensino' envolve uma atividade educacional global, de caráter coletiva, desenvolvida por múltiplos autores e instituições”. Diante disso, compreendemos que o professor não pode agir de forma absolutamente autônoma sobre esse sistema. Nesse sentido, o papel das ciências que atuam no direcionamento e na formulação de diretrizes e bases para a educação é essencial.

Diante de tanto fomento teórico-metodológico, é possível compreender que a concepção de leitura e de escrita, como eventos de práticas sociais, é fruto de um processo de estudos que vêm contribuindo científica, política e didaticamente para o ensino de língua. Essa visão não alcança apenas as novas propostas didáticas para o ensino e a formação do professor, mas contribuem, também, para formular as diretrizes gerais adotadas pela sociedade que servem de parâmetros e base para o ensino, conforme vemos em Brasil (1997; 1998; 2016).

Lerner (2002) discute acerca da leitura e da escrita na escola atribuindo à ação e à reflexão papeis de extrema relevância na busca de identificar o real, o possível e o necessário nesse universo de aprendizagem. A autora considera o cumprimento da função ensinante[6] dessa instituição, contudo entende que “o possível” na escola é conciliar as necessidades inerentes a ela, ao propósito educativo de formar leitores e escritores proficientes. Para isso, oferecer as condições didáticas, segundo a autora, não é só necessário, mas também possível.

Sua abordagem teórico-metodológica muito se alinha com nossa proposta de trabalhar o projeto de letramento como uma opção didática viável ao ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que ratifica a ideia de que o propósito escolar de ensinar a leitura e a escrita deve estar associado aos propósitos comunicativos sociais dessa prática, ou seja, ler e escrever para alcançar algum outro fim que não apenas o ensino da leitura e da escrita em si mesmo.

Para Lerner (2002, p. 17-18),

> o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informações para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos[...]. O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitem ou

[6] Termo utilizado por Lerner (2002) para se referir ao propósito institucionalizador da escola.

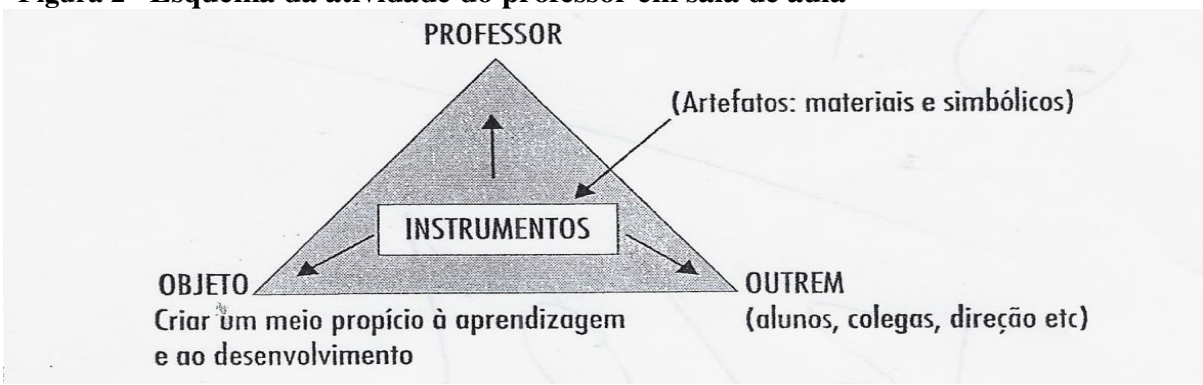
> devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas para convencê-los da validade dos pontos de vista ou da proposta que tentam promover [...]. O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento.

Como vimos, abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido seria uma forma de evitar que a leitura e a escrita tornem-se mera obrigação escolar e passem a fazer sentido para o aluno. De acordo com Lerner (2002, p.17), é necessário "que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores".

Considerando esses construtos, ativar no aluno a compreensão de mundo, de si mesmo e de como tudo isso está vinculado às práticas de linguagem não é possível, se dissociarmos o ensino de seu contexto sócio-histórico. Por isso, ratificamos o papel da escola enquanto uma das principais agências de letramento e preceptora desses saberes, assim como o papel do professor enquanto agente de letramento. Para isso, de acordo com Machado (2009), é fundamental que o docente perceba os instrumentos de aprendizagem como ferramentas capazes de criar situações propícias ao desenvolvimento global do aluno.

Sobre esses instrumentos e ferramentas, Machado (2009) nos aponta como se organiza esse sistema de articulação entre o professor, os objetos de ensino-aprendizagem e os outros protagonistas desse processo.

Figura 2 - Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009, p. 51).

Vemos, por meio da Figura 2, a evidência da importância do social na construção do objeto de estudo do professor, pois, como podemos observar, o docente não está só, ele dialoga com outros sujeitos, apropria-se de artefatos construídos e disponibilizados pela sociedade e os

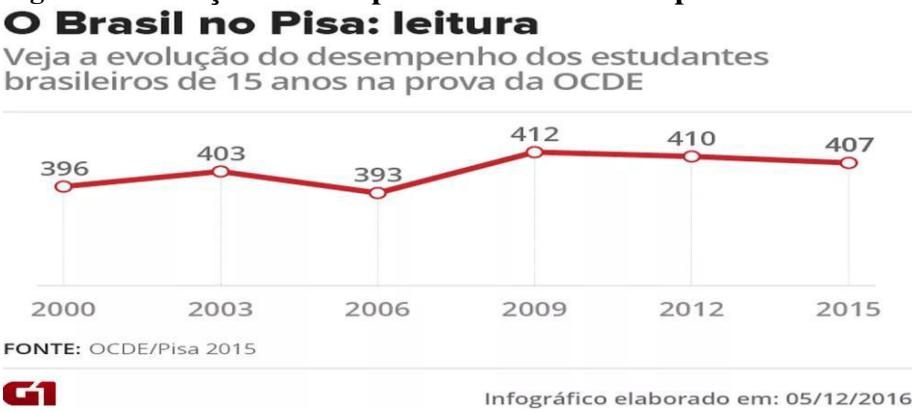
compartilha com seus aprendizes. A eficácia de sua ação, assim como a de seus alunos, estará condicionada à articulação desses instrumentos e ao entendimento que se faz deles.

Marcuschi (2008, p. 233) diz que "as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos isolados individuais". Com isso, o autor ratifica a relevância da colaboração na construção de sentido, uma vez que, para compreender algo, o leitor vai além de si próprio, perpassa a inferência, a motivação, a intencionalidade, a situacionalidade, ou seja, permeia as condições socioculturais diversas.

O que nos inquieta, enquanto professora e pesquisadora, é que, mesmo diante de tantos avanços acerca dos estudos da linguagem, a instituição escolar, enquanto uma das maiores e mais importantes agências de letramento, legitimada por seu papel de formar cidadãos e de torná-los leitores e escritores proficientes, ainda apresenta resultados poucos satisfatórios e, por isso, vem sofrendo duras críticas.

De acordo com dados do Pisa[7], divulgados pelo *site* de notícias G1 (MORENO, 2016), em 2016, o Brasil cai em *ranking* mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Na prova realizada em 70 países, o nosso país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) soma 493 pontos, a do Brasil atingiu 407, conforme visto no gráfico a seguir (Figura 3):

Figura 3 - Evolução do desempenho dos brasileiros na prova da OCDE



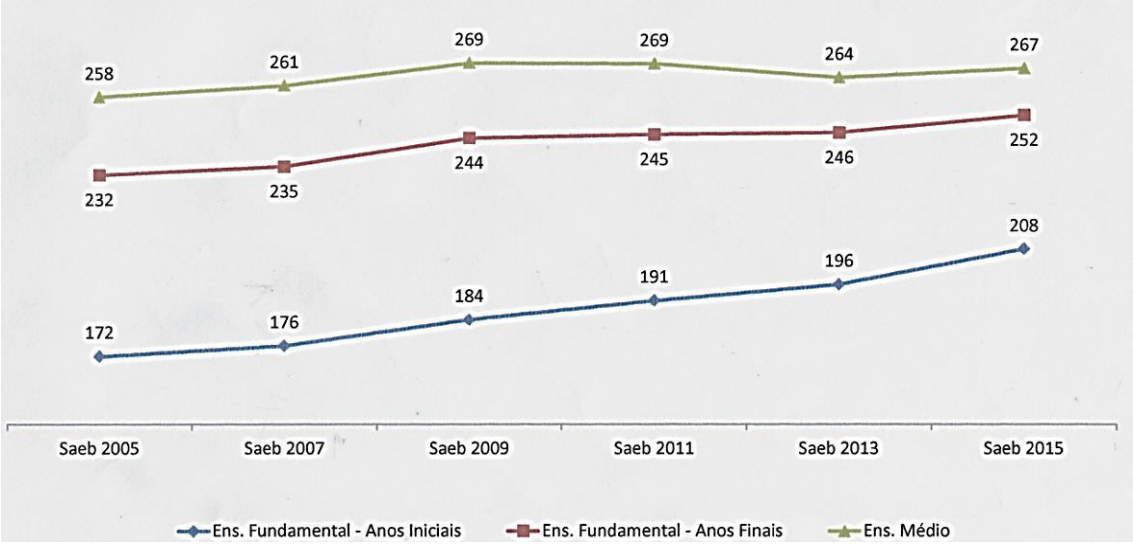
Fonte: Moreno (2016).

[7] Resultados do Pisa 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf> Acesso em: 04 mar 2017.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)[8], os estudantes obtiveram melhor desempenho em textos do domínio pessoal, a exemplo de *e-mails*, mensagens instantâneas, *blogs,* cartas pessoais, textos informativos. Já em textos típicos do domínio público, tais como os documentos oficiais, notas públicas e notícias, o desempenho apresentado foi inferior.

Mesmo apresentando avanços, conforme apontam os dados do gráfico a seguir (Figura 4), vemos que o nível de proficiência leitora é muito baixo.

Figura 4 - Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015). Proficiência médias em Língua Portuguesa



Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2015 (INEP, 2015).

Diante desses dados, compreendemos que ainda há muito a se fazer. Melhorar a qualidade do ensino depende de investimento em políticas públicas, em melhorias na estrutura da Educação Básica, incluindo, nesse rol, a formação docente. O olhar da sociedade deve estar voltado para as diferentes esferas de poder que atuam sob a organização da educação no país.

Contudo, para nós, professores, dados como esses devem nos impulsionar a compreender que o papel do ensino de leitura e de escrita na escola é tornar os alunos mais preparados para atuarem socialmente, em diferentes espaços, inclusive em situações de avaliações individuais, cujo foco seja medir os níveis de sua competência leitora.

---

[8] Disponível em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica**.** Edição 2015. Brasília: MEC; Inep, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>. Acesso em: 27 dez. 2016.

Precisamos direcionar o ensino de Língua Portuguesa para uma tarefa sistemática de letramento, na qual estejam inseridas possibilidades distintas de trabalho com os mais diversos gêneros do discurso, buscando, assim, compreendê-los, não só em conteúdo, composição e estilo, mas aprendendo a concebê-los como ferramenta de ação social, e não apenas como mero instrumento didático-pedagógico restrito ao uso no livro didático.

Com isso, os aprendizes serão levados a ler para compreender, para obter informações, para conscientizar-se politicamente, entre tantas outras motivações. Escrever para interagir, para reivindicar, alcançar objetivos outros que requeiram nossa inserção no universo da escrita.

Por conceber a leitura e a escrita práticas indissociáveis, abordamos neste trabalho, e especificamente, neste capítulo, aspectos importantes acerca das duas atividades. Contudo, ressaltamos que nosso foco de análise serão as produções escritas dos alunos, sendo as práticas de leitura tomadas por nós como instrumentos de ativação e sustentação do conhecimento do aprendiz, a fim de que suas histórias discursivas sejam ampliadas para serem resgatadas no momento da escrita. Diante disso, cumpre-nos estender um pouco mais as discussões sobre a escrita.

2.1.1 A escrita enquanto prática social e objeto de aprendizagem

A concepção de escrita defendida em nosso trabalho considera sua função social e descontrói a ideia de que escrever é um dom. Compreendemos que o trabalho com a escrita mobiliza diferentes estruturas de aprendizagem e, por isso, precisam ser ensinadas e vivenciadas de forma processual pelo aluno. Para tanto, o professor deve considerar, segundo Lerner (2002), três etapas fundamentais: o planejar, o textualizar e o revisar.

O planejar pressupõe a identificação do propósito para a escrita e seu contexto de produção, ou seja, a finalidade comunicativa, o interlocutor, o tema, o gênero, as informações relevantes ao propósito comunicativo e o suporte. Já o textualizar mobiliza aspectos referentes à escolha lexical, ao nível de informatividade, à continuidade temática, à coesão e a coerência. E, por fim, o revisar, que diz respeito ao processo de reescrita que vai desde a avaliação do cumprimento ou não dos objetivos da primeira escrita à retomada dos aspectos discursivos do gênero e dos conteúdos necessários ao desenvolvimento da proficiência escritora do aluno.

Considerando todas essas etapas necessárias do processo de escrita, é inconsistente exigir do aluno uma produção pronta e acabada em uma única versão. Segundo Lerner (2002, p. 33),

> na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versal final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões...Escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente.

A escrita de textos é, portanto, uma atividade complexa que requer diferentes comportamentos do escritor. De acordo com Lerner (2002), esses comportamentos previstos, e anteriormente citados, devem ser observados como conteúdo a serem ensinados. Segundo a autora, chamar a atenção do aluno para a necessidade de evitar repetições desnecessárias, em um texto, não é apenas instruí-lo a ter um comportamento reflexivo sobre o uso da língua nessas situações, mas é inserir esse aspecto da textualidade como um conteúdo a ser ensinado, a exemplo do estudo da coesão por substituição lexical, retomada por pronomes ou ainda pela supressão de termos repetidos pelo emprego de sujeitos desinenciais.

Como vimos, é imprescindível construir condições didáticas favoráveis ao desenvolvimento dessa prática, e isso só será possível, se as atividades de produção textual, na escola, forem tomadas como objeto de reflexão, estudo e análise, e não como um objeto de avaliação classificatória. Para quem deseja trabalhar a escrita enquanto prática social, é preciso considerar, de acordo com Antunes (2003), algumas implicações pedagógicas. Dentre elas estão as que os alunos sejam autores de uma escrita de textos socialmente relevantes, e que esses textos tenham leitores. Ademais, essa escrita precisa ser diversificada, contextualizada, orientada para uma coerência global e está metodologicamente ajustada.

Considerando todas essas prerrogativas, trabalhar os problemas próprios de cada texto produzido na escola, requer, primeiramente, situá-lo em uma esfera social de produção, pois é justamente esse domínio que fornecerá ao professor e ao aluno um parâmetro sobre o que está adequado ou não. Logo, ratificamos, mais uma vez, que é a partir da produção de gêneros textuais que essas especificidades da escrita poderão ser observadas e contempladas como objeto de estudo necessário ao desenvolvimento da proficiência escritora do aprendiz.

Diante da relevância de tratar questões relacionadas aos usos que fazemos dos gêneros discursivos, retomaremos algumas considerações, já bastante difundidas, contudo, muito pertinentes para o nosso estudo e trabalho com projeto de letramento, uma vez que não é possível letrar para o social sem considerar os estudos dos textos “relativamente estáveis”.

2.2 UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Partindo do pressuposto, defendido por Bakhtin (2011), de que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem fazer uso de algum gênero, reafirmamos, nessa seção, que o papel da leitura e da escrita na escola deve assumir seu caráter social, histórico e cognitivo. Nesse sentido, os tipos "relativamente estáveis" de enunciados, por meio dos quais o texto se materializa, devem constituir a base para o ensino da leitura e da escrita como prática social, conforme apresentam os PCN, ao orientar que "a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (BRASIL, 1998, p.23).

De acordo como os PCN:

> Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional [...]. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1998, p. 23).

Como parte das condições de produção, os gêneros estão ajustados em diferentes esferas de atuação humana, logo, entendemos que se apropriar deles é uma estratégia fundamental de inserção em atividades comunicativas e socialmente compartilhadas. Se considerarmos, ainda, que a história discursiva dos sujeitos é construída a partir dos discursos institucionalizados com os quais os indivíduos interagem, lançaremos sobre esse objeto de aprendizagem um olhar mais reflexivo, analisando as diversas possibilidades de compreendê-lo, enquanto instrumento de prática social.

Enquanto construção sócio-histórica, os gêneros estão disponíveis em diversos domínios, de diferentes formas e com funções distintas, sempre mediando a interação entre os sujeitos e garantindo-lhes, em diferentes práticas de linguagem, o exercício da cidadania. De acordo com Bronckart (2012, p. 103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Anterior ao estudo dos gêneros discursivos, o ensino de produção textual na escola concentrava seus esforços de aprendizagem nos chamados tipos textuais, por meio dos quais se exigia dos alunos a escrita de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Os tipos correspondem ao que, comumente, chamamos de sequências linguísticas, também denominadas por Marcuschi (2008) de sequências retóricas ou textuais.

Enquanto os gêneros discursivos, que circulam socialmente, são marcados por objetivos enunciativos e estilos diferentes, dependem da situação de comunicação e dos domínios a eles relacionados, os tipos são limitados e não tendem a aumentar com o passar do tempo, além de poderem ser definidos por seus aspectos lexicais, sintáticos e modo-temporal, conforme argumenta Koch e Elias (2015).

Por ser uma estrutura fundada em critérios linguísticos internos e formais, é possível identificar diferentes sequências textuais em um único gênero discursivo, independentemente de sua esfera de comunicação, ou seja, podemos encontrar sequências narrativas, descritivas, injuntivas e argumentativas em um conto, por exemplo, mesmo sendo a tipologia narrativa a de maior destaque.

Refletindo ainda sobre os domínios discursivos, vemos, de acordo com Marcuschi (2008), que eles são marcados por rotinas comunicativas próprias das áreas de atuação humana. Verifica-se que as instâncias discursivas agrupam uma diversidade de gêneros vinculados às suas práticas institucionalizadas, a exemplo da notícia, da reportagem, da crônica, do editorial, pertencentes ao domínio jornalístico; petições, contratos, certidões, pertencentes ao domínio jurídico, entre outros gêneros dos demais domínios relacionados a diferentes esferas de comunicação.

Como vemos, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e se materializam por meio de textos que têm nos gêneros textuais seu lugar de destaque. A escolha por um gênero ou outro não se dá de forma arbitrária ou aleatória; é, antes, determinada pelo tipo de discurso que se quer veicular e pela finalidade a ser alcançada.

A composição, o conteúdo temático e o estilo a que estão subordinados os gêneros do discurso garantem-lhes uma estrutura pré-definida, o que os tornam relativamente estáveis e não suscetíveis à individualidade de quem o produz. Segundo Marcuschi (2010), o estilo individual, nesse caso, ocorre de forma acessória, sem comprometer o estilo que integra a esfera de circulação dos diferentes gêneros textuais.

Tentando agrupar didaticamente as informações referentes a tipo e gênero, apresentamos o quadro comparativo (Quadro 2), elaborado por Marcuschi (2008), em que podemos visualizar, de forma objetiva, as diferenças entre eles.

Quadro 2 - Tipos e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais; 4. Designações teóricas dos tipos; narração, argumentação. Descrição, injunção e exposição.	1. Realização linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instrução de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 24).

Como podemos observar, no quadro acima, os tipos existem de forma limitada, não constituem textos baseados nas experiências sociais de escrita, formando apenas sequências textuais que são produzidas em função de uma finalidade comunicativa exigida pelo próprio gênero, cujo intuito pode estar relacionado às esferas do narrar, do argumentar, do descrever ou do instruir.

Diferentemente dos tipos, os gêneros estão associados aos domínios discursivos e às suas modalidades, escrita ou oral, conforme visualizamos no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORAL
Jornalístico	Editorial; notícia; reportagem; nota social; artigo de opinião; [...] palavras cruzadas, crônica policial; crônica esportiva; [...] boletim de tempo; sinopse de novela; resumo de filme [...].	Entrevista jornalística; entrevista televisiva; entrevista radiofônica; entrevista coletiva; notícia de rádio; [...] discussão; debate; [...].
Religioso	Orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos [...].	Sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações[...]
Saúde	Receita médica; bula de remédio; parecer médico [...].	Consulta; entrevista médica; conselho médico.
Comercial	Rótulo; nota de venda; fatura; [...] memorando; nota de serviço; controle de estoque [...].	Publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; [...] refrão de carro de venda de rua.
Industrial	Instruções de montagem; descrição de obras; códigos de obras [...].	Ordens.
Jurídico	Contratos; leis; regimentos; estatutos; certidões; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres [...].	Tomada de depoimento; arguição; [...] inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão.
Publicitário	Propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas [...].	Publicidade na TV; publicidade no rádio.
Lazer	Piada; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos [...].	Fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais.
Interpessoal	Cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; [...] endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia [...].	Recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual [...] advertências; avisos; ameaças; provérbios.
Militar	Ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial [...].	Ordem do dia.
Ficcional	Épica-lírica-dramática; poemas diários; contos; mitos; peça de teatro; lenda [...].	Fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações.

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 196 (adaptado pela autora)

A partir do quadro, visualizamos quantas práticas sociais de leitura e de escrita são desenvolvidas em diferentes esferas discursivas. É por meio dessas distintas práticas sociais que, conforme argumenta Marcuschi (2008, p. 194), “sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedade não será a mesma”.

Com isso, depreendemos que, embora o ato de escrever seja algo solitário e individual, sob o ponto de vista do fazer linguístico, é algo que implica todos esses fatores contextuais que são responsáveis, juntamente com os conhecimentos linguísticos ou co-textuais, pela tessitura do texto e por seus fatores de textualidade, conforme argumentam Koch e Elias (2015, p. 37), ao dizer que "o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos [...] deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais".

Como essas práticas sociais existem por intermédio de diferentes linguagens e, de acordo com Motta-Roth (2011), são socialmente compartilhadas, não apenas pela escrita e oralidade, mas também pela imagem, consideramos pertinente inserir, em nosso trabalho, algumas considerações acerca da multimodalidade presente nos gêneros textuais.

Diferentemente do que pensávamos, não apenas imagens, fotografias, ilustrações, infográficos estão atrelados à concepção de multimodalidade. Para Dionísio (2011), a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador o enquadra nesse conceito de texto multimodal, impondo a ele características estáveis e perceptíveis ao seu interlocutor. Ainda sobre esse aspecto visual, Motta-Roth (2011) defende que os textos fornecem à mente humana categorias que constroem o mundo dos objetos compostos por traços ou elementos da linguagem.

Em conformidade com esse pensamento, Dionísio (2011, p. 139) defende que

> quando falamos os escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representações: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográfica, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

As visões das autoras revelam que a multimodalidade é um traço constitutivo do gênero textual, cujo nível de representações dessa modalidade, nos textos, é organizado de acordo com as instâncias a que os textos se destinam. Existirá, portanto, certa padronização social dos gêneros e, consequentemente, o mesmo ocorrerá em relação aos arranjos visuais que constituem sua materialização oral ou escrita.

A fim de tornar mais inteligível essa premissa, tomemos como exemplo o gênero carta. Nele, temos a disposição gráfica do local e data; da saudação por meio de um vocativo; da apresentação do assunto; da despedida e da assinatura. O destaque visual dado a esses aspectos simplesmente representa a materialização desse gênero para o leitor, ou seja, seu *layout* permite, de acordo com a familiaridade que se tem com o gênero, seu perfeito reconhecimento. Como,

então, não visualizar a multimodalidade, nesse texto, mesmo havendo ausência de imagens, gráficos, cores e tantos outros recursos visuais?

Como nossa pesquisa, em atividades motivadoras, considerou diferentes textos que circulam socialmente, acreditamos ser pertinente essa discussão acerca da multimodalidade dos gêneros textuais. Os próprios recursos utilizados pelo professor, em sala, para o desenvolvimento da pesquisa, como apresentação de slides e exibição de filmes, mobilizaram a presença de textos multimodais e exigiram do aluno e do próprio professor uma leitura sobre a funcionalidade dos recursos empregados, pois não é apenas a presença de imagens que contribui para a aprendizagem, e sim como elas se relacionam com o gênero do qual está a serviço.

Consoante ao que discutimos sobre o estudo dos gêneros e sobre as práticas de leitura e de escrita na escola, as diferentes formas de o aluno se posicionar sobre aquilo que considera importante ou irrelevante para si e para o outro estão fortemente relacionadas à construção de sua história discursiva. Por isso, ela precisa ser confrontada, ampliada, analisada, reconfigurada, e isso só será possível a partir de práticas de linguagem em que a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais sejam estudadas, enquanto prática social.

Foi nessa perspectiva de leitura e de escrita como instrumento de ação social que abordamos essas modalidades em nosso projeto de letramento, apontando sua relevância para o ensino de língua portuguesa e para a produção de efeitos específicos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi necessário construir espaços de observação acerca dos problemas apontados pelos alunos e sob os quais os aprendizes poderiam agir, utilizando como ferramenta a escrita de gêneros textuais.

Os gêneros carta de solicitação e carta aberta foram vistos pelos alunos e pela professora pesquisadora como os mais adequados para atender aos anseios da turma, no que diz respeito à proposta de solicitar ao prefeito da cidade de Santa Rita a construção da quadra esportiva da escola e escrever às autoridades competentes para informar sobre a precária situação das unidades de saúde do bairro. Embora a descrição desses contextos de comunicação só seja apresentada posteriormente, consideramos relevante evidenciá-los, agora, para que tenhamos a compreensão de que a escolha dos gêneros foi direcionada pela própria dinâmica do projeto, a partir da reflexão e da observação do entorno escolar pelos alunos.

Visando a articular a produção dos gêneros carta aberta e carta argumentativa de solicitação ao nosso arcabouço teórico, faz-se necessário discutir sobre os aspectos discursivos, composicionais e estilísticos desses gêneros.

2. 3 GÊNERO TEXTUAL CARTA: DO PÚBLICO AO PRIVADO

No percurso do desenvolvimento da escrita, em diferentes momentos históricos, a carta, de acordo com Bazerman (2009), torna-se um dos principais instrumentos de interlocução à distância, influenciando, inclusive, a formação de outros gêneros[9]. Segundo o autor, a evolução da carta acontece dos usos formais e oficiais para as mensagens particulares e familiares. Seja no âmbito privado ou público,[10] os textos epistolares servem a propósitos interlocutivos diversos e têm como elemento comum a necessidade de comunicar-se de seus emissores.

Para o autor, não só outros gêneros foram surgindo das diferentes transações mantidas através das cartas, mas também os próprios tipos distintos de cartas foram tornando-se perceptíveis por seus temas e por suas finalidades diferenciadas. De acordo com Bazerman (2009, p. 88), as epístolas tornaram-se importantes para manter a burocracia, e, "à medida que mais temas e transações, de forma reconhecível, inserem-se nas cartas, o gênero, em si, se expande e especializa".

As variedades de transações realizadas por meio das cartas passavam a ser reconhecidas pelas pessoas que identificavam modelos para cada tipo de transação. Esse poder de reconhecimento coaduna com o que Marcuschi (2010, p.26) defende, ao dizer que "os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidade de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" e que também são definidos por seus traços linguísticos predominantes, sendo "uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas" (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Essas marcas sociais e linguísticas, comuns aos gêneros, são fundamentais para a construção das diferentes tessituras do Gênero Carta.

Sem acesso aos primeiros documentos que poderiam mostrar uma melhor influência das cartas sobre o surgimento de outros gêneros, Bazerman (2009), por meio de leituras de literaturas segundarias, evidencia:

---

[9] No capítulo 4 da obra Gêneros textuais, tipificação e interação, Bazerman defende que a carta, em seu funcionamento sociocomunicativo, permite o surgimento de novas práticas sociais de escrita, a exemplo de diferentes textos oficias, financeiros e comerciais como os temos hoje. Essa influência de um gênero na formação de outro, segundo o autor, é possível por razões socioculturais que permitem a manutenção de características próprias de um determinado gênero, agregando a elas outras condições de produção e circulação, conforme passam a exigir os domínios discursivos aos quais as práticas humanas se vinculam.

[10] A denominação público e privado refere-se, respectivamente, ao domínio das atividades sociais desenvolvidas no contexto das instituições estatais, privadas, organizações não governamentais e ao domínio familiar, pessoal.

> A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo que podia ser comentado diretamente), parece ser um meio flexível no qual muitas funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções (BAZERMAN 2009, p. 83).

Como podemos observar, para cada situação de comunicação, considerando os papeis do emissor e do destinatário, as cartas são produzidas e difundidas em esferas sociais distintas, respondendo a necessidades diversas. Nesse contexto, fica evidente que diferentes modalidades de cartas estão associadas à multiplicidade das atividades humanas, tais como: informar, solicitar, agradecer, convidar, reclamar, denunciar, protestar, alertar. Logo, podemos dizer que a Carta possui sequências textuais heterogêneas, pois, segundo Marcuschi (2010), permite ao sujeito estruturar uma escrita a partir do uso da narração, da descrição, da exposição, da argumentação, da injunção.

Para ratificar essa heterogeneidade tipológica[11], vemos, em Bazerman (2009), que os documentos oficiais de reis, assim como os textos que circulavam na esfera religiosa, eram emitidos em formas de cartas e atendiam a propósitos comunicativos diferentes. Entre 45-61 d.C., anos que marcam as viagens missionárias de Paulo[12], as epistolas escritas pelo apóstolo tanto narravam suas viagens pelos territórios de Grécia e Roma quanto instruíam os irmãos sobre a caminhada cristã e os agradeciam pelo afeto e pela amabilidade demostrada.

Em conformidade ao que foi dito, esse gênero textual circulou em diferentes domínios discursivos ampliando seu alcance sociocomunicativo, uma vez que atendia a diferentes objetivos interlocutivos. Ainda hoje, continuamos a ver distintos propósitos discursivos serem materializados nos textos das cartas de reclamação e solicitação, da carta-convite, da carta do leitor, da carta aberta, entre outras. Assim como outrora, as diferentes categorias de cartas continuam sendo instrumentos importantes para a realização de negócios comerciais, para a

---

[11] Corresponde à presença de duas ou mais sequencias tipológicas em um mesmo texto. De acordo com Marcuschi (2010), as sequências textuais são constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal que formam uma unidade comunicativa. De acordo com o autor, a predominância de uma sequência tipológica (narrativa, expositiva, descritiva, injuntiva, argumentativa) não elimina a presença das outras, o que torna o texto uma unidade muito heterogênea.

[12] O apostolo Paulo foi o autor de 13 livros epistolares, pertencentes ao cânon bíblico do Novo Testamento. As cartas seguem o modelo clássico romano, que consistia em: saudação inicial, corpo da carta e despedida, sendo redigidas com o objetivo de orientar, de aconselhar e de instruir os responsáveis pelas igrejas recém-formadas.

manutenção da burocracia institucionalizada e para a participação cidadã do indivíduo em sociedade. Se em séculos passados, segundo Bazerman (2009), chegaram a servir a organizações ideológicas que desencadearam insurreições contra atitudes de autoridades políticas, na contemporaneidade, são usadas para manutenção e reivindicações de direitos, para protestar e para mobilizar pessoas a aderirem a causas de interesse coletivo.

Reiteradas as suas tantas finalidades e categorias, não podemos deixar de pontuar aquilo que é comum a todas elas. Como sabemos, a carta está marcada pela ausência do contato imediato entre o emissor e o receptor, pela expectativa do emissor de uma atitude responsiva de seu interlocutor e por uma estrutura básica que, normalmente, determina sua forma relativamente estável.

Sobre a expectativa de responsividade, Bakhtin (2011, p. 290) diz que

> a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: (...) o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Conforme observado, o enunciado, para Bakhtin (2011), se constrói levando em consideração as atitudes responsivas do seu interlocutor, pois o papel do outro, para quem se constrói o enunciado, já é previamente esperado, desejado e previsto pelo emissor. Ademais, é sob a perspectiva dessa resposta que se pensa, previamente, sobre o conteúdo, sobre o estilo e sobre a linguagem adequada a ser empregada em cada texto, pois tudo isso faz parte da situação de produção.

Em relação à estrutura composicional, mesmo havendo diferentes condições de produção e de circulação, Bazerman (2009) argumenta que os gêneros epistolares possuem, em sua constituição, a abertura do evento, espaço em que se instaura a interlocução com o destinatário; o corpo da carta, lugar destinado ao desenvolvimento do objeto da interlocução; e o encerramento da comunicação. A primeira parte nem sempre contém a marca linguística do local e data e da saudação inicial.

De acordo com o que vimos, além da necessidade interlocutiva, as cartas, em suas diferentes categorias, apresentam estruturas composicionais semelhantes. Segundo Marcuschi (2010), isso permite a construção de um saber coletivo que autoriza aos sujeitos reconhecê-las como o gênero carta.

Para que possamos didatizar essas questões, apresentaremos as características do gênero carta pessoal. Em seguida, faremos uma comparação com a carta de solicitação e a carta aberta, gêneros que foram produtos finais do projeto de letramento desenvolvido com os alunos participantes desta pesquisa.

2.3.1 Característica da Carta Pessoal

Embora a carta pessoal tenha se tornado pouco usual, em razão dos avanços tecnológicos e das múltiplas opções para a comunicação virtual, inclusive com a possibilidade de interlocução em tempo real, ela guarda uma tradição cultural que se mantém por meio de necessidades particulares, investigações científicas, implementações de projetos e até mesmo em obras cinematográficas que nos permitem refletir sobre seu valor social em filmes como Central do Brasil (1998), Cartas para Julieta (2010), Uma carta de amor (1999), Cartas para Deus (2010), A casa do lago (2014), entre outros.

Ainda que pouco utilizada na contemporaneidade, a carta pessoal mantém suas características e uma estrutura composicional que se conserva ao longo do tempo. Essas particularidades podem ser conferidas no quadro 4.

Quadro 4 – Características e estrutura do Gênero Carta Pessoal

	Característica	Estrutura
CARTA PESSOAL	Presença de destinatário (interlocutor) e remetente (locutor).	**Local e Data**: colocados acima de qualquer informação
	Uso de linguagem formal ou informal: depende do grau de proximidade entre os interlocutores.	**Vocativo**: aparece logo abaixo do local e da data. Pode ser o nome do remetente ou expressões de saudações.
	Escrita, normalmente, na primeira pessoa do singular.	**Corpo do texto**: introdução, desenvolvimento e conclusão do que se pretende expor.
	Tipologia predominantemente narrativa e descritiva.	**Despedida**: expressões de cunho formal ou informal, a depender do remetente.
	Assunto é livre, normalmente de ordem íntima e pertencente a acontecimentos do cotidiano.	**Assinatura**: abaixo das saudações de despedida.

Elaborado pela autora com base em informações de livros didáticos.

Considerando a grande variedade de formas que o gênero carta pode apresentar e o que nos diz Bezerra (2010) sobre suas variedades serem subgêneros desse gênero maior,

conduziremos nossas discussões às peculiaridades do gênero carta de solicitação e carta aberta para constatarmos semelhanças entre elas, mas, principalmente, para pontuarmos essas singularidades como propícias a atender aos propósitos comunicativos almejados pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* nome dado ao projeto de letramento desenvolvido na escola, por ocasião da intervenção.

2.3.2 Carta de Solicitação e Carta Aberta: uma escrita para o exercício da cidadania

Vemos que os textos epistolares direcionados à esfera pública cumprem funções sociais diversas e, para fins de observação e análise, podem ser definidos por seus aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, conforme argumenta Marcuschi (2010). Dentre as categorias do gênero carta, discorreremos sobre a carta aberta e a carta de solicitação, em virtude de esses textos terem sido escolhidos pelos alunos como instrumento de ação em prol da construção da quadra poliesportiva da escola e apelo social às autoridades públicas para melhoria do atendimento médico das Unidade de Saúde da Família (USF) da comunidade local.

Sabemos que tanto a carta aberta quanto a carta de solicitação integram os gêneros da ordem do argumentar. Contudo, embora ambas permitam ao emissor se posicionar de forma relevante e embasada sobre determinado assunto, em seus aspectos estruturais e composicionais, possuem características bem particulares, que podem ser melhor observadas no quadro comparativo abaixo.

Quatro 5: Conteúdo, Finalidade, Público-Alvo e Esfera de Circulação

CARTA DE SOLICITAÇÃO	CARTA ABERTA
Assuntos de interesse coletivo ou privado	Assuntos de interesse coletivo
Norteada pelo caráter argumentativo	Norteada pelo caráter argumentativo
Permite ao emissor expor ao remetente suas opiniões e reivindicações acerca de um determinado assunto.	Manifesta a opinião de um grupo de pessoas, entidades, sindicatos, associações, permitindo, publicamente, não só a exposição de opiniões e reivindicações, acerca de um assunto de interesse coletivo, mas também atitudes de conscientização e mobilização.
Apresenta uma linguagem formal com uso adequado dos pronomes de tratamento de acordo com o cargo ou função ocupada pelo	Geralmente utiliza-se a linguagem formal, mas pode variar de acordo com a finalidade comunicativa e o público-alvo. Emprega-se o

interlocutor. Emprega-se o verbo em 1ª pessoa do singular ou plural.	verbo em 1ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular ou plural.
Endereçada a um interlocutor competente para atender às solicitações, normalmente autoridades públicas e gestores.	Endereçada a autoridades, à pessoa pública, a grupos de pessoas, à comunidade no geral, cuja finalidade discursiva é publicizar algo.
Circula em instituições públicas e privadas, espaços comercias em geral.	Circula em revistas, jornais, redes sociais, *sites* de *internet*. Pode ser lida em rádios ou na TV.

Quadro elaborado pela autora

Como podemos observar, existe uma singularidade que marca a carta aberta, embora ambas permitam ao interlocutor emitir suas opiniões e reivindicações. A carta aberta tem alcance social, expõe, em público, a opinião, a reivindicação, a denúncia de um grupo, a fim de ganhar a adesão e o apoio da comunidade acerca daquilo que está sendo veiculado, enquanto que a carta de solicitação está endereçada a um destinatário restrito, podendo atender ao interesse não só do coletivo, mas também do particular.

Em relação à estrutura, também são observáveis algumas diferenças entre a carta de solicitação e a carta aberta, conforme nos permite observar o quadro a seguir:

Quadro 6: Aspectos Estruturais dos Gêneros Carta de Solicitação e Carta aberta

CARTA DE SOLICITAÇÃO	CARTA ABERTA
Indicação de local e data.	Título: evidencia o destinatário.
Uso do vocativo.	Indicação do remetente.
Introdução: situa o problema a ser resolvido.	Introdução: situa o problema a ser resolvido
Desenvolvimento: trata-se da exposição detalhada do assunto, sua análise fundamentada pela apresentação de argumentos que sustentam o ponto de vista do (s) emissor (es).	Desenvolvimento: análise do problema e exposição dos argumentos que justifiquem a reivindicação apresentada.
Conclusão: encerra todo o discurso, retomando a solicitação, podendo apresentar uma possível solução para o caso abordado.	Conclusão: busca persuadir o interlocutor com a sugestão de soluções para o problema apresentado.
Despedida: elaboração de um agradecimento formal pela suposta atenção dedicada à leitura da carta e pela suposta resolução do problema.	Local e data são facultativos ao final.
Assinatura: pode ser individual ou em nome da coletividade, a depender da intencionalidade do emissor.	Assinatura em nome do grupo.

Quadro elaborado pela autora

Considerando a diversificação na forma de realizar a escrita do gênero carta, analisaremos as produções da carta de solicitação e da carta aberta, elaboradas pelos alunos participantes da pesquisa, a partir dos três critérios defendidos por Bazerman (2009): contextual, linguístico e funcional. Logo, o processo de intervenção sobre as produções dos aprendizes incidirá sobre a situação de produção, os traços linguísticos e textuais e os objetivos do texto.

Após a construção dos capítulos teóricos que versam sobre o tema central desta pesquisa, seguiremos para a seção em que serão discriminados os passos metodológicos que permitiram o desenvolvimento e a obtenção dos resultados deste trabalho.

3 PLANO DE AÇÃO: NOSSA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

"É buscando a transformação social que os agentes se transformam a si mesmos"
(Socorro Oliveira)

Neste capítulo, serão delineados os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação. Discorreremos sobre a natureza da pesquisa, faremos uma breve contextualização do espaço escolar e dos alunos-participantes, a fim de reforçar nossa opção didático-pedagógica por trabalhar com projeto.

Apresentaremos como se deu a constituição do *corpus* desse trabalho, gerado a partir de atividades de leitura e de escrita que almejaram motivar o aluno a usar a escrita socialmente, em função de um interlocutor real e de objetivos comuns aos sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que sua abordagem metodológica permite a reflexão e a compreensão sobre as ações imbricadas nas situações em que ocorrem as práticas de linguagem. O paradigma de interpretação a que se vincula esse tipo de pesquisa revela que não há como observar o mundo sem considerar as práticas sociais e, portanto, o contexto sócio-histórico no qual ela acontece.

Por se tratar de um estudo situacional que envolve ações humanas, também se constitui como pesquisa-ação, conferindo-nos, de acordo com Thiollent (1996), um alcance sobre tomadas de decisões, produção de conhecimento e administração de conflitos. O método da pesquisa-ação considerou o olhar do professor-pesquisador direcionado sobre si mesmo e sobre seu contexto de atuação. Esse aspecto participante, próprio desse tipo de pesquisa, além de oportunizar um espaço de reflexão sobre a prática, pôde promover uma ressignificação de saberes para além do cenário investigado, conforme argumenta Engel (2000, p.183), ao afirmar que a pesquisa-ação

> constitui um meio de desenvolvimento profissional de "dentro para fora", pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. [...] os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de

> serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.

Coadunando com o autor, entendemos que nossa pesquisa uniu estudos teóricos à prática e possibilitou um processo de aprendizagem significativo para todos os seus envolvidos. A natureza aplicada do trabalho permitiu que toda a investigação ocorresse de forma processual, descritiva e analítica, uma vez que contou com a atuação não apenas do pesquisador, mas também de outros colaboradores. A pesquisa estava a todo momento imbricada ao fazer pedagógico, conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), ao dizer que

> o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com o pensamento de Bortoni-Ricardo (2008), entendemos que as inúmeras observâncias sobre o *como* realizar a mediação em relação ao fazer do aprendiz e sobre o processo de aprendizagem pelo qual passaram os colaboradores da pesquisa permitiram um crescimento não apenas do aluno em relação a seu agir e à aquisição de estratégias e conhecimentos, mas também a nós, enquanto docente que buscou, a partir dos conhecimentos teóricos compartilhados na academia e das experiências de sala de aula, melhorar a prática e torná-la mais adequada e proficiente, almejando, assim, contribuir para um resultado exitoso dos educandos.

Essa trajetória de aprendizado, segundo o que nos orienta Moita Lopes (2006a), nos faz adentrar na natureza aplicada da pesquisa. O registro sistemático das sequências de atividades e as reflexões e intervenções sob as tomadas de decisões, a planificação das ações, o processo de leitura e de escrita construíram um caminho por meio do qual foi possível observar de que forma se deram os avanços e sob quais procedimentos metodológicos eles aconteceram.

Conforme defende o autor, buscamos realizar uma constante reflexão sobre o contexto no qual estavam inseridos os sujeitos da pesquisa, visando, assim, a uma melhor compreensão das situações-problema e da possibilidade de se apontar alternativas para elas. Além disso, tivemos o cuidado de enxergar os alunos como sujeitos heterogêneos, investigando as ações de linguagem sob uma perspectiva ativa, situada, capaz de envolvê-los em diferentes tipos de prática sociais.

Essa LA interdisciplinar/transdisciplinar, como é denominada por Moita Lopes (2006b), não almeja posicionamentos uniformes. Ao contrário disso, o autor revela seu interesse em investigar a linguagem sob um olhar diferente, no qual o uso da língua se constitui essencial. Contudo, esse uso deve estar a favor de seus usuários, de uma reflexão sobre a realidade, em defesa de resoluções de problemas e de transformações sociais.

Como trabalhar na perspectiva de projetos prevê toda essa engrenagem, essa abordagem não poderia ficar excluída de nosso aporte teórico-metodológico, tamanha a sua relevância. Dela nos valemos ao situar as atividades realizadas e as propostas de intervenção, ao conduzir a compreensão, a interpretação e a análise dos dados, haja vista o seu caráter aplicado e a tentativa de correlacionar, segundo o que orienta Machado (2005), os espaços, os agentes e seus instrumentos de pesquisa.

Considerando todas essas premissas, cumpre-nos situar os nossos participantes, sua realidade sociocultural e detalhar um pouco o contexto em que se desenvolveram nossa produção de conhecimento e nossa proposta de intervenção.

3.1.1 Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Conforme já mencionado, o projeto foi desenvolvido com alunos de uma turma do 9º ano, com faixa etária variável entre 14 a 17 anos, de uma Escola Pública do Município de Santa Rita-PB.

Considerando a situação socioeconômica de seus familiares, é possível constatar que os alunos participantes da pesquisa não têm condições de usufruir adequadamente dos bens culturais disponíveis em diferentes espaços sociais, restando a eles o acesso limitado através da escola, da televisão e, quando possível, por meio da *internet*.

As famílias dos alunos, quase em sua totalidade, são de baixa renda, beneficiadas com programa do Governo Federal, o Bolsa Família. Referente à profissão desses responsáveis, são trabalhadores assalariados, diaristas, feirantes, costureiras, comerciantes, pedreiros. No que diz respeito à escolaridade, a maioria desses responsáveis e familiares ou não foram alfabetizados ou possuem, basicamente, o ensino fundamental incompleto. Poucos concluíram o ensino médio ou chegaram a cursar uma universidade.

O pouco acesso dos alunos aos bens culturais que possam inseri-los em diferentes espaços de letramento acaba sendo um dos fatores limitadores das diferentes práticas de leitura e de escrita a que esses sujeitos poderiam estar expostos. Em consequência disso, vemos a pouca

motivação dos discentes para exercitarem as práticas escolares de linguagem, ressaltando, aqui, a dificuldade a respeito da leitura e da produção do texto escrito.

É comum, na sala de aula, depararmo-nos com um constante estado de apatia por parte dos aprendizes, mesmo quando envolvidos com propostas mais diversificadas e diferentes das atividades que, comumente, são designadas a eles pelo professor ou pelas orientações do livro didático.

Em função disso e de diferentes leituras sobre o trabalho com projetos, decidimos optar por essa prática didático-metodológica, pois, conforme argumenta Rojo (2000, p. 36), ao discutir os modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, o trabalho com projetos "promove o envolvimento dos alunos com as atividades e com a própria aprendizagem".

Observada essa descrição acerca dos alunos colaboradores da pesquisa, seguiremos discorrendo sobre os seus papeis e a importância de suas ações.

3.1.2 Os papeis dos colaboradores

Tomando o que diz Rojo (2000) sobre o envolvimento dos alunos com a própria aprendizagem, vimos, ao longo do desenvolvimento do *Projeto Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, diferentes papeis sendo exercidos durante suas etapas. O primeiro deles se deu na ocasião da escolha do tema e do que seria necessário para alcançar objetivos comuns. Inquietação, esforços, habilidades e recursos somaram-se, a fim de tornar o projeto viável e possível. Os alunos, respeitando o tempo individual de agir de cada um, foram motivados a cooperar, a exercer papeis de agentes, assumindo, em determinadas situações, o comando de algumas ações, como entrevistar agentes de saúde do bairro para confrontar informações divulgadas em notícias do Portal de Transparência da Prefeitura[13].

As peculiaridades dos aprendizes foram recepcionadas a partir de elogios ou palavras que estimulavam a superação de seus problemas acerca das práticas de escrita. Em toda situação houve grande empenho para construir um espaço de valoração e respeito entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse processo, verificamos que a aprendizagem de determinados conteúdos ocorreu de forma mais exitosa quando eles eram retomados pelo aluno para auxiliar o colega em suas dificuldades. Ainda, podemos constatar que o isolamento e a apatia de alguns alunos se davam pela falta de conhecimento sobre a técnica da escrita, o desconhecimento do

[13] Site a serviço do munícipio de Santa Rita e disponível à sociedade, cujo objetivo é garantir maior transparência da gestão pública, permitindo ao cidadão acompanhar e fiscalizar as ações de seus governantes

seu processo de decodificação infligia o aluno de medo e vergonha, e com esses nos dispusemos a intervir individualmente, em horários de aula vaga e com o consentimento dos outros professores; contudo, não obtivemos um resultado positivo, já que o aluno dificilmente comparecia a esses encontros.

Resistência, aceitação, dificuldades, possibilidades, enfrentamento foram palavras que permearam a construção de uma identidade mais autônoma dos aprendizes e de um processo de reflexão/ação do professor-pesquisador. Pensar sobre como estavam acontecendo as ações do projeto tornou-se essencial. Por meio de conversas, analisávamos a relevância do que estava sendo feito, o que poderia ter sido realizado de forma diferente, o nível de envolvimento da turma e a mediação do professor em relação às atividades.

Dessa forma, os papeis dos colaboradores estavam sempre postos em análise a partir de conversas informais. Acreditamos que essa prática pedagógica, pautada na participação do aluno, desde o início de sua construção, contribui para o seu melhor desempenho e para uma melhor participação no seu processo de aprendizagem, além de incidir em sua formação enquanto sujeito do seu agir, tornando-o mais consciente de sua importância nas decisões e participação social.

3.1.3 A escola e seu entorno: um olhar para além dos seus muros

Considerando os apontamentos do tópico anterior, as condições socioeconômicas dos alunos e de seus responsáveis são vistas como obstáculos que dificultam o acesso dos aprendizes aos diferentes bens culturais e meios de interagir com situações diversas de práticas letradas. Esse olhar para fora da escola é importante, pois nos ajuda a refletir sobre o entorno em que se inserem os nossos alunos, assim como nos permite visualizar suas demandas sociais para melhor intervir no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem.

Sobre a escola, é importante ressaltar que ela está localizada em um bairro da cidade de Santa Rita que, assim como todo o município, nos anos de 2015 e 2016, sofreu muito com a instabilidade política local, situação que agravou ainda mais os problemas já existentes no bairro e na própria comunidade escolar, entre eles: falta de pagamento aos professores e funcionários da educação e da saúde, Unidades de Saúde da Família fechadas, ausência da coleta de lixo.

Como vemos, não faltariam situações-problema para tornar viável o trabalho com projeto de letramento. A escola e o seu entorno foram objeto de apreciação dos alunos sujeitos

da pesquisa, e dessa observação saiu o tema e ações que deram vida ao Projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania.* Sobre essa etapa de escolha do tema, discorreremos a seguir.

3.1.4 Sobre a escolha temática do projeto

A definição de um problema é o primeiro passo para iniciar a construção de um projeto de letramento, sendo fundamental para a planificação das ações e para a seleção dos conteúdos de aprendizagem. Para tanto, consideramos, como já foi apontado em nossa fundamentação teórica, a realidade dos seus participantes, suas necessidades e seus interesses, conforme argumentam Rojo (2000) e Oliveira (2008). Ademais, de acordo com Santos (2012), a escolha da temática deve estar vinculada a uma situação-problema que motive o desenvolvimento do projeto, e não a um tema gerador, como comumente vemos acontecer em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

Conforme dito, no capítulo da introdução, sentíamo-nos inquietadas com o descomprometimento de um percentual considerável de alunos que, dificilmente, se engajavam nas atividades propostas em sala de aula, mostrando-se sempre alheios ao seu próprio processo de aprendizagem, assim como apáticos em relação aos problemas que os envolviam diretamente, como a escassez de recursos na escola, o que, incontestavelmente, afeta a qualidade do ensino.

Para o professor-pesquisador, essas eram situações-problema que precisavam de uma mediação. Mas apenas essa identificação não bastava para o desenvolvimento de um projeto de letramento; era necessário que os alunos se percebessem sujeitos, imersos em práticas democráticas de participação. Logo, precisávamos criar espaços para que os educandos tomassem decisões acerca de "o que" é necessário fazer e "como" se daria essa intervenção.

Algumas atividades de linguagem foram realizadas, a fim de trabalhar a função social da escrita. Entre elas, uma oficina sobre o texto "A letra e a Cidade," de Jean Georges Massin, e a exibição do filme "Central do Brasil". A partir dessas atividades, outras ações foram desencadeadas, culminando na escolha dos alunos em escrever uma carta de solicitação ao prefeito, solicitando a quadra esportiva da escola, e uma carta aberta às autoridades competentes, para apresentar e discutir a situação precária das USF.

Embora a escolha de dois gêneros distintos pareçam ações desarticuladas, elas estavam imbricadas pela mesma finalidade, pela constatação de problemas que envolviam não apenas uma necessidade pontual dos alunos, como a construção da quadra esportiva, mas uma realidade

de alcance maior e que dava aos sujeitos a oportunidade de vivenciar a cidadania e a participação cidadã de forma ampla e comprometida.

Intitulado *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, o projeto foi constituído de três etapas. A descrição e a análise de como elas aconteceram serão feitas, de forma articulada e detalhada, no próximo capítulo desta dissertação. Dessa forma, para o momento, apresentaremos, sinteticamente, quais foram as etapas que integraram o *corpus* de nossa pesquisa.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Como citado acima, o *corpus* dessa pesquisa foi formado a partir de três momentos. O primeiro se deu pela aplicação de um questionário realizado com os alunos. O segundo concentrou-se na participação dos alunos colaboradores da pesquisa em atividades de linguagem e o terceiro delineou a planificação das ações que permitiram o desenvolvimento do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* título dado pelos alunos ao trabalho que teve como foco o olhar para o entorno da escola e o agir discente em favor de mudanças da realidade local, fossem elas materiais, com transformações factíveis, ou mesmo ideológicas, à medida que os aprendizes passaram a se assumir como sujeitos capazes de viver a cidadania e a participação política a despeito de seus resultados imediatos.

O nosso projeto de letramento teve como ênfase as atividades de reflexão sobre o papel social da leitura e da escrita e sobre a importância da colaboração participativa e do estudo dos gêneros textuais. Para compor esse ciclo, que buscou desenvolver habilidades procedimentais e atitudinais, os aprendizes foram convidados a refletir sobre seu entorno social.

Esse caráter situado, centrado no contexto, aplicado nas esferas de atuação dos participantes da pesquisa, permitiu-nos compreender, conforme previsto em Moita Lopes (2006b), os aspectos da heterogeneidade e mutabilidade do sujeito social, à medida que os aprendizes apresentavam pontos de vista diferentes sobre a mesma situação e tomavam decisões que, comparadas a posturas anteriores, implicaram posicionamentos mais conscientes e politizados em relação à realidade deles.

Tomemos como exemplos de heterogeneidade duas falas que nos marcaram muito ao longo do processo. Enquanto discutíamos sobre os problemas da escola e de como poderíamos intervir sobre eles, um dos alunos disse:

"A senhora acha mesmo que a gente vai mudar Santa Rita, é? Esse lugar não tem jeito não." E.B.

No mesmo instante, outro aluno contra-argumentou:

"Se não mudamos nada não importa, pelo menos a gente tá fazeno alguma coisa, tentano pelo menos. Pior é não fazer nada." C.D.

Vemos acima dois pensamentos bastante heterogêneos; contudo, ambos permitiram ampliar a discussão sobre a participação social e o verdadeiro exercício da cidadania. Certamente essas questões ideológicas impõem mudanças. Primeiramente, no modo de enxergar a vida; depois, na forma de se posicionar sobre ela.

Prosseguiremos agora para a síntese dos três momentos que compuseram a constituição do *corpus* dessa pesquisa. Digo síntese porque a descrição e a análise detalhada de cada momento ocorrerão no capítulo 4 desta dissertação.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Como foi dito, anteriormente, a pesquisa foi constituída por três momentos interligados e devidamente ajustados, a fim de que os propósitos deste trabalho fossem alcançados com êxito. Para fins didáticos, faremos uma breve sumarização das oficinas realizadas durante a nossa investigação.

3.3.1 Aplicação do questionário de pesquisa

Realizado em duas horas-aula, a utilização desse instrumento de coleta de dados teve como objetivo identificar como se dava a relação dos alunos com as práticas de leitura e de escrita dentro e fora da escola e como eles enxergavam a importância da escola nesse processo. As informações obtidas puderam ser confrontadas nas etapas seguintes, à medida que a observação participante acontecia, tanto no momento da vivência das oficinas de leitura, quanto no processo de escrita do produto final, para onde convergiu tudo o que foi discutido, compartilhado e apropriado pelos alunos.

3.3.2 Atividades de linguagem: a leitura e a escrita em ação

O segundo momento se deu com a realização das oficinas de práticas da linguagem nas quais a leitura e a escrita foram vistas e vivenciadas como prática social. A primeira oficina, realizada em oito horas-aula, buscou identificar como os alunos compreendem o uso da escrita a partir dos gêneros e de suas práticas sociais. Nessa oficina, foram propostas atividades oral e escrita (Cf. Apêndice B e Anexo F), a partir da leitura compartilhada do texto *A letra e a cidade*, do autor Jean Georges Massin (2002). Com essas atividades, promovemos discussões sobre os diferentes usos da escrita, sua finalidade e sua importância para a vida em sociedade. Ademais, buscamos diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca de seus saberes sobre os diferentes tipos de gêneros textuais em circulação e suas condições de produção.

A segunda oficina, realizada em sete horas-aula, iniciou com a exibição do filme *Central do Brasil* (1998) e teve como objetivo motivar a reflexão dos sujeitos colaboradores da pesquisa sobre a realidade social e sobre a importância da escrita para o pleno exercício da cidadania. Com a exibição dessa obra cinematográfica e com o apoio de questões elaboradas para orientar o debate acerca do roteiro do filme (Cf. Apêndice C), acreditamos ter criado um ambiente favorável a discussões sobre a necessidade de encarar a escrita como algo indispensável ao processo de inclusão social, considerando, portanto, o direito de todos se apropriarem dela adequadamente, para, então, usá-la socialmente. Nessa oficina, assim como na primeira foram realizadas atividades de linguagem, que proporcionaram um ambiente favorável à discussão, à produção de relatos, à exposição de ideias, à construção do conhecimento de forma coletiva e partilhada.

Após inserir os alunos nesse universo de uso da leitura e da escrita, mobilizamos, de forma participativa e colaborativa, um conjunto de interesses sobre a realidade da comunidade escolar e alguns aspectos da comunidade local. A partir desse momento, inicia-se a terceira etapa de nosso trabalho na qual os alunos passam a observar a escola e os problemas a ela relacionados. Em um passeio pela instituição, foram feitos registros fotográficos para avaliar as condições da unidade de ensino e ainda refletir sobre a carência de estruturas e de recursos disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem. Como a escola não dispõe de laboratório de informática, os registros coletados não foram armazenados e organizados pelos próprios alunos, ficando a nosso cargo essa tarefa.

Compreendemos que, em contato com as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), os alunos aprenderiam mais e estariam imersos a outras formas de

letramento. Contudo, apesar de serem tão divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) como novas ferramentas de ensino, nem todos os alunos da rede pública de ensino têm acesso a elas. Essa carência não só nega o direito do aluno a esse tipo de cultura letrada como reduz a contribuição social da escola ao uso dessas novas formas de aprendizagem. Em virtude dessa lacuna, organizamos os slides e apresentamos, no dia seguinte, aos sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade as oficinas, além de observamos os problemas da escola, trouxemos à tona discussões sobre questões pontuais acerca do bairro. Inicia-se, a partir desse momento a planificação das ações pelos alunos, tendo em vista que os aprendizes começam a ver na carta de solicitação uma forma de reivindicar melhorias para a escola.

3.3.3. Planificação do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*

Nesta etapa de nossa investigação, a leitura de textos informativos foi vista como uma estratégia eficaz para a obtenção de informações acerca da realidade do munícipio. Realizada em três horas-aula, a terceira oficina iniciou com uma atividade de leitura de notícias, cujo conteúdo se encontra divulgado no site do Portal de Transparência Pública do município de Santa Rita e na página do *Facebook* do Jornal Paraíba Urgente. Seu objetivo era manter os sujeitos colaboradores da pesquisa informados acerca dos acontecimentos de sua cidade, buscando, com isso, auxiliá-los na apropriação de conteúdos para a escrita.

Realizadas as leituras, compartilhados os conteúdos das notícias com a turma e feita a reflexão sobre os aspectos discursivos do gênero em estudo, os alunos sentiram a necessidade de obter respostas a alguns questionamentos feitos na ocasião da leitura dos textos, a exemplo de: será que tudo isso que está sendo noticiado é verdade? Logo, o segundo passo foi os grupos se organizarem, de forma participativa, para realizar entrevistas com a diretora da escola, para saber acerca de providências sobre as condições precárias da unidade de ensino; com agentes de saúde, para se certificar sobre os serviços que, segundo o Portal de Transparência da Prefeitura, estavam sendo disponibilizados à população; com o responsável por uma escolinha de futebol do bairro e com os professores da escola.

A quarta oficina, realizada em duas horas-aula, teve o objetivo de orientar os alunos na elaboração de um roteiro para a realização gênero entrevista, cuja finalidade era permitir a obtenção de informações pelos aprendizes que os auxiliassem na elaboração do produto final do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*.

Nessa etapa do projeto, o resultado das entrevistas era o que faltava para os alunos definirem sobre como a escrita deles contribuiria com a construção de um produto final que teria um alcance social e estaria a favor da coletividade, da construção de princípios básicos acerca da participação cidadã. Considerando esses mesmos resultados, os quais serão devidamente apontados na parte da descrição e análise, os alunos decidiram escrever uma Carta Argumentativa de Solicitação ao prefeito e uma Carta Aberta às autoridades públicas da cidade.

Definidos os gêneros por meio dos quais os aprendizes exerceriam sua capacidade de ação, elaboramos oficinas para tratar dos aspectos discursivos e textuais das cartas argumentativas que seriam o objeto de estudo nessa etapa.

A quinta oficina foi orientada a partir da leitura de carta pessoal, por ser mais próxima das práticas de escrita dos alunos; em seguida, prosseguimos com a leitura de cartas de solicitação e carta aberta (Cf. anexo G, textos I e II), cujo objetivo foi contribuir para a apropriação dos aspectos discursivos e linguísticos desses gêneros pelos alunos. O tempo de duração dessa oficina foi de dez horas-aula, distribuídas em estudos dos aspectos de sua composição, conteúdo e estilo, assim como em aspectos de sua textualidade, enfoque importante para à compreensão da construção dos gêneros da ordem do argumentar. (Cf. Apêndice D).

A sexta oficina foi destinada a primeira produção e foi realizada em duas horas-aula. Acreditamos que trabalhar os aspectos discursivos e textuais das cartas, antes da produção inicial, ajudou os alunos a delinear, de forma mais adequada, a construção de sua escrita textual. Ademais, durante a primeira produção, os alunos tiveram acesso a materiais de apoio (Cf. apêndice E) e puderam, ainda, consultar dicionários e as anotações realizadas em sala, consoante ao que argumenta Lerner (2002, p. 65-66), ao dizer que

> é imprescindível sublinhar que a leitura e a escrita são atos globais e indivisíveis e que somente é possível se apropriar dos comportamentos que as constituem no quadro de situações semelhantes às que tem lugar fora da escola, orientadas em direção a propósitos para cuja realização é relevante ler e escrever.

Sabemos que não há como reproduzir, nas instituições de ensino, práticas sociais tais quais são produzidas em outros domínios discursivos. No entanto, aproximar essas práticas de como elas são realizadas socialmente é possível e necessário. Logo, devemos lembrar de que, se desejamos escrever sobre determinado assunto, geralmente, em qualquer situação de escrita, fora da escola, lemos sobre o que queremos escrever, consultamos materiais disponíveis para tornar possível esse trabalho. Então, por que ser diferente no ambiente escolar?

Segundo Lerner (2002), a escola precisa preservar os sentidos das práticas sociais do uso da leitura e da escrita e construir condições didáticas viáveis à aprendizagem desses objetos de ensino. Dessa forma, acreditamos que, ao proporcionar a oportunidade de os alunos escreverem os gêneros carta de solicitação e carta aberta a interlocutores reais e estudarem sobre sua composição, conteúdo e estilo, contribuímos, positivamente, com a construção desse percurso e, portanto, atendemos a essa tarefa educativa no aprimoramento da competência escritora do educando.

Realizada a primeira produção, foram observados os aspectos sobre os quais era preciso intervir, dessa forma foram realizadas algumas oficinas de reescrita até a elaboração da versão final, uma vez que, para o crescimento e desenvolvimento das habilidades escritoras dos aprendizes, o mais importante é o processo, e não o produto.

Vimos, já na primeira produção, que os alunos cumpriram com a finalidade discursiva dos gêneros produzidos em sua primeira versão. Contudo, foi observada a necessidade de rever alguns pontos acerca da estrutura composicional, da textualidade e dos aspectos linguísticos. Para tanto, organizamos oficinas alicerçadas a partir de bilhetes orientadores, aulas expositivas, correção coletiva e atividades de análise linguística.

A sétima oficina esteve, então, voltada para a retomada dos aspectos composicionais que constituem a carta de solicitação e a carta aberta. Foi realizada em duas horas-aula e teve como objetivo a avaliação da primeira produção pelos alunos, assim como a percepção daquilo que precisa ser adequado na versão final. Ocorreu tanto por meio de bilhetes orientadores como por atividades de análise coletiva de algumas cartas. Nessas análises, retomamos o enfoque dado, inicialmente, à construção da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

A oitava oficina destinou-se a trabalhar aspectos de textualização e organização dos parágrafos. Foi realizada em duas horas-aula e teve como objetivo levar os alunos a observarem o sentido do emprego dos marcadores argumentativos e a necessidade de empregá-los para garantir uma melhor coesão entre as orações e os parágrafos. Foi realizada a partir de análises coletiva de fragmentos das cartas e dos apontamentos realizados por meio dos bilhetes orientadores.

A nona oficina focou nos aspectos linguísticos, foi realizada em duas horas-aula e teve como objetivo conduzir os alunos a uma reflexão acerca dos problemas sintáticos e ortográficos existentes em seu texto, considerando, para tanto, o uso da norma padrão. A intervenção foi realizada a partir de atividade de análise linguística, que tomou como ponto de partida os

desvios da norma e os problemas ortográficos encontrados na primeira versão produzida pelos alunos. (Cf. Apêndice F).

A décima oficina foi destinada à produção da versão final da carta argumentativa de solicitação e da carta aberta. Concluída a reescrita, os alunos puderam escolher, dentre os textos produzidos, aquele que representaria a turma, nas duas diferentes esferas de circulação: Centro Administrativo do Munícipio de Santa Rita, para a carta de solicitação; e página do *Facebook,* para a carta aberta.

Os textos escolhidos foram submetidos a uma revisão final e, subsequentemente, encaminhados ao seu veículo de circulação. Seguimos, nós e uma das representantes de sala, até a seção onde fica a sala do chefe de gabinete do prefeito com um termo de recebimento, buscando assegurar que, de fato, a carta fosse entregue ao gestor público. A carta aberta foi publicada na página do Facebook da escola e, posteriormente, compartilhada por outros alunos e professores.

Realizadas essas etapas, demos continuidade à culminância do projeto**,** com a apresentação do trabalho desenvolvido pelos alunos para todas as turmas da escola. Esse momento foi de reflexão sobre o que é ser cidadão e sobre o agir em favor de melhorias e de conquistas de direitos, ressaltando também os seus deveres.

Na semana subsequente à culminância do projeto, realizamos uma roda de conversa para registrar a fala dos alunos participantes da pesquisa. Buscamos registrar as impressões pessoais do grupo sobre os pontos positivos e negativos relacionados ao desenvolvimento do projeto. Para tanto, consideramos a temática, os momentos de interação, a apropriação dos conteúdos e as atividades propostas. As falas dos alunos foram gravadas para que pudéssemos resgatá-las e registrá-las na seção de nossa análise.

Apresentado a natureza da pesquisa, seus agentes participantes e como se deu a composição do seu *corpus,* seguiremos para descrição e análise de cada ação apresentada neste capítulo.

4 O PROJETO DE LETRAMENTO: DO IDEAL AO NECESSÁRIO

> "O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer [...]. O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento". (Lerner)

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar as três etapas que constituíram o desenvolvimento do nosso trabalho, conforme apresentamos na seção anterior. Trataremos, inicialmente, do questionário de pesquisa, depois introduziremos as oficinas de práticas de linguagem, prosseguiremos com a escolha do assunto a ser problematizado no projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, seguindo para a planificação das ações e elaboração do produto final.

Visando à preservação da identidade dos colaboradores da pesquisa, recorreremos às iniciais de seus nomes e sobrenomes, ao nos reportamos às suas falas ou escritas.

4.1 IDENTIFICANDO PERFIS: UMA ANÁLISE SOBRE O QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

As novas abordagens teórico-metodológicas que discutem o estudo da linguagem propõem um olhar reflexivo e, ao mesmo tempo, investigativo sobre a natureza e os usos da língua, não apenas nos espaços sociais onde os diferentes textos emergem, mas no contexto institucional de ensino, no qual ela se torna um instrumento de interação e de aprendizagem. Nesses espaços, mesmo que prevaleça a função ensinante da instituição escolar, conforme argumenta Lerner (2002), os textos devem manter seu construto situado, intencionado e arquitetado sempre o mais próximo daquilo que vemos circular em sociedade.

Considerando a relevância de compreender de que forma a relação entre os educandos e o uso que eles fazem dos diferentes gêneros textuais podem influenciar no desenvolvimento das suas práticas de leitura e de escrita, aplicamos um questionário (Cf. Apêndice A) com perguntas que relacionam esses processos a diferentes gêneros que circulam socialmente; à

periodicidade com que essas práticas são realizadas pelos alunos; e à importância que os aprendizes dão a elas.

No questionário, ao apontar diferentes opções de gêneros, para aqueles que se consideraram leitores de textos, visamos a obter um parâmetro sobre os tipos de leitura acessados pelos sujeitos da pesquisa, tentando com isso inferir sobre suas experiências em relação ao conhecimento de diferentes gêneros, uma vez que consideramos os aspectos sociodiscursivos no processo de recepção e de elaboração dos textos relativamente estáveis.

Com relação às duas primeiras questões, referentes à prática da leitura (Cf. questões 1 e 2 do apêndice A), apenas um dos 17 alunos que responderam ao questionário disse não se considerar um leitor de textos. Sobre esse aluno, especialmente, discorreremos mais adiante, haja vista que em relação a ele tive uma atenção especial.

Considerando-se leitores, os alunos tiveram a oportunidade de assinalar com quais textos tinham mais familiaridade (Cf. Apêndice A), ou seja, que gêneros ou suporte fazem parte das suas práticas de leitura. Para tornar esses dados mais acessíveis, elaboramos um quadro expositivo que explicita, de forma objetiva, os gêneros e a quantidade de alunos que os têm como fonte de leitura, de acordo com as informações do questionário.

Quadro 7 – Gêneros e suportes utilizados nas práticas de leituras dos alunos

GÊNEROS SELECIONADOS COMO OBJETO DE LEITURA	ALUNOS
Mensagem no celular	14
Mensagem no *Facebook*	13
E-mail	7
Livros/romance; Placas/Panfletos	4
Notícia	4
Resumo de novela; Anúncio; HQs; Revista (Capricho)	2
Textos do livro didático; Diários	1
Outros: Bíblia	2

Elaborado pela autora

Como podemos observar, as mensagens no celular e no *Facebook* foram apontadas como um artefato muito utilizado nas práticas de leitura dos alunos participantes da pesquisa. Inferimos que, por fazer parte do cotidiano deles e de práticas sociais de interação que mais mobilizam redes de comunicação, a leitura desses textos tem maior relevância para eles, uma vez que corresponde a um agir compartilhado por pares, entre os quais há troca de informações cujos interesses são correspondidos.

Os *e-mails*, placas, panfletos, livros/romances e notícias aparecem, em segundo lugar, como os textos mais lidos pelos alunos, ficando com pouca representatividade os demais. A pergunta que me inquietou durante a análise das respostas foi por que a opção "textos do livro didático" foi assinalada por uma única aluna, quando, na verdade, esses textos são diariamente utilizados como fonte de leitura pelos educandos, em diferentes momentos e disciplinas.

Buscando compreender o critério que conduziu os alunos a isso, na aula posterior ao preenchimento do questionário, lançamos a eles a seguinte pergunta: O que levou vocês a não marcarem a opção "textos do livro didático", quando diariamente os utilizamos em nossas aulas e também em outras disciplinas? Entre as respostas da turma, registramos, em nosso diário de campo, as seguintes:

"*Nem me toquei na hora de responder que a gente lê muito esses textos, professora*." E. M.

"Eu só pego no livro aqui na escola, em casa fico no celular mesmo." E.B.

"*Eu sempre leio muitas vezes o meu diário e os romances que minha irmã compra. É disso que eu gosto*." J.L.

Considerando as respostas dos alunos, compreendemos que as escolhas dos gêneros foram motivadas pelo interesse imediato ou necessário do aluno sobre o objeto de leitura e pelo reconhecimento afetivo (gostar ou não gostar) que se tem em relação aos textos assinalados anteriormente. O fato de alguns dos gêneros contidos no questionário estarem frequentemente expostos e acessíveis aos aprendizes não foi um critério para torná-los um artefato de leitura para eles. Isso nos leva a ratificar a importância do uso que o sujeito faz dos textos em suas práticas sociais.

Segundo Lerner (2002), as práticas de leitura, na escola, devem não apenas se tornar um objeto de aprendizagem, mas se fazer relevantes para o aluno, enquanto seu funcionamento na vida social. Considerando isso, a autora argumenta:

> Cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

A partir dessa colocação, devemos repensar nossos propósitos didáticos, ao fazer uso dos textos contidos nos livros didáticos (LD). Portanto, devemos refletir: Será que eles estão considerando essa relevância sob o ponto de vista atual do aluno? Ou seja, a leitura realizada dos textos contidos nesses exemplares é do interesse do educando, está sendo motivada, confrontada, ampliada, articulada com a realidade e para além das superfícies do texto? Ou será que ela tem ficado apenas nas superfícies rasas da leitura para compreensão do texto, a partir do texto e das questões propostas nas atividades de interpretação desses compêndios?

No que tange à escrita de textos, todos os alunos se consideraram produtores com uma frequência que variou entre *diariamente, raramente* e em aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas. Entre os textos que os alunos costumam produzir, destacaram-se as mensagens via celular e *Facebook*, letra de música e cartas. Para todos, a escrita foi considerada importante. Dentre as razões apresentadas, estão: a comunicação, o registro da história e a aquisição de emprego.

Podemos perceber, segundo os registros abaixo (Cf. Anexo E), retirados da questão 08, que para os aprendizes a escola favorece a prática de escrita pelos motivos e determinadas situações que se seguem:

Questão 8: Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

"*Porque foi na escola que aprendi a ler."* J.S.
"*Porque os Professor considera importante A Escrita importante na vida dos Alunos*." C.D.
"*É na escola que nois ler mais.*" E.B.
"*Com as aulas de produção de textos e projetos.*" E.M.
"*Com as aulas de português.*" J.P.
"*Copiando texto, lendo livros, fazendo trabalhos, fazendo atividades*, etc..." E.S.

Como vimos, nos registros escritos dos alunos, a escola é a porta de entrada para a escrita. É por meio dela que se vivenciam aulas de produção textual, projetos, pesquisas e trabalhos. A escrita é vista como instrumento necessário às práticas do universo escolar. Resta-nos, portanto, continuar ampliando a compreensão do aluno sobre a escola, colocando-a como uma agência de letramento capaz também de articular a escrita a ações de linguagem em que a produção de texto pode tornar-se um canal de alcance social, a partir dos elementos

sociodiscursivos que envolvem todo processo de escrita como, por exemplo, a escolha de um interlocutor e de uma finalidade comunicativa que pode surgir de uma necessidade real de comunicação.

Considerando as perguntas sobre quais práticas de leitura e de escrita os alunos consideram importantes, obtivemos os resultados expressos a seguir (quadro 8).

Quadro 8 – Práticas de leitura e de escrita consideradas importantes pelos alunos

MODALIDADE DE GÊNEROS	ALUNOS
Mensagem de celular (*Facebook e WhatsApp)*	12
Notícia e anúncios	9
Bilhetes e cartas	5
HQs, jornais (suporte)	3
Lista, poema, letra de músicas (suporte) e placas	2
Diários, livros (suporte), assinatura, convite, comunicados, livro de receita (suporte), bíblia, e-*mail*, cartazes, revista (suporte) e avisos	1

Elaborado pela autora

Confrontando os registros escritos com respostas orais sobre o porquê desses textos serem importantes, obtivemos de três alunos as seguintes assertivas:

> *"Hoje todo mundo se comunica por mensagem de celular e Facebook.*" J.A.

> "*Vemos anúncios todos os dias. É na rua, na televisão, em todo canto. Notícia também.*" J.B.

> "*As menina passa recado, bilhete o tempo todo. Dizem que não conversa, mas vive lendo as coisas das outras.*" F.S.

A escrita, enquanto objeto de leitura e instrumento de produção textual, novamente é reconhecida pelos alunos a partir de suas diferentes funções, e isso nos leva a ratificar, conforme orienta Geraldi (1996, p. 89), que ler e escrever não são atos mecânicos, "mas processos de construção e de compreensão dos objetos, do mundo e das pessoas".

O questionário finaliza com as indicações de textos que os discentes gostariam de produzir em sala. As sugestões que serão expostas devem ser consideradas pelo professor, em momentos da pesquisa ou em momentos que a sucedem, como propostas viáveis ao desenvolvimento de atividades de linguagem que visem ao envolvimento dos aprendizes com o exercício da produção textual, considerando diferentes aspectos de composição e textualidade.

Quadro 9 – Sugestões dos alunos para a prática de escrita na escola

MODALIDADE DE GÊNEROS	ALUNOS
Carta e poema	5
Diário e letra de música	3
Textos religiosos, narração de futebol, resenha de filme, resumo (de textos, de filme)	2
Histórias de terror, notícia, paródia, resumo de livros	1

Elaborado pela autora

Compreendemos que o rol de textos apresentados pelos alunos ainda é mínimo, comparado à quantidade dos gêneros que circulam socialmente; contudo, cabe ao professor ampliar, cada vez mais, esse universo de leitura e de escrita, desenvolvendo, significativamente, sua apropriação e percepção em diferentes contextos de comunicação, haja vista que, por meio deles, também se ampliam as histórias discursivas desses aprendizes.

Ao falar em história discursiva, devo referir-me, agora de forma específica, ao aluno que citei no início desta seção, o único, dos 17 participantes, que não se considerou leitor de textos. J.J., apesar de não se considerar leitor, respondeu ser um produtor de texto, mesmo que raramente. Ele costuma escrever carta de amor e considera a escrita importante. Para o aprendiz, a escola contribui com sua escrita, porque o professor a valoriza sempre. De acordo com ele, entre as práticas de leitura consideradas importantes, estão a notícia, as mensagens de celular e os anúncios, pois, conforme sua resposta a uma pergunta informal, a mensagem do celular hoje é sempre necessária para manter a comunicação entre as pessoas, e o anúncio e a notícia divulgam sempre alguma coisa que alguém acha importante.

Nesse aluno, o que nos intrigou foi o fato de ele, mesmo não se considerando leitor, lê. Lê a função social do gênero. Seu problema maior não está em não saber ler socialmente o texto, mas em sua decodificação. Após uma observação mais atenta, verificamos sua enorme dificuldade para reconhecer palavras, lê-las e escrevê-las. Falta-lhe o reconhecimento da correspondência grafema/fonema de diferentes sons e sílabas complexas. Essa lacuna acompanhou esse aprendiz, assim como, certamente, tem acompanhado tantos outros em diferentes salas de aula, e comprometeu o desenvolvimento de suas potencialidades de leitor e de escritor, tornando inúteis, para ele, muitas das práticas e estratégias básicas e corriqueiras de leitura utilizadas por nós docentes, a exemplo de ler em voz alta e realizar atividades de interpretação textual no livro didático.

Almejando contribuir para uma amenização dessa problemática, essa defasagem foi comunicada à supervisora e à direção escolar, pois não sabíamos se a equipe pedagógica já estava ciente dessa deficiência, uma vez que o aprendiz esteve matriculado na instituição desde

as séries iniciais do ensino fundamental. Ainda buscando atenuar os danos vividos pelo participante da pesquisa, comprometemo-nos a acompanhá-lo, individualmente, para tentar avançar, na medida do possível, seu processo de apropriação e uso da escrita, contudo não obtivemos muito êxito, o aprendiz não se mostrava interessado e pouco comparecia aos encontros marcados.

Retomando o que argumenta Machado (2009) sobre a atividade educacional, vemos o quanto ela está realmente subordinada a um Sistema de Ensino e a Sistemas Didáticos. Problemas como o do aluno J.J. são muito recorrentes na educação pública brasileira, e vêm se perpetuando há anos. Alunos sendo promovidos sem as condições básicas para acompanhar as séries seguintes vão tendo sua formação gradativamente tolhida e totalmente comprometida. É necessário, pois, que, cada vez mais, os agentes de letramento que constituem nossa educação se envolvam em atividades de caráter coletivo, desenvolvidas por múltiplos autores, na busca por superar os problemas de analfabetismo e analfabetismo funcional que assolam nosso país.

Almejando articular a aplicação do questionário a atividades de linguagem que ratifiquem para o aluno o valor social da escrita, sua importância e a facilidade com a qual interagimos com ela sem, na maioria das vezes, racionalizar que estamos agindo como leitores sociais, realizamos uma oficina a partir da leitura do texto "A letra e a Cidade", de Jean Georges Massin (Cf. apêndice B e anexo F). Sobre os resultados e análises dessa oficina, discutiremos a seguir.

4.2 A CIDADE É UM GRANDE LIVRO ABERTO: A LEITURA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Intituladas *A cidade é um grande livro aberto,* as atividades de linguagem realizadas nesta oficina foram executadas em oito horas-aula e tiveram por objetivo principal identificar como os alunos compreendem o uso da escrita a partir dos gêneros e de suas práticas sociais. Retirado do livro "A escrita memória dos homens", o texto de Jean Georges Massin apresenta-nos a cidade como um grande livro aberto, no qual a escrita ganha diferentes contornos por meio dos textos que circulam socialmente.

Iniciamos nossas atividades de linguagem com esse texto, pois consideramos essa publicação apropriada para abordar a importância social da escrita. Em nossa pesquisa, esse olhar sobre como os textos ganham dimensões sociais, a partir dos gêneros, é a porta de entrada para promover reflexão sobre como essa mesma escrita, vista pelos alunos, não só em livros,

revistas, jornais, mas nos muros, placas e paradas de ônibus, pode ser usada como instrumento de exercício da cidadania.

Composta por quatro questões de leitura e interpretação e duas de orientação à produção textual, as perguntas elaboradas sobre o texto buscaram instigar a compreensão do aluno, levando-o a identificar a relação texto-contexto de produção dos textos que, de acordo com Massin, faz da cidade um grande livro aberto de "paredes que falam, fazem bolhas, balões que levam a palavra ao céu onde aviões caprichosos traçam mensagens" (MASSIN, 2002, p. 132).

Para tanto, a primeira questão buscou identificar como se dá, pelo aluno, a identificação dos diferentes gêneros citados no texto e com os quais os aprendizes mantêm contato em seu cotidiano. A segunda e a terceira investigaram a relação que os alunos estabelecem entre os gêneros e os seus veículos de comunicação, pressupondo o conhecimento do educando sobre essas relações, uma vez que a turma na qual a atividade foi aplicada, é o 9º ano, série final do ensino fundamental.

Não esperávamos coletar nenhuma resposta que delineasse uma compreensão técnica dos alunos sobre essas questões sociodiscursivas que o estudo do gênero mobiliza, mas uma compreensão social, elaborada a partir das discussões sobre os usos que fazemos dos textos e onde esses circulam. Como prevíamos, embora os alunos não soubessem o significado de algumas palavras como, suporte e portador, esse conhecimento foi facilmente incorporado às suas teias de informação a partir da exposição dos diferentes exemplos contidos no texto e outros como, por exemplo, o gênero notícia e seus possíveis locais de divulgação.

Para marcar as vozes dos alunos participantes da pesquisa, recorremos a uma amostragem pequena, haja vista que as questões referentes às atividades de leitura e de interpretação não serão objeto de descrição exaustiva e análise desta dissertação, pois o *corpus* selecionado para a análise das produções dos alunos tem como foco a escrita da carta de solicitação e da carta aberta, gêneros escolhidos como produto final do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania.* Ainda assim, esclarecemos que a seleção das respostas teve como critério de exclusão aquelas que se assemelhavam e, por isso, não seria necessária a repetição.

Sobre a primeira pergunta que questiona o porquê de a cidade ser um grande livro aberto e sobre o aluno considerar a opinião do autor uma verdade, destacamos as seguintes respostas:

R1. “Para mim é verdade: porque em todo lugar tem anúncio”. R.G.

R2. “Porque a cidade mostra anúcios, panfletos, porque é pra mostra alguma coisa pra as pessoas”. E.B.

R3. “É verdade, pois a cidade é um livro aberto todo canto que você passa você vê anuciano alguma coisa’. J.A.

R4. “Para min é verdade pois acredito que é verdade pois, lá é unlugar que lá se tem vários textos é lá”. J.J.

R5. Por que tem cartaz, grafites, placas, Anúncio. Sim, por que as cidades tem vários tipos de informação”. E.M.

Como vemos, nas respostas dadas, os alunos reconhecem nossa cultura grafocêntrica, demostram entendimento acerca da finalidade discursiva dos gêneros e citam aqueles com os quais têm mais contato no dia a dia.

A segunda pergunta, **“***O que a cidade nos diz? Como? Onde? Com que intenção?”*, busca ratificar esse entendimento sobre os aspectos sociodiscursivos impressos em qualquer produção textual. Dela, tentamos extrair até que ponto a compreensão leitora do aluno em relação ao texto “A letra e a cidade” e o seu conhecimento prévio se articulam no ato da leitura.

Essa percepção de uma leitura concebida não apenas como um ato de decodificação, mas alcançando as dimensões da interação leitor-texto-contexto[14], pôde ser comprovada nas respostas apresentadas. O conhecimento do sujeito é analisado a partir desse processo de interação que, conforme nos esclarece Koch e Elias (2006, p. 12), “é construído, considerando, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.

Das atitudes responsivas dos educando, em relação à segunda questão, selecionamos as seguintes elucidações:

R1. Nos diz onde encontrar serviços por meio de placas, cartazes etc... Nas ruas com a intenção de informar as pessoas. T.I.

R2. Ela informa, ela anucia sempre por meio de placas, letreiro. Nos muros nos outoord, nas parada de onibos, com itenção de chama a atenção da pessoas, vender. A.A.

R3. Como chegar nos lugares, por meio de panfletos, jornais etc. nas ruas, na lanchonete etc. Informar, os produtos. J.P.

[14] Contexto, nessa situação, refere-se ao contexto situacional, ou seja, o conjunto de dados comuns ao emissor e ao seu interlocutor sobre as condições circunstanciais da produção do texto lido.

R4. A cidade nos diz que existe, casa pra vender, serviços como serralharia, mecanica, atraves de placas, anuncios. E.B.

R5. Por meio de anúncios, placas, folheto, panfletos etc. A cidade nos diz aonde tem lojas, lanchonete etc. R.G.

Consoante com as nossas hipóteses de que os alunos estabelecem uma relação entre texto e finalidade comunicativa, tanto as respostas acima como os resultados obtidos da terceira questão apontaram para esse entendimento. Os muros, as placas, o *outdoor,* os carros e ônibus, paredes de lanchonetes foram mencionados como portadores de textos que veiculam, segundo os registros dos alunos, propagandas e anúncios de compra e serviço.

Toda essa abordagem nos conduziu a uma pergunta final, que levou em consideração a possibilidade de os alunos apontarem uma diversidade de textos em suas respostas. Logo, questioná-los sobre suas possíveis dificuldades em lê-los mostrou-se para nós algo bastante imprescindível.

É inegável que diferentes textos requerem olhares distintos sobre seus diversos aspectos e isso implica variadas formas de ler seus enunciados, o que, para o aluno, demanda uma compreensão social e linguística em que diferentes aspectos cognitivos vêm à tona. Essa complexidade ficou bastante explícita nas respostas registradas na questão quatro.

R1. Não, Porque cada texto e diferente Tipo irei Ler o livro de Receita em foco de apreder, irei Ler Livro de comedia em foco de se distrair. J.L.

R2. Não. por que ninguem esta preparado para vários tipos de Leitura porque nós não conseguimos entender. E.M.

R.3. não porque temos muita dificuldades em leitura ainda. J.A.

R.4. Não. Porque nem todos os textos a gente tem acesso, e alguns textos são difíceis de entender. G.V.

R.5. Sim estamos preparados J.A.

A dificuldade em ler as multiplicidades de textos torna-se, em determinadas situações, uma marca da contemporaneidade, tendo em vista a exposição cada vez maior a diferentes textos, principalmente os multimodais. Ademais, esses textos dispõem de informações em que muitas delas mantêm relação de intertextualidade com outros textos ou acontecimentos. É natural, portanto, que as pessoas, mesmo quando bem letradas, apresentem dificuldades em sua

compreensão e tenham que recorrer a outras fontes de informação para elucidar seu entendimento.

Nessa situação, um procedimento exploratório, investigativo sobre os textos e seu contexto de produção é necessário, mesmo quando alunos, como o J.A., reconhecem-se preparados, haja vista que isso pode revelar pouca clareza sobre tal complexidade ou, ainda, pouco acesso a essa pluralidade, mas, certamente, se submetido a diferentes leituras, apresentará dificuldade e logo precisará saber como poderá proceder diante dela, ou seja, reconhecer quando será necessário buscar informações que precedem a compreensão da leitura atual; pesquisar o significado de palavras; relacionar sequências textuais à finalidade comunicativa do texto e relacionar palavras e sentenças a imagens.

Acreditamos que cada questão ofereceu aos educandos condições de não apenas reconhecer algumas das funções sociais dos gêneros, mas identificá-los como um artefato por meio do qual eles próprios podem se comunicar com um interlocutor real para alcançar determinados fins. Assim, a leitura e a produção escrita, que, na escola, quase sempre é vista por eles como uma mera atividade disciplinar, pode passar a ganhar outros contornos, quando partirem da necessidade ou do interesse deles.

Descritas as questões que versam sobre a compreensão leitora, traremos os resultados da proposta de produção contida nesta atividade.

4.2.1 O registro: a escrita em nosso bairro

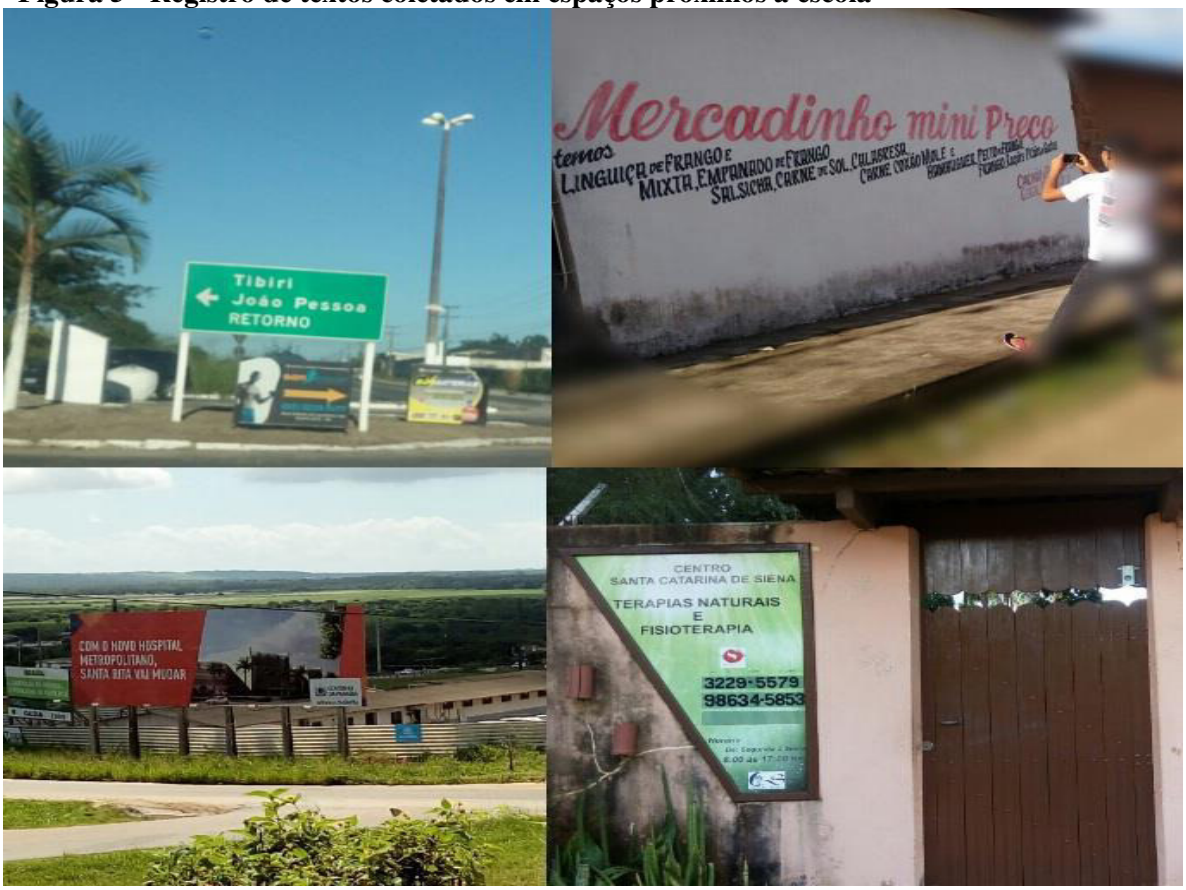
Havíamos solicitado que os alunos trouxessem diferentes gêneros para que fosse realizada a construção de um painel, conforme a orientação da questão cinco (Cf. apêndice B). Como os alunos não trouxeram o material requisitado, redirecionamos a atividade para algo previamente pensando, caso esse plano de aula viesse a falhar. Logo, saímos a uma aula de campo pelo bairro,

A caminhada nos permitiu registrar os textos e os portadores disponíveis nos perímetros próximos à escola. No momento da captura de cada texto, foi possível dialogar sobre o gênero em observação e sua função quando relacionado, por exemplo, ao espaço físico ao qual está subordinado. Essa atividade resultou em um levantamento de que o bairro tinha muita oferta de serviços e que a maioria estava disponível, não em pontos comerciais específicos, mas como um anexo das residências.

Ainda no momento da caminhada, algumas informações sobre as áreas de atuação de um centro holístico, localizado no bairro, foram visualizadas por alunos que desconheciam a prestação desse serviço na comunidade. Ao mesmo tempo em que alguns educandos ignoravam a existência do local, outros puderam compartilhar de mais informações, pois tinham acesso às atividades desenvolvidas nesse espaço de terapia integral, por fazerem parte de uma Organização Não Governamental (ONG), denominada *Casa dos Sonhos*. As informações compartilhadas acrescentaram conhecimento aos alunos que questionaram sobre a aplicabilidade de seus serviços à comunidade.

Os diferentes gêneros, registrados pelos alunos, foram também objetos de análise em sala. Projetados em *data show*, cada texto foi explorado considerando a finalidade comunicativa e a relevância social para aquela comunidade. Concluída essa etapa, os alunos selecionaram algumas fotos e construíram um painel que ficou exposto no corredor da escola, o que promoveu a interação de outros alunos com os vários pontos comerciais do bairro.

Figura 5 - Registro de textos coletados em espaços próximos à escola



Fonte: Registro fotográfico

Figura 6 – Registro da oficina de produção textual

Fonte: Registro fotográfico

Ainda sobre as propostas de produção textual, igualmente orientadas nessa atividade, a questão seis visava a um incipiente posicionamento crítico-reflexivo dos alunos sobre como sua escrita, já a partir dessa atividade, poderia ser utilizada para transmitir uma mensagem significativa à comunidade escolar. Inicia-se aqui um olhar sobre a escola, sobre como eles, por meio do uso da escrita, podem agir em busca de promover mudanças ou, pelo menos, gerar a expectativa delas em si e no outro.

Essa questão se mostrou relevante pelas discussões que antecederam a escolha da frase *A escola que a gente quer também depende do que a gente faz*. Os diálogos em sala permitiram que a voz de cada sujeito fosse escutada pela professora e por toda a turma. A produção do painel, cujo registro fotográfico está arrolado a seguir, ocorreu de forma colaborativa, tanto no que se refere à escolha da frase, quanto na opção das cores e formato das letras. Partindo das reiteradas falas de insatisfação sobre a educação na qual eles estão imersos, realizamos questionamentos sobre *o que é preciso para se obter uma educação de qualidade? Quem são os sujeitos envolvidos nesse projeto? Em que cada um pode contribuir? De quem são as responsabilidades administrativas*, *pedagógicas e atitudinais para sua real realização?*

Figura 7 – Painel escolar

Fonte: Registro fotográfico

A princípio, a frase não tinha o modalizador *também;* logo, o texto passaria a atribuir à comunidade escolar e aos próprios alunos a responsabilidade de se construir a escola que se deseja, deixando de fora outros agentes responsáveis por esse processo. Dessa forma, vimos a necessidade de discutir, em sala, sobre a responsabilidade que os envolvidos com a educação devem assumir para que ela possa acontecer da melhor forma possível. Ademais, debatemos sobre o poder de outras instâncias públicas que definem toda estrutura de ensino como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação de Estados e Municípios. A intervenção necessária à escrita, nesse momento, foi apontar como uma única palavra muda completamente o texto e, então, refletir sobre as implicações de um sentido e do outro.

Essa atividade pode parecer ingênua ou até mesmo descontextualizada de nossa proposta de desenvolver um projeto de letramento que ressignifique a leitura e a escrita na escola, mas compreendemos que ela está totalmente alinhada a isso, uma vez que é preciso incentivar os educandos a se reconhecerem como sujeitos na construção dos caminhos que os conduzem à aprendizagem, é preciso alertá-los para o compromisso que todos nós devemos ter com os espaços e os instrumentos que nos conduzem ao desenvolvimento.

Engendrar um projeto de letramento com o olhar para o social, visando à formação cidadã, trata-se, conforme argumenta Oliveira (2008, p. 115), de "uma ação política e ética na medida em que se fundamenta numa concepção educativa recontextualizada que tem como eixo a construção da autonomia do cidadão". Entendemos, assim como a autora, que isso é a base para o desenvolvimento de uma consciência e de uma responsabilidade social, logo deve ser vivenciada nas práticas mais corriqueiras do dia a dia da escola, desde tratar com respeito

colegas e funcionários a zelar pelo patrimônio público e pela manutenção das regras e contratos pedagógicos instituídos.

Nessa perspectiva, essa frase expressa o reflexo da consciência que cada um tem ou deve passar a ter sobre seu agir e o agir dos vários sujeitos em relação à construção de uma escola melhor, de uma sociedade melhor. Além disso, ela pôde ser retomada em diferentes situações, ora para encorajar o andamento das ações do nosso projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* ora para conscientizar não só os alunos do 9º ano, mas também outros educandos, acerca da necessidade de refletir sobre atitudes que devem marcar a convivência em sociedade.

4.3 UM OLHAR PARA O REAL: UMA VISÃO PARA O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

Dando continuidade às atividades motivadoras em que o foco é reiterar a importância da escrita e da nossa atuação para o pleno exercício da cidadania, exibimos o filme *Central do Brasil* e, em relação a ele, discutimos questões que versaram sobre o processo de transformação dos sujeitos sociais, letramento e analfabetismo e a escrita do gênero carta, conforme veremos a seguir.

Essa seção da nossa descrição e análise apresenta como foi organizada a discussão oral acerca do filme Central do Brasil (1998) e seus desdobramentos. A oficina sobre a exibição dessa obra cinematográfica, assim como as questões elaboradas para orientar o nosso diálogo (Cf. apêndice C), teve uma duração de sete horas-aula, a contar da exibição do filme. Teve como objetivo principal motivar a reflexão dos sujeitos colaboradores da pesquisa sobre a realidade social da qual a maioria dos cidadãos brasileiros fazem parte e na qual os colaboradores da pesquisa, de alguma maneira, estão inseridos.

O analfabetismo, a manipulação de pessoas letradas sobre os “marginalizados”, devido a sua pouca ou nenhuma escolarização, a oposição entre a sociedade urbana e a sociedade rural são uns dos pontos importantes passíveis de discussão no filme. Contudo, considerando o objetivo de nossa dissertação, focamos nas questões que nos permitiam visualizar o quanto a condição de alfabetizado no Brasil ainda não atingiu a totalidade de sua população e o quanto o analfabetismo, até então existente em nosso país, limita a atuação das pessoas, impedindo-as de fazer uso, de forma plena, dos bens culturais disponíveis à sociedade, a exemplo da escrita e dos frutos advindos de sua prática.

A atividade proposta priorizou pontos, considerados por nós, os mais importantes para dar continuidade às reflexões sobre o homem e o exercício de sua cidadania. Antes de descrever e analisar essa atividade, faz-se necessário informar que, no período de sua aplicação, estavam ocorrendo várias paralisações de funcionários e corpo docente, em razão de salários atrasados e péssimas condições de trabalho, dentre elas a falta de infraestrutura das escolas. Só para pontuar, em decorrência das chuvas, salas foram alagadas e o teto passou a oferecer riscos à integridade física dos alunos e, por isso, a direção teve, sob a orientação do corpo de bombeiros, que suspender as aulas em dias chuvosos.

Em razão de tantas interrupções, os alunos, que, normalmente, já reclamavam da falta de recursos pedagógicos e de atrativos da escola, frequentaram as aulas com pouca assiduidade. Ademais, a soma dos acontecimentos vivenciados pela educação no município de Santa Rita, desde 2015, promoveu desmotivação e descrença nos educandos sobre aquilo que poderia representar uma melhor atuação das autoridades competentes, sejam elas as do Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário. A fala de um aluno conseguiu marcar bem essa descrença. Em um dos posicionamentos sobre a importância do agir em prol de melhorias para a escola, o aluno F.L disse: *"Eu queria mesmo era explodir essa escola, fazer um cemitério aqui. Essa cidade não tem jeito é tudo uma droga, a escola não tem nada".*

Vemos aqui uma mistura de revolta, violência e descrédito sobre o futuro, sobre a prestação do serviço público oferecido a eles. Esses problemas, advindos da má gestão do dinheiro público na cidade, do mal gerenciamento dos recursos disponíveis e de inúmeras interrupções no calendário escolar, foram uma de nossas maiores dificuldades na aplicação do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, uma vez que acarretou descontinuidade das ações, fragmentação da proposta e, por conseguinte, o desestímulo dos alunos.

Em virtude da falta de assiduidade dos aprendizes, estavam presentes, na exibição do filme, apenas onze alunos, por meio dos quais foi possível constatar o envolvimento com o enredo e a identificação com algumas cenas que retratavam a violência urbana motivada pela desigualdade social e pela criminalidade, às quais os sujeitos envolvidos na pesquisa também estão expostos.

As questões que alicerçaram a visão dos alunos sobre o filme foram discutidas em grupo, a partir de um roteiro orientado, disponível no apêndice C. Para essa atividade, é importante enfatizar a falta que nos fez um laboratório de informática na escola, visto que uma das questões necessitava de uma pesquisa sobre o uso de *e-mails* e diferentes tipos de cartas. Essa lacuna foi,

em parte, preenchida por alguns exemplos dados pelos próprios alunos e, posteriormente, pelo material de apoio disponibilizado por nós para consulta de alguns exemplos de cartas.

Descritas as nossas dificuldades, retomemos aos pontos que nortearam a nossa oficina. A manipulação de sujeitos letrados em relação aos de pouca ou nenhuma escolaridade foi um dos pontos importantes dessa atividade. A partir das repostas dos alunos, demos ênfase à relevância da educação não apenas como um fator para a promoção da mobilidade social, mas também como instrumento necessário à construção da cidadania e à legitimação de direitos. De acordo com Freire (2011), pensar a formação do ser humano como uma prática de inclusão social, por meio da qual os sujeitos se insiram em um movimento de busca do conhecimento e da ética, é oferecer condições para a aquisição de uma identidade autônoma e social.

Mesmo compreendendo que a alfabetização não é pressuposto para o exercício da cidadania, defendemos, assim como o autor, que, nesse processo, ser alfabetizado representa a superação de uma consciência ingênua à conquista de uma consciência crítica. Soares (2015, p.58) argumenta que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa "a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada". Dessa forma, por direito, o uso da escrita deve se estender a todos, uma vez que ela se faz presente em diferentes contextos sociais, e isso foi algo bastante defendido em nossas discussões.

Ainda ratificando a importância de se discutir a relação entre a alfabetização e o pleno exercício da cidadania, Soares (2015, p. 59) afirma que

> é no quadro dessa ideologia, na qual se insere o nosso País, que o significado da alfabetização ultrapassa em muito a mera aquisição de uma "técnica" - o saber ler e escrever, o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condição de possibilidades de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e político e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social. Justifica-se, assim, a afirmação de que a alfabetização é um instrumento na luta pela *conquista* da cidadania, e é fator imprescindível ao *exercício* da cidadania (Grifos da autora).

Foi sob essa perspectiva de conquistas de direitos, de apropriação dos bens culturais e sociais e de inserção dos sujeitos em atividade de leitura e de escrita como acesso à condição de possibilidades de participação social que buscamos motivar os alunos a enxergar a sua

realidade e a realidade de milhares de brasileiros que ainda vivem subjugados à mesma dominação social tão bem representada pela personagem Dora (protagonista do filme), professora aposentada, que se aproveitava do analfabetismo das pessoas para agir de forma inescrupulosa.

O posicionamento dos alunos sobre a questão 1 mobilizou discussões acerca desses pontos e criou as condições propícias para o compartilhar de ideias e, consequentemente, para a ampliação das histórias discursivas de todos os envolvidos. À medida que retomávamos as respostas, registradas no roteiro elaborado para a discussão orientada, íamos confrontando-as e instigando uma maior participação dos aprendizes. Por meio das cinco repostas selecionadas, avaliamos de maneira positiva a compreensão leitora dos colaboradores da pesquisa, pois ela revela que houve a associação do termo *manipulação* à ação de mentir, forjar e enganar praticada por Dora.

Vejamos:

Questão 1: É possível perceber, no filme, algum tipo de manipulação feitas pelas pessoas escolarizadas?

"Sim, Porque Dora mentia para os analfabetos dizia que ia colocar as cartas no correio e não colocava". R.G.

"Sim, Porque ela escondia as cartas e depois ela rasgava e jogava". J.A.

"Sim, porque a mulher fingia que ia mandar as cartas das pessoas para o correio, mas na verdade ela rasgava as cartas e guardava na gaveta." T. I.

Sim, por que a personagem dora fez as pessoas acreditarem que ela levaria a cartas ao correio. H.M.

Sim, porque ela escondia as cartas e depois ela rasgava e jogava no lixo. J.B.

Tratar sobre esse assunto é tornar visível aos sujeitos colaboradores da pesquisa o quanto precisamos estar envolvidos em diferentes práticas letradas, para adquirirmos conhecimento sobre como a sociedade funciona em seus aspectos sociais, econômicos e políticos; buscando, por meio de leituras, vivências e trocas de conhecimento ampliar a nossa visão de mundo. Nesse contexto, o domínio da escrita, conforme já mencionado, é extremamente importante e, por isso, não pode ser negligenciado.

A discussão tentou conscientizar os aprendizes para o fato de que é preciso conhecer seus direitos, saber argumentar sobre eles, defendê-los para poder usufruí-los e garantir que outras gerações também possam desfrutar deles. A personagem Josué emergia como uma figura

singular nesse sentido, pois exigia de Dora que lhe fosse entregue a carta da mãe, pondo em prova o fato de ela não ter posto a carta nos Correios. Foram apresentadas outras realidades em que é possível encontrar a mesma confiança colocada em Dora sendo posta, muitas vezes, sem nenhuma vigilância, em pessoas que têm o poder para agir em prol da coletividade, mas que, no entanto, optam por agir em benefício de outros interesses.

Essas discussões promoveram muita agitação em sala, à medida que permitiu aos alunos fazerem um contraponto com sua realidade local e com as dificuldades enfrentadas pela falta de atuação dos seus representantes políticos, no que diz respeito às questões de saúde, educação e limpeza urbana, problemas por eles enfrentados em diferentes gestões e que, até a aplicação dessa atividade, continuava persistindo, com exceção da coleta do lixo, que, na atual administração, passou a ocorrer com certa regularidade.

Essa efervescência gerada soma algo positivo em nossa proposta, tendo em vista que um dos problemas apontados em nossa introdução foi justamente a apatia dos alunos em situações que solicitavam sua participação, sua argumentação em sala. A leitura dos artigos 1º e 6º da Constituição Federal, que discorrem sobre o direito à cidadania, à dignidade da pessoa humana; o direito à saúde, à educação, à moradia, à segurança, entrou como suporte a nossa compreensão de que lutamos por direitos já assegurados em lei. Os significados das palavras como cidadania, dignidade foram vistos de acordo com o entendimento dos alunos, mas também consultados no dicionário e discutidos em textos, a fim de serem ratificados por eles.

Acreditamos que as diferentes colocações partilhadas tenham aberto um elo de ligação entre as informações e a linguagem imagética expressas no filme e as intertextualidades com a vida real. Logo, o que antes havia impedido a inserção de alguns alunos no diálogo, deu lugar a uma tímida participação, contudo, bastante válida para o processo de construção e de sedimentação do conhecimento. Vimos que todos puderam contribuir com exemplo e apresentação de opinião.

Cumprido o objeto acerca da primeira questão, prosseguimos para a segunda, com a desconstrução de valores preconceituosos, inicialmente apresentados pela personagem Dora, ao dizer que analfabetos não têm discernimento e famílias pobres são sempre desestruturadas. A partir das respostas obtidas, foi possível debater sobre três aspectos importantes, relacionados a fatores internos e externos que motivaram a transformação de Dora. Os externos dizem respeito à morte da mãe de Josué e à violência urbana a que ele estaria exposto, se permanecesse nas ruas. Já o interno versa sobre a identificação pessoal da protagonista com o garoto. Vejamos as respostas:

"Sim, depois que a mãe de Josué morreu." R.G.

"Quando Dora foi busca Josué na organização de trafico." J.A.

"sim, quando Dora e Josue começaram a viajar em busca dopai dele." T.I.

"Sim, pois ela passou a ter compaixão por alguém, ela viu aos poucos que Josué estava passando ela teria passado também e no final tentou mudar.' T.A.

"Josue foi encinando a Dora ser uma pessoa melhor, por sua infância ter sido igual a dela, sim." G.V.

O compartilhamento dessas respostas no momento da aula conduziu a discussão sobre o que representou: a morte da mãe de Josué; a quase venda do garoto ao tráfico e a identificação de Dora com a história de vida da personagem.

A morte da mãe de Josué foi interpretada como uma situação de abandono pela qual iria passar o menino, que, consequentemente, ficaria exposto às ruas, à marginalidade e à violência, anteriormente já anunciada em uma das cenas do filme. A partir dessa realidade e da ausência do Estado sobre o problema da orfandade, inicia-se a identificação de Dora com Josué, que, contudo, só vai se concretizar a partir da relação que se estabelece entre eles durante a segunda parte do filme.[15]

As questões externas que implicaram a transformação de Dora nos permitiram a leitura de que as pessoas passam por situações capazes de alterar sua visão de mundo, e isso é capaz de modificar a realidade, seja ela pessoal ou social. Tentamos mobilizar os aprendizes ao entendimento de que sem as reais condições oferecidas a Josué, ele, certamente, não teria alcançado o seu objetivo (chegar à cidade do seu pai), e, para isso, eles perceberam que a presença de Dora foi essencial. Contudo, para que Dora refletisse sobre o que tinha feito a Josué, ao vendê-lo para uma organização criminosa, foi necessária a intervenção de Irene, amiga da protagonista, que, ao questioná-la sobre sua ação e o perigo ao qual expôs o menor, fê-la pensar sobre si e sua maneira de agir.

Estamos sempre expostos a situações que podem nos fazer refletir e agir para gerar mudanças. Fazendo um paralelo com a realidade a que estão submetidas tantas famílias e comunidades, podemos dizer que se não forem oferecidas as condições necessárias ao acesso à educação, por exemplo, os problemas sociais não diminuirão. Que precisamos estar atentos às

[15] Central do Brasil é um *road-movie* (filme de estrada) cujo roteiro está dividido em duas partes. A primeira desenvolve-se na estação de trem "Central do Brasil", na cidade do Rio de Janeiro; e a segunda, na viagem de Dora e Josué rumo a Bom Jesus do Norte/BA.

nossas ações, porque cabe à escola, aos pais de alunos e aos próprios alunos exigirem uma educação de qualidade, educação que os insira em uma cultura letrada, conforme defende Soares (2015), ao argumentar que a promoção do letramento não se resume apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, mas ao processo que permite aos aprendizes se apropriarem da leitura e da escrita como um bem simbólico de uso político, social e cultural.

Essas duas primeiras questões almejaram fomentar a iniciativa dos agentes a agir frente às demandas que estruturam a realidade social e que contribuem de forma crucial para a formação do indivíduo. Saber posicionar-se diante do mundo e de suas vicissitudes é o primeiro passo para a construção de uma nova realidade. Assim como foi possível a Josué e a Dora se inserirem em um novo contexto, um contexto de transformação para ambos, é possível a todos desejar e construir um caminho para isso. Para tanto, os sujeitos devem ocupar diferentes lugares sociais onde os domínios discursivos, que excedem a decodificação linguística, possam integrá-los em diferentes práticas de letramento, sejam elas escolares ou sociais.

Ademais, se, por um lado, é importante reconhecermos a relevância de o homem estar inserido em diferentes práticas sociais que lhe permitam o posicionamento crítico, a defesa de direitos e o uso da palavra, seja ela escrita ou oral, também se faz relevante apontar, dentre essas práticas, as que tentam perpetuar um discurso de poder, de segregação, de preconceito, em detrimento das vozes que, historicamente, foram subjugadas ao silêncio e à passividade. Essas práticas sempre se oporão a uma verdadeira participação política da população.

De acordo com Moita Lopes (2006a, p. 27), as vozes de grupos excluídos "podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado". Logo, transpor os aspectos do social para os conteúdos disciplinares permite também o diálogo entre o estudo da Língua Portuguesa e outras ciências que buscam compreender as relações estabelecidas no mundo atual. A Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Linguística aplicada, a Análise do Discurso, a História vão compondo um conjunto de vozes que passam a orientar a nossa história discursiva, enquanto formadores de opinião, e a dos nossos alunos, por meio daquilo que compartilhamos e construímos com eles.

Outro ponto de destaque na abordagem sobre o filme foi o uso das cartas como um instrumento de comunicação pessoal a distância. A partir das indagações das questões três, quatro e cinco, trabalhamos a relevância desse gênero, seus tipos e finalidades, considerando outros meios de comunicação que poderiam tornar o uso da carta algo obsoleto. O *e-mail* e as mensagens de *WhatsApp e Facebook* foram citados pelos alunos como gêneros que tornaram o

uso das cartas pessoais desnecessário. Ainda, sem desconsiderar essa realidade, interrogamos os alunos sobre situações em que a carta pessoal teria sido utilizada por eles, ou ao menos solicitada como atividade escolar.

Uma das alunas respondeu que costumava receber cartas de seu ex-namorado e que, na época, escrevia para ele também. Já uma outra aluna disse que escrever cartas era coisa de criança. Em ocasião dessa resposta, lembrei-me das inúmeras cartas que recebi de minha filha e prontamente associei a fala da aluna a uma possível prática dela na infância, mas que hoje se encontrava dissociada de uma função social e, por isso, para ela, desprovida de significado.

Ainda com relação à produção do gênero carta, indaguei sobre a possibilidade de as pessoas que recorriam a Dora terem ou não algum conhecimento sobre esse tipo de texto, uma vez que não sabiam escrever. Alguns alunos chamaram a atenção para o fato de que, mesmo sem saber escrevê-las, as pessoas demonstravam conhecer sua estrutura, pois ditavam o texto adequadamente para a escriba. Para eles, ficou o entendimento de que, mesmo sem o domínio da escrita, aquelas pessoas possuíam certo saber sobre o gênero, reconheciam que na carta havia um momento destinado à saudação inicial e um outro ao assunto da comunicação.

Em ocasião desse viés, fizemos a distinção entre letramento e alfabetização, a fim de quebrar estigmas e preconceitos direcionados àqueles que não foram escolarizados, mas que, ainda assim, participam de práticas letradas, à medida que interagem com determinados tipos de texto e situações de práticas sociais, a exemplo de quando de posse de uma receita médica, mesmo sem decodificar o que foi prescrito pelo médico, o indivíduo vai até a farmácia para comprar o medicamento; ou, ainda, quando diante de encartes de supermercados, são capazes de usá-los para comparar preços e mercadorias e escolher o melhor lugar para comprar.

Tratar acerca dessa condição de ser letrado subsidiou o porquê de ser preconceituosa a fala de Dora ao dizer que analfabetos não têm entendimento sobre as coisas. Além disso, ratifica o quanto a escrita e a leitura estão entrelaçadas nas práticas sociais. Logo, saber decodificar o código linguístico não garante que os sujeitos farão uma apropriação adequada de seus usos, mas a associação das práticas sociais ao uso competente da escrita, sim.

Retomando a discussão sobre os usos e a finalidade das cartas, a questão 5 apontou para a existência de subgêneros desse gênero maior, conforme denomina Bezerra (2010), ao tratar a grande variedade de formas que o gênero carta pode apresentar. Isso levou o aluno a retomar conhecimentos prévios e a realizar pesquisas em que a leitura assumiu um enfoque informacional sobre os tipos existentes de epístolas.

Questão 5- Com que objetivos utilizam-se cartas hoje? Que tipos são mais utilizados? Seria possível escrever uma carta que buscasse atender a uma necessidade da comunidade escolar? Quem seria o destinatário? Qual seria o assunto?

Como nossa escola não dispõe de laboratório de informática nem acesso à *internet,* não foi possível realizar a consulta para responder à segunda pergunta da questão acima. Tentamos levar a turma para uma sala de computação disponível na ONG "Casa dos Sonhos"; mas, as salas estavam sempre ocupadas com atividades e oficinas pedagógicas, o que não viabilizou o trabalho de pesquisa.

Como última tentativa, solicitei que os alunos realizassem uma consulta individual no próprio celular, caso tivessem acesso à *internet* em casa, em um computador de amigo ou mesmo em uma *lan house*, mas não obtive muito êxito nessa tentativa. Apenas três alunos realizaram a pesquisa e apresentaram para a turma alguns tipos de cartas, dentre elas a carta de solicitação, a carta aberta e a carta ao leitor.

Alguns alunos falaram da carta-proposta, pois havíamos trabalhado com ela no início do ano letivo, em virtude da votação para escolher o representante de turma. Outro aluno disse ter ouvido falar sobre carta de referência de emprego. Enfim, como já havia previsto que a pesquisa fora da escola poderia não acontecer de forma satisfatória, selecionei algumas informações sobre a finalidade comunicativa de alguns tipos de cartas e compartilhei com os aprendizes, para dar continuidade às discussões, de modo que todos pudessem ter contato com alguns exemplos.

Ainda enfatizando a importância do assunto contido nas cartas exemplificadas, indaguei aos aprendizes sobre a existência de um motivo pelo qual seria possível escrever alguma daquelas cartas estudadas, observando, para tanto, a realidade deles, da escola, da comunidade. Relembrei-os que, no questionário realizado com a turma, a produção de cartas foi sugerida como prática de escrita a ser desenvolvida na escola. Como os alunos permaneceram calados acerca das motivações, convidei-os a realizar um passeio pelas dependências da escola, para uma breve observação.

Fomos às salas de aulas, ao refeitório, à sala dos professores e à "quadra". Registradas algumas imagens, os alunos puderam constatar o quanto os espaços estavam deteriorados, sem segurança, sem luminosidade, com graves problemas de infraestrutura. Essa ação investigativa, de olhar a escola e o que nela faltava, deu início ao agir dos alunos sobre a sua realidade, permitindo a eles associar as reivindicações almejadas a um gênero que ficaria a serviço dessa

finalidade. Surgiu, então, a primeira indicação para a produção textual, a carta de solicitação destinada ao prefeito da cidade.

Dentre os registros realizados, as condições precárias da quadra e o estado de destruição das salas foram o que mais chamaram a atenção de todos, conforme podemos observar.

Figura 8 – Registro de espaços da escola

Fonte: Registro fotográfico

Observada a escola, seguimos questionando sobre a comunidade, sobre os espaços fora dos muros da escola. Como estava a questão do lixo e dos atendimentos nas Unidades de Saúde da Família (USF), que, durante o ano de 2016, tornaram-se manchetes de jornais? O objetivo era identificar situações-problema que mobilizassem uma escrita situada, voltada a atender a uma necessidade real.

Pensando nessa realidade acerca da escola e da comunidade, decidimos buscar mais informações sobre a cidade. Na aula subsequente, trabalhamos com algumas notícias do Portal de Transparência do Município e de jornais *on-line,* para que fossem lidas, analisadas e confrontadas pelos alunos. Mais uma vez, reiteramos que seria necessário um laboratório de informática para que essa atividade tivesse o alcance desejado, ou seja, a interação dos alunos com o veículo de comunicação das notícias, o que certamente permitiria uma atitude mais autônoma em relação ao processo de consulta, pesquisa e seleção dos textos. Entretanto, esse ideal não se tornou real, o necessário não estava ao alcance, restando-nos apenas promover o possível, ou seja, a leitura a partir de material impresso, escolhido previamente pela professora.

A partir daqui, iniciam-se novos encaminhamentos, por meio dos quais foi possível o desenrolar de diferentes estratégias de envolvimento da turma e de preparação para a elaboração do produto final. O passo a passo dessa etapa será descrito neste próximo tópico.

4.4 LER PARA SE INFORMAR: UMA ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA

Sabemos que um dos desafios a ser enfrentado na escola é o de fazer o aluno ler e escrever adequadamente nas situações de comunicação. Logo, a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários na organização das orientações curriculares da educação básica. De acordo com Solé (1998), para o trabalho com a leitura é imprescindível pensar os textos considerando os fins que se deseja alcançar. Segundo a autora:

> Nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa [...] e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa (SOLÉ, 1998, p. 41).

Nessa perspectiva, os objetivos e as intenções de leitura são fundamentais para a obtenção de uma compreensão exitosa acerca do objeto da leitura, uma vez que é justamente essa finalidade que guiará os recursos ou estratégias de leitura a serem utilizados pelo leitor. Ou seja, ele precisará fazer inferência? Reler o texto? Buscar conhecimentos prévios? Destacar informações pontuais? Encontrar o tema geral?

No tocante ao trabalho com a leitura, segundo Antunes (2003, p 27), ainda vemos nas escolas "uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal". Ademais, ainda de acordo com Antunes (2003, p 28), essa mesma leitura também é vista como "uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura, muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se ler fora dela".

Buscando reorientar essa proposta, a leitura no trabalho com projetos, como já foi dito anteriormente, é motivada pelas ações que seus agentes planejam realizar. Como o projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania* requer dos alunos um posicionamento acerca de

sua realidade, faz-se necessário que eles busquem informações que embasem suas produções, para que eles possam opinar e exercer sobre sua escrita certa autoridade argumentativa. Assim, vimos não apenas nos registros fotográficos, mas também no gênero notícia, uma maneira de obter dados sobre a realidade local, dados esses que, inclusive, não apenas orientou a planificação das ações, mas as redefiniu.

Realizada em dez horas-aula, a atividade de leitura do gênero notícia foi, portanto, um procedimento metodológico relevante para a obtenção das informações necessárias aos sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo uma fonte de alimentação para a preparação da escrita, conforme defende Lopes-Rossi (2006). Nossa estratégia de leitura tomou como foco a Lide/*Lead*, pois, a partir das informações contidas nela, os alunos puderam interagir com o texto, visando ao alcance de seus objetivos.

Todos os títulos abaixo são referentes aos textos trabalhados em sala. As notícias divulgadas do Portal de Transparência Pública do município de Santa Rita permitiu aos educandos uma visão panorâmica sobre como a nova administração do município concebe sua atuação a partir da divulgação dos serviços prestados à população. Esse canal de comunicação, entre a administração pública e os cidadãos, é extremamente importante, à medida que não apenas registra as ações que estão sendo realizadas pelos gestores, mas também permite a vigilância da população sobre essas mesmas ações.

Os títulos abaixo correspondem aos textos trabalhados em sala, e sobre os quais foi desenvolvido o roteiro orientado de leitura.

Figura 9 - Notícia de Santa Rita: vacina contra a gripe

Disponível em: <http://www.santarita.pb.gov.br/s/noticias/populacao-em-geral-pode-se-vacinar-contra-gripe-nos-postos-de-saude-de-santa-rita>. Acesso em 21 jul. 2017.

Figura 10 - Notícia de Santa Rita: incentivo à prática esportiva

Disponível em: <http://www.santarita.pb.gov.br/s/noticias/prefeitura-incentivara-pratica-esportiva-atraves-de-escolinha-de-futebol>. Acesso em 21 jul. 2017.

Figura 11 - Notícia de Santa Rita: implantação de atendimento noturno em PSF

Disponível em: http://www.santarita.pb.gov.br/s/noticias/prefeitura-implanta-atendimento-noturno-no-psf-do-padre-malagrida>. Acesso em: 21 jul. 2017

Figura 12 - Notícia de Santa Rita: decisão de ação federal para garantir FUNDEF 60%

Professores em assembleia decidem reforçar ação Federal

Professores em assembleia decidem reforçar ação Federal para garantir FUNDEF 60% em Santa Rita. A assembleia extraordinária contou com o advogado do sindicato Vandalberto de Carcalho que tirou todas as dúvidas do precatório.

Disponível em: <http://www.paraibaurgente.com.br/destaque/professores-em-assembleia-decidem-reforcar-acao-federal-para-garantir-fundef-60-em-santa-rita> Acesso em: 21 jul. 2017.

Como vemos, a seleção das noticiais priorizou conteúdos relacionados aos problemas referentes à educação e à saúde no munícipio de Santa Rita, uma vez que foram esses os mais apontados pelos alunos. Inicialmente, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que fizessem uma leitura silenciosa dos textos entregues e, após a leitura, pedimos que eles falassem sobre o que tinham lido, sem a orientação das perguntas elaboradas para essa oficina. Os alunos se detiveram nas informações contidas nos títulos, não consideraram o local em que os textos foram vinculados nem a relação emissor/interlocutor. Sobre a finalidade comunicativa, apontaram apenas “transmitir uma informação”.

Mais uma vez, essa experiência nos confirma que o aluno precisa ser bem orientado sobre aquilo que se espera dele no ato da leitura, comandos específicos que direcionem a estratégia de leitura a ser realizada são essenciais para tornar essa atividade interativa,

significativa e funcional. Não poderíamos esperar que os aprendizes dessem conta de pontos específicos, se isso não ficou explicitamente claro a eles naquele momento.

Visando a confrontar essa situação com uma outra em que a leitura das notícias seria direcionada a partir das informações do lide, formamos grupos e distribuímos o roteiro orientador para sua realização. Isso permitiu aos educandos utilizarem uma estratégia de leitura específica, visto que os objetivos acerca dessa atividade também eram bem pontuais e buscavam responder às perguntas: O que está sendo noticiado? Onde? Por quem? Para que/Por quê? A quem está destinada a notícia? Os aprendizes leram para informar-se.

Outro fator bastante relevante, nessa atividade, foi que, a partir das respostas registradas pelo grupo, pôde-se construir um espaço de discussão sobre os lugares sociais do emissor e do receptor. A identificação do canal de comunicação da notícia e de quem ela estaria a serviço permitiu um outro tipo de leitura, a leitura crítica. Essa leitura, a princípio, não foi alcançada por meio do roteiro orientador, uma vez que todos os grupos se detiveram na intenção explícita do texto. Vejamos o que responderam os grupos a uma das perguntas contidas no roteiro orientador.

Pergunta: Com que intenção ela (a notícia) foi publicada?

Resposta da notícia (figura 9)

“Informar que a vacina contra gripe foi liberada nos postos de saúde para toda a população”. Grupo I

Resposta da notícia (figura 10)

“Chamar os jovens para os meninos se desenvolver socializem melhorado a qualidade de vida”. Grupo II

Resposta da notícia (figura 11)

“Com a intenção de ajudar as pessoas”. Grupo III

Resposta da notícia (figura 12)

“Na intenção de sensibilizar o novo procurador a ler atenciosamente ao pedido dos professores e informa a população em geral”. Grupo IV

As respostas oferecidas pelos grupos apontaram para a realização de uma leitura centrada no dito, no que estava claramente expresso pelas palavras do texto. No entanto, para cumprir um dos intuitos de nossa pesquisa, que é levar o aluno a tornar-se um sujeito crítico acerca de sua realidade, foi necessário um avanço dessa estratégia leitora para o que estava sutilmente nas entrelinhas. Para isso, intervimos com indagações que buscaram relacionar o suporte de veiculação e o conteúdo a uma intenção implícita, ideológica, pois, como argumenta

Antunes (2003, 81-82), não existe um texto neutro, mesmo os mais aparentemente despretensiosos, já que, “por trás das palavras mais simples, das informações mais triviais, existe uma visão de mundo.”.

Ainda sobre o implícito do texto, Orlandi (1998) argumenta que não é apenas o dito no texto que deve ser considerado, mas também o que está velado. O leitor crítico compreende que o texto pode ter uma multiplicidade de sentidos e, por isso, precisa sempre problematizá-lo. Essa problematização relaciona-se com a cultura, com o lugar social do leitor e com o contexto sócio-histórico no qual ele se insere.

Considerando isso, observamos que as três primeiras notícias foram veiculadas por um canal a serviço da administração pública da cidade. Essa informação precisava saltar aos olhos dos aprendizes, pois os conteúdos a elas relacionados, certamente, não estariam desvinculados desse contexto. Logo, coube aos leitores, nessa ocasião, se certificarem da veracidade dessas informações, adotando uma postura crítica e cidadã. Além disso, foi importante chamar a atenção do aluno para a importância desse canal de comunicação, uma vez que pressupõe uma via de transparência dos serviços prestados à comunidade.

Chamamos a atenção dos aprendizes para o fato de que a realização de uma leitura crítica não se resume às notícias lidas, devendo se estender a diferentes práticas leitoras, a saber, a leitura de um anúncio, de uma propaganda, por exemplo. Essa busca pelo nível de leitura implícita, pelo que pode ser compreendido nas entrelinhas, precisa sempre considerar os lugares sociais de seu autores e seu contexto de produção, pontos observados nos estudos dos gêneros textuais.

Tendo em vista esses pressupostos, o mesmo direcionamento reflexivo foi solicitado para a leitura da notícia IV, que divulgava, em um portal de notícias *on-line* e de conteúdos abrangentes, a situação dos professores em ação para garantir o pagamento do precatório do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), referente ao percentual de 60%, relativo aos anos trabalhados entre 2003 a 2006. A seleção dessa notícia teve como finalidade apresentar para os alunos uma das razões pelas quais os professores estavam participando constantemente de assembleias sindicais. Ademais, por se tratar de um assunto que envolve a educação e os próprios educandos, poderia promover uma oportunidade para o aluno de posicionar contra ou a favor a essas assembleias que, de certa forma, comprometem o calendário das atividades escolares e, consequentemente, os prejudicam.

Consideramos importante salientar que a leitura desses textos, além de promover o estudo sociodiscursivo do gênero notícia, enquanto canal de informação para os sujeitos colaboradores da pesquisa, direcionou as ações do projeto para uma nova atividade de linguagem. Vimos a importância de realizar entrevistas para aquisição de mais informações acerca das notícias lidas.

Portanto, grupos de alunos decidiram realizar entrevistas com agentes de saúde do bairro, com o responsável pela anunciada escolinha de futebol, com a direção da escola e com os professores, tencionando, assim, investigar a veracidade acerca das informações lidas nas notícias do Portal de Transparência e do jornal *on-line*, saber sobre a resolução dos problemas estruturais da unidade de ensino e sobre as condições de trabalho dos docentes.

4.5 ENTREVISTA: GÊNERO A FAVOR DA PLANIFICAÇÃO DO PROJETO

Esta seção do nosso trabalho teve por objetivo auxiliar os alunos na obtenção de dados para instrumentalizar o produto final do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania.* Diante de tantas precariedades observadas na unidade escolar, os alunos estavam decididos a escrever uma carta de solicitação para o prefeito almejando melhorias para a unidade de ensino. Contudo, sabemos que, nesse contexto, seria necessário estabelecer prioridades, por não ser possível solicitar tudo de que precisávamos.

A entrevista surgiu, então, como uma ferramenta que nos trouxe informações extremamente relevantes para a condução das ações, para definir ajustes em relação ao produto final e para a preparação discursiva dos alunos acerca dos conteúdos necessários à construção da informatividade textual e da argumentação, requisitos de textualidade basilares à escrita de textos da ordem do argumentar.

4.5.1 A apresentação do gênero entrevista

O gênero textual entrevista tinha sido trabalhado pelos alunos na unidade do livro didático do 8º ano, da coleção *Jornadas.port,* editora Saraiva, 2012. Dessa forma, revisamos alguns de seus aspectos, uma vez que questões referentes à composição e ao estilo já haviam sido contempladas, anteriormente, pelos aprendizes. Foram retomados conhecimentos sobre os possíveis meios de divulgação, sua finalidade e os tipos normalmente mais conhecidos. Vimos que é geralmente veiculada em jornais, revistas, internet; possui uma função social importante

na difusão do conhecimento, no posicionamento crítico e na formação de opinião, podendo ser classificada de acordo com a intenção pretendida: entrevista de emprego, entrevista jornalística, entrevista social.

Ainda sobre o gênero, apontamos sua importância na construção dos argumentos de autoridade em gêneros como notícias, reportagens, artigos de opinião e cartas argumentativas. Além disso, destacamos a relevância de manter a originalidade da fala do entrevistado no momento de sua transcrição.

4.5.2 A elaboração do roteiro de perguntas

A elaboração do roteiro de perguntas foi realizada de forma coletiva e colaborativa num período de duas aulas. Antes de produzi-lo, refletimos sobre a importância de seu planejamento, uma vez que ele tem a finalidade de conduzir, de forma clara e objetiva, o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, visando à manutenção do assunto que motivou o interesse por sua realização.

Primeiramente, formamos os grupos responsáveis por cada frente de entrevista e, em seguida, planejamos os tipos de perguntas e sua organização, partindo das abordagens mais gerais para as mais específicas. O grupo que entrevistou agentes de saúde encaminhou as perguntas procurando saber sobre o funcionamento das Unidades de Saúde da Família (USF) e atendimentos disponíveis à comunidade, acrescentando o questionamento sobre a vacinação que o Portal de Transparência dizia estar disponível nas USF.

O grupo responsável pela obtenção de informações sobre a Escolinha de Futebol elaborou perguntas para saber sobre o seu funcionamento, público-alvo, objetivos de sua implantação e se o projeto estava de fato acontecendo, uma vez que a notícia foi publicada em junho de 2017. O grupo responsável por entrevistar uma das gestoras da escola questionou sobre a existência de projetos para a reforma da escola e para a construção da quadra de esportes. E, finalmente, a conversa com os professores focou nos sentimentos dos discentes acerca da valorização de sua profissão, das dificuldades enfrentadas no município ou na unidade de ensino e, ainda, seus anseios acerca de todos esses desafios.

Os grupos esboçaram suas perguntas, e, após lidas em sala, vimos a necessidade de promover alguns ajustes para adequar ao contexto de interação. Realizamos as adequações de forma coletiva, no quadro de giz, de modo que pudéssemos contar com a participação dos alunos nesse processo. A professora ia sugerindo alterações na ordem dos questionamentos,

algumas mudanças de vocabulário, alternância na ordem das orações, sempre respeitando o limite de aceitação dos alunos em relação às alterações.

4.5.3 Da realização aos resultados da entrevista

Para a realização das entrevistas ficou acordado que os alunos utilizariam o telefone celular para a gravação de áudio, caso o/a entrevistado(a) permitisse. Em seguida, fariam a transcrição para que tudo pudesse ser compartilhado com a turma e, assim, pudéssemos prosseguir com a planificação das ações do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania.* É importante ressaltar que nem todas as entrevistas puderam ser realizadas. O grupo responsável pela escolinha de futebol disse ter ido duas vezes ao local, mas sem êxito. Não encontravam o responsável pelo trabalho e, nos horários indicados pelo vigia do estabelecimento, os educandos não podiam ir, em virtude do perigo de locomoção, pois era sempre no turno da noite. Diante disso, essa entrevista não foi concretizada. As demais foram realizadas a contento e serviram de redirecionamento para algumas tomadas de decisões.

A entrevista com a agente do USF trouxe aos colaboradores da pesquisa informações importantes acerca do funcionamento da unidade de saúde do bairro. De acordo com os resultados da entrevista, o setor de enfermagem tinha sido interditada pelo Conselho Regional de Enfermagem (COREN), devido à falta de estrutura física da unidade e à falta de equipamentos necessários ao atendimento. “Estamos passando pelo momento muito difícil”, diz a agente de saúde. “Não há condições de trabalho; há falta de material como tensiômetro e até material de limpeza”. Em seu depoimento, a funcionária diz que se pudesse solicitar algo às autoridades competentes seria uma equipe completa atuando na USF.

A entrevista com a diretora da escola trouxe aos agentes de letramento duas informações fundamentais para a escolha do assunto da carta de solicitação ao prefeito. Ao perguntar sobre o que seria feito para resolver os problemas de infiltração e alagamento das salas e corredores, os alunos ficaram sabendo que a prefeitura já havia designado a elaboração de um projeto de reforma para a unidade de ensino e os serviços iniciariam assim que acabasse o inverno. Já em relação à quadra, a fala da diretora deixou claro que não havia projeto para sua construção. Diante disso, ficou decidido que a carta de solicitação ao gestor municipal pleitearia a construção da quadra de esportes da escola.

A entrevista com os professores serviu de termômetro para os alunos saberem um pouco das angústias e expectativas desses profissionais em relação às condições de trabalho a eles

oferecidas e à valorização dada ao exercício de sua profissão, considerando, para tanto, o contexto de nossa pesquisa, em que, constantemente, estava havendo paralisações e greves.

Ao final das entrevistas, a turma decidiu que sua participação cidadã, em relação aos problemas enfrentados na comunidade escolar e no bairro, deveria se dar da seguinte forma: parte da turma interessada escreveria uma carta de solicitação ao prefeito, visando à construção da quadra escolar; e a outra escreveria uma carta aberta às autoridades competentes, tornando público os problemas da USF e reivindicando soluções para os adversidades enfrentadas. Concluídas as entrevistas e definidos os assuntos das epístolas, prosseguimos com a realização das oficinas sobre a carta argumentativa de solicitação e a carta aberta.

4.6 GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR: OFICINA SOBRE CARTA DE SOLICITAÇÃO E CARTA ABERTA

A realização dessa oficina teve como objetivo principal inserir os alunos no universo da leitura dos gêneros epistolares. Foi desenvolvida em dez horas-aula e ocorreu por meio de atividades de leitura, aula expositiva dialogada sobre o gênero e aspectos de sua textualização e atividades escritas. Apesar de ser muito recorrente a sua abordagem em livros didáticos, comumente adotados pelas escolas públicas, sentimos a necessidade de retomar seu estudo, a fim de que os alunos se apropriassem de sua estrutura, de aspectos de sua composição e estilo. Para tanto, seguimos o percurso de leitura, que foi da carta pessoal[16] às cartas escolhidas pelos aprendizes para materializar o seu discurso acerca dos assuntos escolhidos por eles e amplamente trabalhados em sala.

Inicialmente, realizamos a leitura de uma carta pessoal escrita por Virginia Woolf, para se despedir de seu marido horas antes de seu suicídio. Abordamos essa temática, na carta pessoal e na carta aberta, uma vez que esse assunto estava sendo muito discutido pelos alunos nas escolas e nas redes sociais, em virtude do jogo baleia azul. Vale ressaltar que tivemos a preocupação de articular o conteúdo da carta pessoal, lida e analisada na primeira oficina, com o conteúdo da carta aberta, que, embora tratasse do tema suicídio, fazia uma alerta à população sobre suas causas e possíveis formas de evitá-lo (Cf. anexo G, texto 1).

Compreendemos que mostrar a visão de especialistas da área de saúde e das ciências humanas acerca dessa temática é trazer um assunto polêmico, em relação a sua abordagem ou

[16] Apesar de os alunos não terem que escrever a carta pessoal, iniciamos a oficina com ela, por compreendermos que sua estrutura serve de parâmetro para o reconhecimento social do gênero.

não, em sala de aula, de forma responsável e comprometida socialmente, tendo em vista a gravidade do problema que, por ter se mostrado tão presente, não podia ser ignorado. Acreditamos que a escolha foi acertada, pois, além do bom envolvimento da turma em relação ao assunto, colhemos depoimentos de situações que precisavam ser levadas à equipe técnica, pois envolviam alunos de outras salas e, diante do que orientava a carta aberta, necessitava ser avaliado, para garantir a integridade física dos alunos de nossa escola.

Na abordagem realizada sobre o gênero carta aberta, elegemos como conteúdo de leitura, a ser identificado e discutido, os seguintes pontos: o conteúdo apresentava uma problemática? O assunto era do interesse coletivo? O emissor deixava clara sua opinião acerca da temática? Havia reivindicações, atitudes de conscientização ou mobilização? Analisamos ainda o nível de formalidade da linguagem utilizada, considerando o interlocutor e o meio de circulação. Com relação aos aspectos de sua construção textual, refletimos sobre a organização dos parágrafos e o emprego dos marcadores argumentativos na elaboração do sentido do texto. Além da carta aberta em anexo, realizamos outras leituras desse gênero.

Prosseguindo com a leitura das cartas argumentativas, trabalhamos com duas cartas de solicitação, observamos os aspectos discursivos e composicionais de sua estrutura (Cf. anexo G, texto 2). Verificamos se os assuntos das cartas de solicitação eram norteados pelo caráter argumentativo, se cumpriam sua finalidade comunicativa de expor um problema e solicitar providências a alguém com competência para resolvê-lo. Além disso, acerca da linguagem, verificamos a adequação do uso dos pronomes de tratamento e, no que diz respeito a sua estrutura, observamos detalhadamente se seu *layout* apresentava local e data, vocativo, apresentação da situação de comunicação, agradecimento e assinatura.

Além das leituras e análises das cartas, trabalhamos uma oficina sobre os marcadores argumentativos, de forma que os aprendizes não só os reconhecessem e identificassem seus sentidos, mas também pudessem articulá-los em diferentes momentos do texto, recorrendo a eles quando fosse necessário acrescentar argumentos a favor da mesma conclusão, explicar ou justificar um fato, estabelecer relações de causa e consequência, indicar finalidade e conclusão (Cf. Apêndice D). Dessa forma, buscamos garantir que, já na primeira escrita das cartas, os aprendizes pudessem mobilizar diferentes conteúdos ensinados, conforme defende Lerner (2002, p. 63), ao dizer que:

> Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que

> os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes de leitura e da escrita.

Percorridos todos os caminhos, considerados relevantes para a construção do discurso e da competência escritora, conforme sugere Lerner (2002), ao falar do planejar, do textualizar e do revisar, seguimos para a oficina da primeira produção dos aprendizes. Denominamos de oficina as duas aulas destinadas a essa atividade, pois houve todo um planejamento relacionado à construção dessa elaboração textual, iniciando-se desde o momento da escolha do seu conteúdo à escolha do seu interlocutor, do gênero e do veículo de circulação.

Ademais, a textualização da escrita do aluno foi orientada por textos de apoio e instruções acerca do como fazer (Cf. Apêndice E, proposta I e II), uma vez que coadunamos com Lerner (2002) e Antunes (2003), quando ambas defendem a mesma ideia de que a escrita supõe várias etapas, uma interligada a outra. Segundo Antunes (2003, p. 54), "a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções", a saber: planejamento, escrita e reescrita.

Compreendemos, portanto, que planejar a escrita permitiu-nos prever como ocorreriam diferentes aspectos de sua textualização; logo, eles puderam ser ensinados antecipadamente, para que, na construção do texto e no momento da reescrita, os alunos percorressem os caminhos de certa forma já esquadrinhados por eles. Certamente, isso não nos garante a ausência de problemas e dificuldades no textualizar o discurso, mas facilitará o olhar avaliativo do aluno e sua reflexão acerca de seu próprio texto.

4.7 REESCRITA: UM PROCESSO DE APRENDIZADO E PROGRESSO

As reflexões que serão desenvolvidas, nesta seção, são frutos de uma compreensão da aprendizagem da escrita como um processo, e não como um produto. Partem também do pressuposto de que essa aprendizagem não se inicia no momento da textualização, conforme defende Lerner (2002), mas a partir do planejamento sobre esse objeto de estudo e das diferentes leituras que realizamos para subsidiar essa complexa atividade, que envolve tanto os aspectos cognitivos e linguísticos quanto os discursivos.

Assim sendo, a reescrita é considerada parte da produção textual, uma vez que, por meio dela, o aluno é estimulado a reler o seu texto, avaliá-lo e aprimorá-lo de maneira gradual, mas nunca de forma acabada, tendo em vista que o texto sempre está aberto a reelaborações. Dessa

forma, o caminho didático proposto pela reescrita é justamente o de levar o aluno a se apropriar cada vez mais dos processos e mecanismos relacionados à prática escritora, conforme nos orienta (LERNER, 2002). Nesse percurso, professor e aprendizes caminham juntos, constroem juntos estruturas de conhecimento e pontes de informação.

Em conformidade com esse entendimento e almejando nortear o leitor acercar de como se deu o processo de intervenção sobre a reescrita das cartas dos sujeitos da pesquisa, descreveremos uma das metodologias utilizadas sob a forma de bilhetes orientadores, conforme encaminham Serafini (1998) e Ruiz (2013), ao discutir acerca da avaliação de redações escolares. Contudo, antes de iniciarmos essa etapa, cabe-nos direcionar o leitor a respeito de como se deu a seleção do *corpus* desse objeto de análise e os critérios de exclusão.

A produção do gênero Carta de Solicitação e Carta Aberta, produto final do projeto de letramento *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* foi distribuída da seguinte forma: dos dezoito alunos matriculados, dois não devolveram o termo de assentimento e livre consentimento enviado aos pais; daqueles que tiveram os termos assinados por seus responsáveis, doze frequentavam assiduamente as aulas e, portanto, apenas esses participaram de todas as oficinas de preparação para a primeira produção de forma contínua e participativa. Dos doze educandos que participaram da primeira produção, cinco escreveram a carta de solicitação e sete a carta aberta; contudo, apenas sete, dos doze aprendizes, estiverem envolvidos em todas as etapas do processo de reescrita. Após analisarmos as sete produções, escolhemos, para compor nossa análise, três cartas de solicitação e três cartas abertas.

Para nossa apreciação e reflexão acerca dos avanços do (a) aluno (a) escritor (a), os textos dos sujeitos participantes da pesquisa serão apresentados em um quadro comparativo da primeira e da última versão e, em seguida, analisaremos os progressos obtidos em relação à competência escritora dos aprendizes, considerando, para tanto, as seguintes categorias de análise, acerca dos gêneros: *conteúdo temático, construção composicional, estilo e aspectos linguísticos relevantes ao gênero produzido.*

4.7.1 Reescrita: um processo de intervenção, um caminho possível e necessário ao processo da escrita

Uma das etapas que antecedem a reescrita do aluno é a leitura do texto pelo professor. Sobre essa ação, Ruiz (2013) diz que, embora seja o que mais ocorra, o docente não deve observar o texto do aluno buscando primeiramente encontrar problemas para posteriormente

apontá-los ao aluno. Deve haver o que a autora chama de cumplicidade entre produtor e interlocutor. Essa relação deve estar implícita, no sentido da busca por fazer-se entender (ação do aluno) e na buscar por compreender o dito (ação do professor).

Segundo Serafini (1998), os estudos implementados acerca dos tipos de correções[17], realizados pelos docentes, apontam que as atitudes mais recorrentes na hora de abordar os textos dos alunos são a indicativa e a resolutiva. Dificilmente, verifica-se a correção classificatória sendo utilizada como estratégia de intervenção.

Embora em algumas situações de correção textual seja comum adotarmos a correção indicativa e resolutiva, apoiamo-nos aqui na correção classificatória, conforme propõe Serafini (1998), e, ainda, recorrendo a comentários mais longos, denominados por Ruiz (2013) de correção textual-interativa[18], pois cremos que sejam formas mais apropriadas de promover uma intervenção formativa.

Ainda visando à promoção de uma melhor apropriação dos conteúdos necessários à prática da reescrita, tendo como referência a produção inicial, realizamos uma atividade de alcance mais geral, a exemplo de como melhorar a elaboração dos parágrafos da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, a partir da apresentação dos problemas, da exposição de argumentos, dos processos de referenciação e do emprego dos conectivos articuladores. Essa atividade foi realizada coletivamente, por meio de *data show* e da seleção de dois textos dos alunos, sendo um, uma carta aberta, e o outro, uma carta de solicitação.

Como parâmetro para as análises, seguimos as orientações contidas nas propostas de produção das duas cartas (Cf. apêndice E). Por meio dessa atividade, levamos os alunos a observarem se o parágrafo da introdução apresentava o problema, objeto das reivindicações, se havia a indicação do emissor e do receptor na carta de solicitação e, no caso da carta aberta, se o título revelava o destinatário ao qual ela estava destinada. Verificamos, ainda, se os parágrafos

---

[17] No livro Como escrever textos, Serafini (1998) discute sobre três tipos de correções textuais: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Entende-se por indicativa a correção que aponta os erros de forma ambígua, sem precisar a natureza do problema. A correção resolutiva apresenta a resposta do professor para o problema no texto do aluno, contudo, ele não classifica o erro e, ainda, pode acabar sobrepondo o seu próprio pensamento às ideias do aluno. Para a autora, esses dois tipos de correções são ineficazes para tornar o aluno-escritor mais proficiente. Já a correção classificatória, apesar de ser pouco utilizada, oferece de forma mais precisa ao aluno o conhecimento sobre a natureza do seu erro, podendo agrupá-lo por categorias. Isso, de acordo com a autora, estimulará uma atividade operacional do aprendiz sobre sua própria escrita, a fim de solucionar os problemas detectados.

[18] Ruiz (2013), além de constatar a existência das três categorias de correção discutidas em Serafini (1998), propõe uma outra espécie de intervenção, denominada pela autora de textual-interativa. Segundo Ruiz (2013), trata-se de comentários mais longos, verdadeiros bilhetes contidos em espaços que a autora chama de pós-texto. Para ela, a correção textual-interativa é uma alternativa, quando apenas indicar e classificar não conseguem dar conta do problema.

do desenvolvimento apresentavam informações relevantes sobre o problema e se os argumentos estavam bem fundamentados, com vista a obter uma resposta positiva de seu interlocutor. E, por fim, se a conclusão retomava o problema e sugeria sugestões para sua resolução.

Consideramos essa avaliação coletiva importante, pois, além de permitir o olhar reflexivo e analítico sobre os textos, também apontou para os alunos quais critérios de avaliação são relevantes ao gênero e, por isso, devem ser considerados no momento da reescrita. É fundamental registrar que, no tocante aos aspectos discursivos, todos os textos atenderam ao que havia sido proposto: a carta de solicitação estava sendo direcionada a um remetente competente para resolver a situação proposta; o problema foi apontado e discutido com maior ou menor informatividade no corpo da carta; havia a identificação do destinatário. No que diz respeito à estrutura composicional, estavam marcados o local e a data, o vocativo, a despedida e a assinatura.

A carta aberta apresentava o destinatário no título do texto, marcava o remetente, o problema a ser discutido e deixava claro o seu caráter persuasivo. Logo, concluímos que os textos cumpriram com a finalidade comunicativa para a qual foram escritos. Os problemas de macro e micro estrutura não comprometeram a coesão interna dos textos e não prejudicaram a compreensão global acerca da estrutura composicional do gênero. Nesse sentido, entendemos que, de fato, as oficinas que antecederam a primeira produção contribuíram de forma relevante para esse resultado.

Os enfoques mais pontuais a respeito do processo de textualização e dos aspectos linguísticos foram considerados por nós, uma vez que o estilo dos gêneros produzidos requer uma linguagem mais formal, tendo em vista os destinatários e os veículos de circulação dos textos. Essa situação de comunicação foi discutida, e acredito que tenha sido compreendida pelos alunos desde a escolha temática, pois, embora nossas reflexões tenham se concentrado no conteúdo das cartas e na sua finalidade comunicativa, não faltaram exigências dos aprendizes acerca da observância desses aspectos em seus textos.

Essa abordagem coletiva das duas produções selecionadas contribui para que, no momento da reescrita, o aluno associasse, em sua produção, algumas inadequações a outras semelhantes, com as quais havíamos nos deparado nas análises. Isso foi passível de observação, pois, por diversas vezes, os aprendizes nos interpelavam com algumas dessas comparações. Vimos que as reflexões realizadas permitiram aos alunos um direcionamento mais pontual a respeito do cumprimento dos aspectos discursivos exigidos pelos gêneros em estudo, assim como a identificação de alguns problemas contidos na superfície dos seus textos.

Ressaltamos que a identidade dos alunos escritores das cartas selecionadas foi preservada. Além disso, solicitamos aos sujeitos da pesquisa total respeito pela escrita dos colegas, pois iriamos assumir uma função de revisores, e não nos cabia rir, mas buscar soluções, quando necessário, para problemas que poderiam afetar a compreensão leitora ou torná-la superficial ao interlocutor. A compreensão sobre a recepção adequada do texto pelo interlocutor era algo fundamental, uma vez que se fazer entender de forma clara e coerente era imprescindível para tentar alcançar os objetivos pretendidos com a escrita daqueles textos.

Essa atividade foi concluída em quatro aulas e, ao seu término, combinamos que as aulas seguintes seriam destinadas à primeira reescrita. Expliquei para os sujeitos da pesquisa que anexados aos textos deles viriam bilhetes orientadores que tinham como objetivo instruir sobre como eles deveriam proceder acerca da avaliação de suas produções e, posteriormente, como poderiam encaminhar o processo de reescrita.

Vejamos como ocorreu a intervenção por meio dos bilhetes orientadores na duas cartas a seguir.

Quadro 10 – Transcrição da primeira produção de J.A.

Santa Rita, 04 de setembro de 2017

Prefeito de Santa Rita Senhor Prefeito

Nós, alunos da escola xxxxxx Residente no Bairro lot xxxxxxxx vinhemos Solicitar a vossa Excelência A cobertura da quadra esportiva da nossa escola pois a quadra não favorecem á praticas de Esportes como: Volei Handebol, futsal etc (1) de acordo com professor de Educação física além de os alunos não terem esses esportes ainda sofre com exposição ao Sol pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés principalmente nos últimos horarios.

Por isso de reforçamos nossa Solicitação V. Exelência para que o problema possa ser resolvido.

desde já agradecemos Solução do Problema e a Sua atenção antecipadamente.

J.A.

Quadro 11 - Bilhete orientador destinado a J.A.

Aspectos positivos do texto

- Está direcionado a um destinatário com competência para solucionar o problema.
- Apresenta o emissor, escrito em nome da coletividade, ou seja, os alunos da escola.
- Apresenta o problema relacionado ao objeto da solicitação.
- A linguagem marcada pelos pronomes de tratamento expressa a formalidade necessária ao contexto de produção.
- Apresenta os elementos composicionais do gênero carta de solicitação.

Aspectos que precisam ser avaliados e melhorados

- O trecho marcado pelo grifo 1 apresenta um justificativa para a construção da quadra, mas, considerando que você precisa convencer seu interlocutor, faz-se necessário descrever mais detalhadamente as condições do local e os problemas enfrentados nas aulas de educação física, ou seja, a quadra não favorece por quê? Veja que a fala do professor (linha 3) pode se unir a essa descrição por meio de um dos marcadores que somam argumentos em favor de uma mesma conclusão, no caso do texto em estudo, a construção da quadra. Consulte os exemplos de marcadores que somam argumentativos estudados em sala.
- Você ainda pode desenvolver um outro parágrafo, apresentando razões positivas para tornar a construção da quadra algo de fato importante. Só então, conclua o texto reforçando o pedido e agradecendo cordialmente.
- Sobre a estrutura do gênero, observe as orientações sobre o uso do vocativo. Veja a tabela distribuída em sala.
- Sobre os aspectos gramaticais, observe o uso das inicias maiúsculas e minúsculas nas palavras grifadas e em outras que possam apresentar o mesmo problema. Lembre-se que letra maiúscula é sempre usada para grafar nomes próprios e em início de frase.

Acredito em você!

Quadro 12 - Transcrição da primeira produção de R. G.

Carta de solicitação

Santa Rita 04 de setembro de 2017

Senhor Prefeito

Nós alunos da Escola xxxxxxx xxxx xxxxxx xx xxxxx há anos vimos enfrentando sérios problemas com a quadra (1). Por isso (2) nós vimos solicitar a V. Exc. Que tem o poder para resolver o problemas, a construção da nossa quadra, pois queremos (3)**.**

De acordo com o professor de Educação física a exposição ao sol pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés, as vez que os alunos não dispõe de calçados específicos.

Além disso os outros esporte como, basquetebol, voleibol, handebol fica inviável de ser praticada pelos alunos por causa da estrutura da quadra.

Acreditamos que a adoção de uma dessa soluções resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver a nossa quadra.

Certos de sua atenção, agradecemos.

R.G.

Quadro 13 - Bilhete orientador destinado a R.G.

Aspectos positivos do texto - Está direcionado a um destinatário com competência para solucionar o problema. - Apresenta o emissor, escrito em nome da coletividade, ou seja, os alunos da escola. - Apresenta o problema relacionado ao objeto da solicitação. - A linguagem marcada pelos pronomes de tratamento expressa a formalidade necessária ao contexto de produção. - Apresenta os elementos composicionais do gênero carta de solicitação. Aspectos que precisam ser avaliados e melhorados - O grifo 2 apresenta uma conclusão acerca da necessidade de construir a quadra, mas falta ao trecho marcado pelo grifo1 maiores informações sobre quais problemas são enfrentados pela comunidade escolar no que se refere à quadra. - O grifo 3 não apresenta uma justificativa consistente. Querer algo, por si só, não basta. É preciso dizer por que a quadra é importante. Veja o material trabalhado em sala sobre a relevância das quadras esportivas nas escolas de ensino básico e considere a própria necessidade do grupo. - Veja que, após o grifo 1, você pode enumerar os problemas mais graves que tornam a construção da quadra algo necessário e importante. Em seguida, você pode trazer o terceiro parágrafo para se unir a essas informações, já que o marcador "além disso" acrescenta argumentos a uma mesma conclusão. - Você ainda pode desenvolver um outro parágrafo, apresentando razões positivas para tornar a construção da quadra algo de fato importante. - Observe que, na conclusão, você se refere a "adoção de soluções", mas elas não foram propostas no texto. É preciso sugeri-las. - Sobre o uso abreviado do pronome de tratamento, confira na tabela, distribuída na sala, se está escrito corretamente. A reescrita vai ser um sucesso!

Como já mencionamos anteriormente, os aspectos de macroestrutura foram vistos com a finalidade de atender a uma necessidade de melhor articular as ideias contidas no *corpus* do texto, buscando dar mais ritmo e sequencialidade a sua tessitura. Contudo, ressaltamos que a ausência ou a inadequação desses aspectos macroestruturais não comprometeu a coesão interna dos textos, uma vez que o propósito comunicativo foi claramente contemplado.

Dessa forma, compreendemos que estudar previamente o gênero em sua função social, observando seus aspectos discursivos, e abordar de forma didática o conteúdo que estaria vinculado a sua produção, contribuíram para que o aluno desenvolvesse uma escrita bastante exitosa.

Os problemas relacionados aos aspectos microestruturais ocorreram reiteradas vezes nas amostras coletadas. Pontuação, acentuação gráfica, concordância, crase, ortografia foram alguns dos pormenores observados. Sobre esses tópicos, reconhecemos que não deveríamos nos concentrar de forma exaustiva, porém se fez necessário retomar algumas regras de acentuação

e trabalhar as relações de concordância e de regência para atender às demandas do próprio texto, uma vez que ele circularia na esfera da administração pública e nas redes sociais. Ademais, os próprios alunos requisitaram nossa atenção sobre esses aspectos.

À medida que os alunos recorriam individualmente a uma nova orientação, íamos esclarecendo dúvidas acerca das instruções indexadas nos bilhetes orientadores e sugerindo, sempre que solicitado, uma melhor organização para os parágrafos, a exemplo de ações como deslocamento de expressões ou de orações para o início ou final dos períodos, parágrafos anteriores ou subsequentes. Foram inúmeras idas e vindas dos aprendizes à professora, e outras tantas da professora até eles. Ao final desse processo, foi possível considerar não apenas a construção coletiva do conhecimento, mas também a assunção de uma autonomia do aluno ao realizar a última versão proposta.

Uma reflexão que consideramos relevante compartilhar, a respeito dos bilhetes orientadores, centra-se no fato de a turma ser bem pequena, ao todo dezoito alunos matriculados, mas frequentando, assiduamente, temos uma variação entre doze e quinze educandos. Essa informação é importante, pois atesta como foi possível conciliar as orientações individuais em sala, intervenção que, certamente, não teria ocorrido da mesma forma em uma turma de trinta ou quarenta alunos.

Retomando ao processo de reescrita, ao final de cada encontro, os textos eram recolhidos e entregues na aula subsequente. Para alguns, o processo de primeira reescrita foi concluído em duas aulas, já para outros foi necessário mais tempo. Apenas os alunos que não se mantiveram assíduos às aulas não concluíram a sua reescrita de forma exitosa. Novamente, reiteramos que muitos eventos não previstos, pedagógica e administrativamente, ocorreram no período da vivência do projeto, o que favorecia o distanciamento dos alunos das atividades escolares e, consequentemente, a não conclusão desse processo.

Em quatro aulas que antecederam a produção final as questões de acentuação gráfica, emprego de letra maiúscula e minúscula, pontuação, concordância, regência e crase foram trabalhadas na lousa e em trechos dos textos dos próprios alunos. Contudo, como já falamos anteriormente, não nos estendemos de forma demasiada nas inúmeras regras previstas para os conteúdos. Valemo-nos das relações sintáticas contidas nos próprios textos dos educandos e nas seleções de palavras cuja inadequação ou ausência de acentuação gráfica pediam uma retomada na classificação silábica no que corresponde a sua tonicidade e convenção gráfica.

Em paralelo com a exposição oral, fora proposto que os alunos observassem, em uma atividade de análise linguística (Cf. apêndice F), algumas palavras e estruturas sintáticas pré-

selecionadas dos seus textos e, em seguida, verificassem se elas estavam em conformidade com o que havíamos estudado. Antes de realizarmos a correção coletiva dessa atividade, averiguamos individualmente se os aprendizes tinham alcançados avanços positivos na adequação dos aspectos formais dos trechos em análise. Observamos que, em relação à acentuação gráfica, uso da virgula e ao emprego da crase, obtivemos um êxito maior; já no que se refere à concordância e ao emprego das letras maiúscula e minúscula, alguns desvios permaneceram.

Reiteramos que nos preocupamos em trabalhar essas observações linguísticas, uma vez que a situação de comunicação assim exigia. Ademais, os próprios alunos demonstravam, em sua maioria, um cuidado com essas questões, alegando que um daqueles textos seria lido publicamente, e, por isso, precisava estar bem elaborado. Buscávamos ao máximo atender aos anseios dos alunos, para que eles vissem em seu progresso uma conquista pessoal, fruto da sua busca e do seu agir.

4.7.2 Análise da primeira e última versão das cartas argumentativas

Visto como se deu o processo de intervenção realizado entre a primeira escrita das cartas e a sua produção final, esta seção objetiva analisar, por meio do método comparativo, os avanços alcançados pelos alunos-escritores, acerca da composição, do conteúdo temático e do estilo dos gêneros carta argumentativa de solicitação e carta aberta, haja vista que, conforme argumenta Antunes (2010), seria impossível dar conta de todos os recursos disponíveis na língua para compreender e analisar textos.

No que se refere ao conteúdo temático, precisamos enfatizar que as cartas, tanto a de solicitação quanto a carta aberta, foram produzidas com um assunto já preestabelecido, em função dos objetivos do *Projeto Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*. Logo, a temática da carta de solicitação centrava-se na construção da quadra esportiva da escola, e a da carta aberta, nos problemas enfrentados pelas USF.

Visando a agrupar as cartas por sua tipologia, primeiramente apresentaremos as produções das três cartas argumentativas de solicitação e, *a posteriori*, prosseguiremos com as quatro cartas abertas.

Quadro 14 - Transcrição da carta de solicitação de J.A.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1		
2	Santa Rita, 04 de setembro de 2017	Santa Rita, 02 de outubro de 2017
3		
4	Prefeito de Santa Rita Senhor Prefeito	Senhor Prefeito,
5		
6	Nós, alunos da escola xxxxxxxxx	Nós, alunos da escola xxxxxx, Residentes no
7	Residente no Bairro lot xxxxxxxx vinhemos	Bairro xxxxxxxxxxx, viemos Solicitar a Vossa
8	Solicitar a vossa Excelência A cobertura da	Excelência a cobertura da quadra esportiva da
9	quadra esportiva da nossa escola pois a	nossa escola, pois ela não favorece á prática de
10	quadra não favorecem á praticas de Esportes	esportes como: voleibol, handebol, futebol.
11	como: Volei Handebol, futsal etc... de acordo	Nós alunos sofremos com calos nos pés,
12	com professor de Educação física além de os	devido as altas temperaturas do chão, sem falar
13	alunos não terem esses esportes ainda sofre	dos riscos á saúde por causa dos raios solares. De
14	com exposição ao Sol pode causar câncer de	acordo com os professores de Educação física,
15	pele e queimaduras nos pés principalmente	essas altas temperaturas podem causar câncer de
16	nos últimos horarios.	pele.
17	Por isso de reforçamos nossa Solicitação	A construção da quadra também pode abrir
18	V. Exelência para que o problema possa ser	portas para a comunidade, pois a escola poderá
19	resolvido.	promover eventos e campeonatos. Além disso,
20		essa construção incentivará jovens a sair do
21	Desde já agradecemos Solução do	mundo das drogas e da criminalidade.
22	Problema e a Sua atenção antecipadamente.	Dessa forma, entendemos que é muito
23		importante essa construção, por isso reforçamos
24	J. A.	o nosso pedido.
25		Certos de sua compreensão, agradecemos.
26		
27		Alunos do xxxxxxxxx
28		
29		
30		

Sobre o texto de J.A., cabe-nos ressaltar que ele atendeu aos propósitos comunicativos do gênero já em sua primeira produção. O conteúdo temático correspondeu ao que estava proposto na orientação para a produção textual, e, embora o aprendiz não tenha apresentado uma proposta de solução para o problema, vemos que o texto está direcionado a um destinatário com competência para solucioná-lo. Além disso, o texto apresentou o emissor *"Nós, alunos da escola estevão"* (linha 6) e o objeto da solicitação *"vinhemos Solicitar a vossa Excelência A cobertura da quadra esportiva da nossa escola"* (linhas 7-9). Sua estrutura permite o reconhecimento social do gênero, conforme preconiza Marcuschi (2010) e Bazerman (2009), ou seja, marca a presença do local e data; do vocativo; da apresentação do assunto; da despedida e da assinatura.

Em relação ao estilo, observamos que a linguagem foi utilizada com o objetivo de atender aos requisitos da formalidade exigida pelo gênero carta de solicitação. Isso pode ser comprovado pelo emprego dos pronomes de tratamento "*senhor"* e "*vossa excelência",* ambos

posicionados respectivamente nas linhas 4, 8 e 18. Ademais, no corpo do texto, temos a marca da formalidade registrada pelo uso da primeira pessoa do plural *"Nós", "vinhemos", "reforçamos", "agradecemos"* (linhas 6, 7, 17 e 21). Além disso, a despedida e o agradecimento são marcados pela cordialidade, própria dos gêneros de caráter comercial e administrativo.

Os problemas observados na produção inicial de J.A. concentram-se nos aspectos da textualização e da forma. No que concerne à textualidade, verificamos prejuízos de ritmo e sequencialidade, já que as informações acerca do problema estão todas agrupadas em um único parágrafo, sem uma articulação adequada. Entendemos que esses elos coesivos não comprometeram internamente a construção textual, mas, se ajustados, confeririam a ela maior tessitura.

Com relação à forma, verificamos problemas relacionados ao emprego do vocativo; das letras maiúsculas e minúsculas; a inadequação da escrita da palavra loteamento, que foi grafada de forma abreviada (linha 7); da conjugação do verbo vir (linha 7), da relação de concordância *"quadra não favorecem" e "alunos...sofre"* (linhas 9 e 13), do emprego da crase e da ausência de acentuação gráfica *"á pratica"* (linha 10). Contudo, a identificação dos desvios formais exemplificados e dos outros ainda existentes não trouxe nenhum prejuízo ao plano global do texto, pois essas violações não interferem, no nível semântico, no entendimento para o destinatário. Como especificamos, anteriormente, esses aspectos linguísticos foram observados para atender a uma adequação que consideramos necessária, em virtude do destinatário e da esfera de comunicação pela qual a carta circulará.

Comparando a primeira versão com a última, podemos observar que houve uma melhor distribuição dos parágrafos e que, apesar de J.A. não ter desenvolvido, no segundo parágrafo, os argumentos que apontassem para o fato de a quadra ser desfavorável à prática de esportes, ele conseguiu, em relação a sua primeira versão, articular melhor suas informações, ou seja, além de manter a relação de causa e consequência utilizada na primeira produção, formou um elo coesivo mais ajustado, ao apresentar as consequências provocadas pelas altas temperaturas de forma gradativa, que apontavam para uma vivência dos próprios alunos, conforme observamos em: "*Calos nos pés" (linha 12),* e para uma argumento de autoridade, *"De acordo com os professores de Educação física, essas altas temperaturas podem causar câncer de pele*" (linhas 15 e 17).

Observamos que a produção final de J.A. apresentou uma melhor organização sequencial das informações e da construção da argumentação. A quadra é desfavorável à pratica

de esportes (1º parágrafo); oferece riscos à saúde (2º parágrafo); e sua construção *também abrirá portas a comunidade*" (linha 18 e 19); e *"Além disso, essa construção incentivará jovens a sair do mundo das drogas e da criminalidade*" (linha 20-22). Os marcadores "também" e "além disso", nesse trecho, indicam que a construção da quadra não resolveria apenas os problemas apresentados, mas traria uma contribuição social maior, *"eventos e campeonatos"* (linha 20), e "*incentivará jovens a sair do mundo das drogas e da criminalidade".* Essa informação, anteriormente não apresentada, fortalece o caráter persuasivo do discurso do aluno-escritor, uma vez que a construção da quadra não só beneficiará os alunos, mas a própria comunidade.

Quanto aos aspectos formais, verificamos que alguns pontos foram adequados, outros se mantiveram. Todavia, isso não comprometeu a produção do gênero, pois, como vimos, o aluno compreendeu bem a proposta de produção.

Quadro 15 – Transcrição da carta de solicitação de R.G.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1		
2	Carta de solicitação	
3		Santa Rita 02, de outubro de 2017
4	Santa Rita 04 de setembro de 2017	
5		Senhor Prefeito,
6	Senhor Prefeito	
7		Nós, alunos da Escola xxxxxxxxxxxxxxxxx,
8	Nós alunos da Escola xxxxxxxxxxxxxxxx	há anos, enfrentamos sérios problemas com a
9	há anos vimos enfrentando sérios problemas	quadra da nossa escola. Ela não é coberta e a sua
10	com a quadra. Por isso nós vimos solicitar a	estrutura está precária, por isso solicitamos a V.
11	V. Exc. que tem o poder para resolver o	Exa., que tem o poder para resolver o problema,
12	problemas, a construção da nossa quadra, pois	a sua construção, uma vez ela é importante para
13	queremos.	a prática de esportes.
14	De acordo com o professor de Educação	De acordo com depoimentos de
15	física a exposição ao sol pode causar câncer	professores de Educação Física, a exposição ao
16	de pele e queimaduras nos pés, as vez que os	sol pode causar câncer de pele e queimadoras
17	alunos não dispõe de calçados específicos.	nos pés, pois, as vezes, os alunos não dispõe de
18	Além disso os outros esporte como,	calçados específicos, o que nos mostra o quanto
19	basquetebol, voleibol, handebol fica inviável	uma quadra coberta é importante. Além disso, a
20	de ser praticada pelos alunos por causa da	falta de estrutura impede que os outros esportes
21	estrutura da quadra.	como basquetebol, voleibol e handebol possa
22		ser praticados e com isso os alunos são
23	Acreditamos que a adoção de uma dessa	prejudicados.
24	soluções resolverá o problema de uma vez e	Logo, é importante destacar que a
25	conseguirá devolver a nossa quadra.	construção da quadra esportiva da nossa escola
26	Certos de sua atenção, agradecemos.	proporcionará maior segurança a nossa saúde e
27		o desenvolvimento de novas atividades
28	R.G.	esportivas, de lazer e de eventos que ajudarão
29		aos alunos a superarem problemas de sua
30		realidade.
31		

32 33 34 35 36 37 38		Acreditamos que fazer a coberta da quadra, colocar traves e enviar materiais esportivos para a escola poderá resolver nosso problema e garantir aos alunos o direito de ter diferentes práticas esportivas. Certos de sua atenção, agradecemos. Alunos do xxxxxxxxx

A primeira versão de R.G. atende à proposta de produção apresentada aos alunos na ocasião de sua escrita. No que concerne ao conteúdo temático, ela deixa clara a existência de uma problemática, a quadra escolar. Todavia, observamos que, já no primeiro parágrafo, a aluna poderia ter explicitado os problemas enfrentados para descrevê-los no desenvolvimento.

Em relação aos aspectos composicionais do gênero, a sua estrutura apresenta o *layout,* conforme o reconhecemos socialmente, com os elementos constitutivos do gênero carta de solicitação. O corpo do texto apresenta bem definidos a introdução e o desenvolvimento; todavia a conclusão faz referência à adoção de soluções que não foram registradas no corpo do texto.

O segundo e o terceiro parágrafos expõem argumentos que apontam para a importância da construção da quadra. No segundo parágrafo, R.G. ressalta os problemas relacionados à exposição ao sol: *"pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés*" (linha 15-16); e, no terceiro, mostra a inviabilidade da prática de outros esportes, devido à falta de estrutura da quadra. A coesão entre os parágrafos foi estabelecida pelo marcador argumentativo "além disso" (linha 18), a partir do qual se soma à ideia anterior uma informação a favor de uma mesma conclusão, cuja progressão em nível de informatividade converge para o mesmo fim.

Conforme observamos, a primeira produção de R.G. nos revela que a aluna, assim como J.A., estava bastante engajada na proposta do projeto. Sua escrita busca expressar os anseios do grupo, a fim de convencer seu interlocutor sobre a relevância de sua solicitação. Para isso, vimos que ela buscou tornar o seu texto claro, fazendo uso de elementos articuladores que foram trabalhados anteriormente em sala.

Em relação ao estilo, vemos que R.G. também buscou atender aos requisitos de uma linguagem mais formal, (linha 8). Isso se encontra marcado pelo uso da pessoa gramatical "nós", em oposição ao "a gente", recurso mais próximo da fala. Há, ainda, o emprego dos pronomes de tratamento "*Senhor*" (linha 6) e "*V.exc.*" (linha 11), como forma de atender às

exigências impostas pelo contexto de produção. O registro do pronome na linha 11, embora apresente uma inadequação na forma, marca esse aspecto da formalidade exigida pelo gênero.

Portanto, as observações necessárias ao processo de reescrita foram bem pontuais naquilo que implica alguns aspectos da argumentação, da conclusão e da forma. No que concerne à argumentação, vimos que há uma inconsistência em sua construção na linha 13: "*vimos solicitar... a construção da nossa quadra, pois queremos"*. Não vemos aqui uma justificada legítima para a tese; todavia, essa ineficiência argumentativa pode ser solucionada introduzindo um fator de relevância que, por consequência, pode ser obtido a partir da pergunta: A quadra de esporte é importante por quais razões? Ela serve para quê?

Na conclusão, observamos que R.G. faz referência à adoção de soluções que não foram referenciadas anteriormente. Isso implica dizer que, embora tenha cometido uma falha na organização da construção das ideias, ela compreendeu a necessidade dessas medidas, ainda que não tenha textualizado, bastando apenas direcioná-la para o levantamento de algumas propostas a serem inseridas em seu texto.

Com relação aos aspectos linguísticos, não foram encontrados muitos desvios da norma. Ou seja, houve apenas alguns problemas acerca da pontuação, da concordância e dos registros gráficos. Vimos também que R.G., no início de seu texto, seguiu o modelo de uma das cartas de solicitação vistas em sala, o que não constitui erro ou plágio, pois refere-se a uma estrutura técnica para esse tipo de escrita: "*Nós...há anos vimos enfrentando*" (linha 8-10).

Quanto à pontuação, verificamos ausência de vírgula no emprego do vocativo e na separação dos marcadores textuais. Em relação à sintaxe de concordância, registramos alguns desvios, tais como: "o problemas" (linha 12); "alunos não dispõe" (linha18); outros esportes...fica inviável de ser praticada" (linhas 18-20). E, no que se refere à grafia, encontramos pouquíssimos desvios da norma, o que nos levou a tomar como exemplo apenas "*V. Exc"* (linha 11).

Apesar de apontarmos esses aspectos linguísticos, entendemos que não houve nenhum prejuízo acerca da competência comunicativa da aluna, pois eles ocorrem e, acredito que sempre ocorrerão, uma vez que a escrita é uma atividade que, em seu ato, regula muitas competências e exige de seus produtores não apenas o conhecimento da língua, mas tem tempo para maturar essa escrita, revisá-la e, além disso, é claro, de um pouco de domínio e habilidade sobre os recursos da língua.

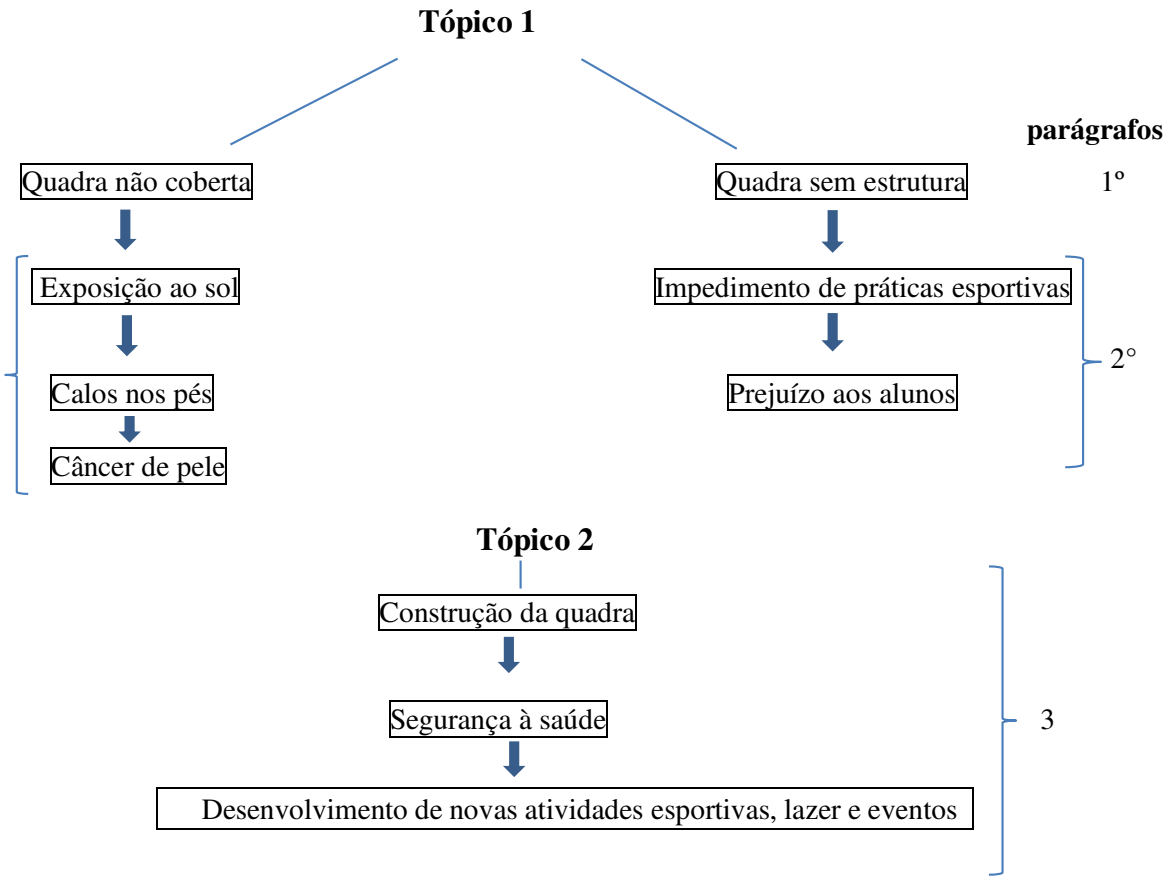
Comparando a primeira versão com a última, vimos que houve a supressão do termo "carta de solicitação", uma vez que seu registro não se faz necessário. R.G. especificou a que

quadra estava se referindo, aspecto que não foi observado na versão inicial. R.G. ainda delimitou os problemas enfrentados na quadra, "*coberta*" e "*estrutura*", justificando seu pedido ao prefeito, não mais pelo fator querer, registrado no primeiro texto, e sim pela introdução de um argumento substancial à função desse espaço: *"uma vez que ela é importante para a prática de esportes*" (linhas 12 e 13).

Observamos que R.G. fez uso do mecanismo de coesão referencial utilizando o pronome "ela" para se referir ao substantivo "quadra". Aliás, a construção do primeiro parágrafo da produção final mostra uma melhor desenvoltura da escrita no que se refere à articulação e a apresentação do problema com as razões para solucioná-lo: "[...] *enfrentamos sérios problemas com a quadra...ela não é coberta e sua estrutura está precária, por isso viemos solicitar... a construção…uma vez que ela é importante para a prática de esportes"* (linhas 8-13).

No segundo parágrafo, houve o acoplamento das ideias que estavam fragmentadas na primeira produção. Vimos que, nesse parágrafo, a retomada e a descrição da problemática apresentada na introdução conferiram ao texto de R.G. uma progressão temática por meio da organização hierárquica da relação entre os segmentos tópicos, segundo o que defendem Koch e Elias (2016) e conforme tentaremos descrever a seguir, na figura 13.

Figura 13 – Tópicos temáticos



Como podemos perceber, R.G. construiu um desenvolvimento bastante articulado em sua versão final, demonstrando ter-se apropriado melhor dos recursos da textualização, uma vez que, desde a primeira produção, já havia demonstrado compreensão acerca da proposta.

Finalmente, também foi verificado que a aluna apresentou, em sua última versão, as sugestões que faltaram no primeiro texto, o que nos faz considerar exitoso o processo de intervenção vivenciado pela aprendiz, que não apenas se dispôs a participar do projeto, mas a aprender com cada ação desenvolvida.

Quadro 16 - Transcrição da carta de solicitação de J.B.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1		
2	Santa Rita 04 de setembro de 2017	Santa Rita, 02 de outubro de 2017
3		
4	Senhor prefeito, xxxxxxxxxxxx	Senhor Prefeito,
5		
6	Nós alunos da Escola xxxxxxxxxxxxxx,	Nós, alunos da escola xxxxxxxxxxxxxxxxxx,
7	há anos vimos enfrentando sérios problemas	solicitamos a Vossa Excelência que seja feita a
8	com a quadra. Os alunos não podem ir em	reforma da nossa quadra, para que possamos usálas
9	tempo de chuvas porque ela não estar	adequadamente. Há anos, estamos enfrentando
10	coberta pois podemos escurrega ou quebrar	sérios problemas. Os alunos não podem fazer aula
11	algum osso por causa do lodo que vem com	de Educação Física em tempos de chuva, porque a
12	a chuva.	quadra não está coberta.
13	Pelos problemas apresentado viemos	Além desse problema, a situação precária da
14	solicitar de Vossa Excêlência que seja feita	quadra impede que o professor de Educação física
15	nossa quadra para que os alunos mesmo em	desenvolva a prática de modalidades esportivas
16	tempo de chuva possa ter aula na quadra,	como o voleibol, handebol. Isso é importante para
17	para que o professor de educação física de	as crianças, adolescentes e jovens, porque
18	aula de vollei, Basquete.	promoverá novas atividades de práticas esportivas
19	Acreditamos que fazer a coberta da	e campeonatos, além de outros eventos.
20	quadra que ter traves e ajeitar os piso poderá	Considerando os benefícios que uma quadra,
21	ser uma dessas soluções – que custariam	na escola, pode trazer, reforçamos nosso pedido e
22	pouco e poderiam ser efetivadas e no	sugerimos que se faça a coberta, consertar o piso e
23	máximo 1 mês ou 1 mês e meio- resolver o	coloque as trave. Acreditamos que isso não custaria
24	problema de uma vez e conseguirá	muito e resolveria o problema.
25	devolver-nos a aula de física.	Certos de sua atenção, agradecemos.
26	Certos de sua atenção, agradecemos	
27	J.B.	Alunos do xxxxxxx
28		

O texto de J.B., assim como os anteriores, atende à proposta apresentada, cumpre sua finalidade comunicativa e possui todos os elementos constitutivos do gênero Carta de Solicitação. Seu estilo também corresponde à característica social do gênero, conforme defende Marcuschi (2010), já que o aprendiz faz uso da primeira pessoa do plural, utiliza os pronomes

de tratamento “Senhor’ e “Vossa Excelência”, buscando, com isso, adequar sua escrita às propriedade lexicais e formais exigidas pelo domínio discursivo do gênero em estudo.

Vemos ainda que, enquanto enunciador de uma problemática, o aprendiz busca expor o tema de forma persuasiva - a fim de obter uma atitude responsiva positiva de seu interlocutor - *“Os alunos não podem ir em tempos de chuva porque ela não estar coberta pois podemos escurrega ou quebrar algum osso por causa do lodo”* (linhas 9-12). Além disso, propõe soluções apresentando uma relação de custo-benefício favorável à construção da quadra: “*Acreditamos que fazer a coberta da quadra que ter traves e ajeitar os piso poderá ser uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas e no máximo 1 mês ou 1 mês e meio- resolver o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a aula de física”* (linhas 19-25).

Como podemos constatar, o texto de J.B. apresenta as características sociais e comunicativas definidas de acordo com a sua finalidade, logo podemos dizer que o aprendiz compreendeu bem a construção composicional do gênero, embora tenhamos identificado a necessidade de uma reorganização do primeiro e segundo parágrafos para melhor posicionar o destinatário e sequenciar as ideias.

Identificamos também que, na apresentação da proposta de solução do problema, o aluno fez um recorte da propositura contida em uma das cartas analisada em sala – *“uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas e no máximo 1 mês ou 1 mês e meio”* (linhas 21-23). Esse fato nos permitiu abordar, no processo de intervenção sobre a escrita, questões como marcas de autoria, citação direta e indireta, inclusive com exercícios que demandaram dos alunos a paráfrase de opiniões e dados estatísticos.

Em relação aos aspectos linguísticos e formais, constatamos que o produtor do texto apresenta desvios de ordem ortográfica, de pontuação, de concordância e também no emprego das formas verbais. Observemos alguns exemplos sobre esses aspectos: *“escurrega”, “vollei”* (linhas 11 e 18); “*problemas apresentado”, “os alunos...possa*”, (linhas 13, 15-16); “*viemos solicitar*”, (linhas 13 e 14) e “*que ter traves”,* (linha 20).

Comparando a primeira versão de J.B. com sua última escrita, podemos averiguar um avanço na competência escritora do educando, tendo em vista que, já no primeiro parágrafo, houve uma adequação no estilo de expor o problema. A linguagem coloquial, observada na estrutura “*Os alunos não podem ir em tempos de chuva”, “podemos escurregar ou quebrar algum osso*”, foi substituída por uma linguagem mais formal: “*solicitamos a Vossa Excelência que seja feita a reforma da nossa quadra, para que possamos usálas adequadamente. Há anos,*

estamos enfrentando sérios problemas. Os alunos não podem fazer aula de Educação Física em tempos de chuva" (linhas 9-12).

Na produção final, o deslocamento do destinatário, do desenvolvimento para a introdução, promoveu uma melhor ordem ao corpo do texto, pois, assim, o aluno pôde desenvolver tópicos de continuidade acerca da problemática da quadra esportiva, tomando como tópico principal o registro feito em: *"Há anos estamos enfrentando sérios problemas*" (linhas 9 e 10). O primeiro inconveniente relacionado a esse espaço foi descrito no primeiro parágrafo "*Os alunos não podem fazer aula de Educação Física em tempos de chuva*", (linhas 10-12). Esse seria o primeiro problema. Já o segundo foi apresentado de forma muito bem articulada no parágrafo posterior: "*Além desse problema, a situação precária da quadra impede que o professor...* desenvolva *a prática de modalidades esportivas...isso é importante... porque promoverá novas atividade..., além de outros eventos*", (linhas 14-20).

Analisamos, nesse trecho, uma gradação sendo mostrada pelos articuladores "*além disso*" e "*além".* Esse recurso, expresso no texto, revela-nos uma sequencialidade argumentativa muito importante ao cumprimento da finalidade persuasiva do texto. No terceiro parágrafo, identificamos a supressão do recorte feito pelo aluno com relação ao texto de apoio, e constatamos o uso da retomada de ideias como estratégia para reformular sua solicitação: *"Considerando os benefícios que uma quadra, na escola, pode trazer, reforçamos nosso pedido*" (linhas 21-22).

Tendo em vista todas as questões apresentadas, compreendemos que houve, na escrita de J.B., uma maior apropriação em relação aos recursos de textualização, emprego dos marcadores textuais, processo de retomada e sequenciação de ideias. No que concerne à esfera linguística, vimos um grande progresso no uso da vírgula, pois ela foi empregada de forma mais proficiente para separar termos explicativos e empregar os articuladores textuais nos períodos. Além disso, percebemos que, embora tenha sido registrada forma "usá-las" para se referir à quadra, sintaticamente houve um grande avanço quanto ao emprego da concordância verbal e nominal. Acerca da grafia, apenas um registro inadequado foi observado "usálas" (linha 9), o que aponta para uma maior preocupação do aluno em observar o registro formal da escrita do gênero.

Sintetizando os pontos analisados nas três cartas de solicitação, observamos que os problemas mais recorrentes foram referentes aos aspectos da textualização e da forma e, por isso, não comprometeram a competência discursiva dos alunos, acerca daquilo que ficou definido para a proposta de produção e para o próprio projeto no qual eles estavam inseridos.

Contudo, entendemos, conforme argumenta Lerner (2002), que esses conteúdos devem, sim, ser ensinados, porque o contexto assim o requer. Eles foram aprendidos em uma situação de interação, buscando atender a uma finalidade comunicativa que não pode dissociar a produção da esfera de circulação da qual fará parte. Vemos ainda que, enquanto conteúdo de escrita, os textos foram produzidos sob a orientação do uso social que fazemos da escrita, com todos os seus pré-requisitos: planejamento, textualização, avaliação, revisão e reescrita.

Vale salientar que, nesse processo de selecionar os assuntos que precisam ser ensinados, é fundamental avaliar o que deve ser sistematizado e orientado, pois fica claro que, no caso dos desvios ortográficos, não houve um problema de regularidade que precisasse ser explicitado, apenas a orientação para mais atenção no momento da escrita e para o uso do dicionário. Dessa forma, buscamos, tanto por meio dos bilhetes orientadores quanto pelas atividades desenvolvidas em sala, direcionar nossa intervenção para esses aspectos, pois, segundo podemos observar, foi recorrente em todas as cartas de solicitação analisadas.

Examinadas as cartas de solicitação, seguiremos com nossa análise, tomando como o primeiro objeto de nossa apreciação a carta aberta de G.F.

Quadro 17 - Transcrição da carta aberta de G.F.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1	Carta aberta a autoridades públicas	Carta aberta às Autoridades Públicas de Santa Rita
2		
3	Nos estudantes da Escola	Nós, estudantes da Escola
4	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx vinhemos	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx, viemos informar que
5	informar que as unidades de Saúde Familiar	as Unidades de Saúde da Família (USF) da
6	(USF) da cidade de Santa Rita continua na	cidade de Santa Rita continuam na mesma
7	mesma decadencia onde as unidades de saude	decadência, pois não estão atendendo
8	não se pode ao menos atender a população do	adequadamente à população do bairro por falta
9	bairro onde se localizam, por falta de	de medicamentos, equipamentos e equipe de
10	medicamentos, equipamentos etc...	enfermagem.
11	Nos ultimos anos o termo “saude” esta	Nos últimos anos, o atendimento à saúde
12	cada vez mais se afundando. A cada eleição a	está cada vez mais precário e isso não vem
13	população se engana com o novo mandato	melhorando com os novos mandatos dos
14	escolhido, uma repugnância.	políticos eleitos. A população infelizmente fica
15	Na unidade de saude familiar do	cada vez mais sem esperança com as escolhas
16	xxxxxxxxxxxxxx estão sendo disponibilizado	realizadas na hora de votar.
17	os atendimentos odontologicos e consultas	Na unidade de saúde do nosso bairro, está
18	com o médico duas vezes na semana	sendo disponibilizado apenas os atendimentos
19	(segunda-feira, Quinta-feira). O indice de	odontológicos e consultas com o médico duas
20	crianças recem nascidas cada vez só aumenta	vezes na semana (segundas e quintas), o que não
21	no bairro e a unidade não está	é suficiente, pois o número de recém nascidos
22	disponibilizando vacina, justamente porque a	têm aumentado na comunidade. Além disso, a
23	equipe de enfermagem não está podendo	USF não está disponibilizando vacina,
24	atuar na área pois a sala está interditada pelo	justamente porque a equipe de enfermagem não
25	coren.	está podendo atuar na área, pois a sala foi
26		

27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39	Em conversa com agente da área da saúde ela dizia seguinte frase “Não há condições de trabalho” em meio a entrevista vemos o olhar de indignação da falta de tensiometro e por falta de limpeza na unidade. A população de cada bairro precisa de um atenção redrobada, uma ajuda a ser dada, prefeitos deputados e vereadores escolhido da cidade de Santa Rita pelo menos deveriam retribuir a população com atos positivos para a sociedade. G.F.	interditada pelo Conselho Regional de Enfermagem (Coren). Segundo depoimentos não há condições de trabalho, há falta de tensiometro e material de limpeza. Vimos o olhar de indignação das pessoas diante de tudo isso. Dessa forma, fica claro que a população do nosso bairro precisa de uma atenção redobrada. Logo, pedimos ajuda às autoridades competentes, prefeito, deputados e vereadores eleitos, uma vez que cabe aos senhores resolver esses problemas. Santa Rita, 02 de outubro de 2017 Alunos do xxxxx

O texto de G.F., já em sua versão inicial, revela que ela compreendeu bem a proposta de produção e que também esteve envolvida com a problemática apresentada, pois trouxe informações importantes acerca do funcionamento das unidades de saúde e se colocou de forma bem consciente em relação à situação.

G.F. apresenta um posicionamento bastante incisivo, registrando uma criticidade marcada pela indignação, como podemos averiguar nestes trechos: “*as unidades de Saúde Familiar (USF) da cidade de Santa Rita continua na mesma decadência*” (linhas 4 -6); “*Nos ultimos anos o termo “saude” esta cada vez mais se afundando*” (linhas 11 e 12); e “*A cada eleição a população se engana com o novo mandato escolhido, uma repugnância”* (linhas 12-14).

A sua escolha lexical certamente está relacionada à como os problemas são sentidos e vivenciados por ela e seus pares, em seu cotidiano. Nesse sentido, inferimos que essa realidade tenha impresso traços marcantes de subjetividade a sua autoria. Ou seja, vimos, no último trecho, um certo afastamento do ponto de vista adotado, isto é, a primeira pessoa do plural dá lugar ao emprego da terceira pessoa do singular “população”. Essa postura, somada ao uso do vocábulo “repugnância”, permite-nos visualizar a opinião da autora de forma isolada e repleta de revolta.

Apesar de seu estilo revelar uma forte presença da oralidade sob a escrita, não entendemos que isso tenha prejudicado a finalidade comunicativa do texto, uma vez que uma das suas principais característica é permitir que o emissor exponha sua opinião. Contudo, compreendemos que seja preciso rever o emprego de algumas palavras, a fim de ajustar a linguagem ao público a que, a princípio, ela está destinada.

No tocante aos aspectos composicionais do gênero em análise, verificamos que G.F. apreendeu bem sua estrutura e organização, uma vez que o título já evidencia o destinatário; sua introdução situa o problema e revela em nome de quem a epístola está sendo escrita. O seu desenvolvimento descreve e apresenta argumentos sobre os problemas vividos nas USF e revela como isso tem afetado a população; vejamos: "*O indice de crianças recem nascidas cada vez só aumenta no bairro e a unidade não está disponibilizando vacina"* (linhas 19-21).

Para ratificar a ineficiência do serviço, devido à falta de equipamentos e à interdição da sala de enfermagem, a discente traz, como discurso de autoridade, uma fala da agente de saúde que nos diz: *"Não há condições de trabalho"* (linha 26 e 27). Esse comportamento escritor, termo utilizado por Lerner (2002), sinaliza que a entrevista realizada pelos alunos, enquanto plano de ação do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* cumpriu sua função social.

A conclusão de G.F., embora não apresente sugestões para o problema, arremata a ideia exposta ao longo do texto e sugere uma ação para os seus interlocutores, o que também está dentro da proposta do gênero. Assim, ao dizer "*A população de cada bairro precisa de uma atenção redrobada... prefeitos, deputados e vereadores...deveriam retribuir a população com atos positivos para a sociedade"* (linhas 30-35), vemos que a aluna está reivindicado uma ação redobrada às autoridades públicas.

Quanto às atribuições destinadas aos representantes eleitos, no trecho acima, percebemos que foi produzida uma alusão equivocada à forma de como o mandato desses agentes deve ser cumprido. Isto é, não é pela troca de favores, como foi expresso, e sim pela obrigatoriedade de garantir serviços públicos de qualidade à população. Sobre essa questão, discutimos oralmente e realizamos atividade de reescrita coletiva, uma vez que a ideia manifestada pela aluna, em sua produção inicial, precisava ser reorientada.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, constatamos desvios referentes ao uso da vírgula; ao emprego do pronome relativo "onde"; da concordância; da crase e da acentuação gráfica. Todavia, como nos demais textos já analisados, essa inadequação não constituiu fator de relevância para o cumprimento da finalidade comunicativa do gênero.

Comparando a primeira versão de G.F. e sua produção final, constatamos a especificação de quais autoridades públicas a aluna se refere. Verificamos que, naquilo que corresponde à organicidade textual, um dos pontos que requisitava da aprendiz uma certa avaliação e atenção, o texto alcançou uma estruturação mais didática na apresentação da problemática, com retomadas e emprego de articuladores que conferiram à escrita melhor ritmo,

continuidade e sequencialidade, conforme podemos observar em: "*o atendimento à saúde está cada vez mais precário e isso não vem melhorando com os novos mandatos...*" (linhas 11-13).

Nesse fragmento, percebemos que o emprego do pronome referenciador "isso", ao retomar a oração anterior, estabelece uma ligação que aponta para a continuidade da precariedade do serviço "*não vem melhorando*", informação que leva à constatação da falta de esperança das pessoas (linhas 12-13). Ademais, todo o terceiro parágrafo foi construído a partir de retomadas por substituições equivalentes e nexos de conexão que estabeleceram, entre o segundo e o terceiro parágrafo, uma relação de sentido e uma progressão temática. Vejamos o fragmento que comprova isso.

O termo *"o atendimento à saúde está cada vez mais precário*" (linhas 11 e 12), registrado no segundo parágrafo, foi substituído, no terceiro, por *"na unidade de saúde do nosso bairro, estão sendo disponibilizados* ***apenas*** *atendimentos odontológicos e consultas com médico duas vezes na semana"* (linhas 17-20). Vimos aqui que a ideia de estado precário foi retomada pelo modalizador apenas, destacado no fragmento.

Vimos, no terceiro parágrafo, a progressão da informação, contida no segundo, de forma mais restrita, "*em nosso bairro*". Essa noção de restrição permaneceu marcada pelo uso do advérbio "apenas", recurso que retoma o sentido de precariedade.

Ainda no terceiro parágrafo, o emprego do conectivo "além disso" permite que a aluna estenda sua argumentação e descrição do problema, valendo-se ainda das conjunções "pois" e "porque", para justificar e explicar as informações apresentadas, dando ao parágrafo mais encadeamento. Além disso, a educanda elevou o nível de informatividade de seu texto, ao esclarecer para o leitor o significado da sigla COREN. Portanto, não podemos negar que a mobilização de todos esses recursos conferiu ao texto de G.F uma melhor textualização.

Sobre o argumento de autoridade, vimos que houve um redirecionamento acerca de como incluí-lo no texto. Acreditamos que isso tenha sido resultado de algumas reflexões feitas, em sala, sobre a possibilidade de perseguição política caso expuséssemos de forma direta as pessoas que se dispuseram a participar da entrevista. De qualquer forma, o enunciado *"vimos o olhar de indignação das pessoas diante de tudo isso"* (linha 30 e 31) reforça a presença de um depoente com quem se conversou sobre o assunto.

Finalmente, a conclusão de G. F. revela que ela esteve atenta às questões levantadas em sala sobre a obrigatoriedade de um serviço público de qualidade. A ideia de troca de favores foi substituída pela explícita consciência de que aqueles que são eleitos pelo povo têm o dever e a atribuição de dar conta do funcionamento dos serviços públicos, pois assumiram essa

responsabilidade ao se tornarem elegíveis. Esse parágrafo retoma a problemática, fechando-a e reforçando o pedido às autoridades de forma crítica e politizada.

Com relação aos aspectos linguísticos, percebemos que houve uma excelente apropriação acerca do uso da vírgula, do emprego da crase, da concordância e da acentuação gráfica. Embora ainda possamos observar alguns desvios, esse comportamento leitor é previsível e faz parte do processo de observação, reflexão, revisão e aprendizagem sobre a escrita.

Quadro 18 – Transcrição da carta aberta de J.S.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1	Carta aberta ás autoridades públicas de Santa Rita	Carta Aberta às Autoridades Públicas de Santa Rita
2		
3		
4	Nós moradores de xxxxxxx nova	Nós, moradores de xxxxxxxxxx, município
5	municipio de Santa Rita. Estamos Sofredo	de Santa Rita, estamos sofrendo com a falta de
6	com a falta de Vacina, de medicamentos,	vacinas, de medicamentos e de enfermeiros, nas
7	enfermeiros, por isso nós viemos reivindicar	unidades de Saúde da Família (USF). Por esses
8	as autoridades públicas de Santa Rita, que	motivos, nós reivindicamos que por favor as
9	porfavor nos ajudem a ter melhorias para,	autoridades públicas resolvam esse problema.
10	nossa unidade de saúde para ter bom	De acordo com o que vimos, o atendimento
11	atendimento. Certos que ás autoridades vão	nas USF só ficará melhor se o serviços de
12	nos ajudar agradecemos pela a Atenção.	enfermagem voltarem a funcionar, se tiver
13		materiais necessários e médicos atendendo todos
14	Moradores de xxxxxxxxx	os dias.
15	Santa Rita, 04 de Setembro de 2017.	Contudo para que isso aconteça as
16		autoridades precisam contratar mais médicos,
17		mais enfermeiros e garantir que tudo funcione
18		como deve ser.
19		Diante de todos os problemas apontados e
20		das sugestões apresentadas, pedimos que as
21		autoridades se manifestem em relação a isso.
22		
23		Santa Rita, 02 de outubro de 2007.
24		
25		Moradores de xxxxxxxxx
26		

A carta de J.S., embora bastante sintética e sem agregar muitas informações ao texto, não deixou de cumprir a finalidade comunicativa do gênero, uma vez que apresentou no título a identificação do tipo de carta que escreveria, juntamente com o destinatário *"autoridades públicas de Santa Rita*". Vemos ainda o signatário representando a comunidade, chamando a atenção do interlocutor para uma temática de interesse coletivo cujo teor era reivindicar melhorias para a unidade de saúde do bairro (linhas 8-10).

É possível verificar, no texto de J.S., que houve um envolvimento da aluna com as ações do projeto, mostrando que ela estava atenta ao tema escolhido pela turma para a produção da carta. Contudo, fica claro que falta à educanda mais competência escritora em como distribuir as ideias e as informações em parágrafos, organizando a estrutura externa de seu texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. Digo externa porque, internamente, é possível perceber uma organicidade dessas ideias no texto. Logo, não resta dúvida de que houve certa apropriação acerca da estrutura composicional do gênero e que as oficinas sobre a carta aberta deixaram marcas em sua escrita.

Conforme explicitamos no capitulo 3, nossa intervenção sobre a escrita das cartas foi realizada de duas formas: a primeira, a partir de correções coletivas em que verificamos os aspectos mais globais no que concerne à estruturação dos parágrafos, construção da introdução, desenvolvimento e conclusão; e a segunda, por meio de bilhetes orientadores para tratar de aspectos mais pontuais de cada texto.

O texto de J. S. foi um dos que serviu de parâmetro para avaliarmos e refletirmos sobre a construção da carta aberta e sobre o cumprimento da finalidade comunicativa do gênero. J.S. teve sua identidade preservada, embora tenha dito em sala que o texto era seu sem nenhum constrangimento. Ainda, ao que se refere a essas situações de produção grupal ou de trabalhos de coautoria, Lerner (2002) defende que elas são bastante habituais na prática social da escrita e que, por meio delas, é possível construir espaços de reflexão, de interação e de aprendizado.

Coadunando com a autora, buscamos desenvolver as ideias do texto a partir de perguntas que deveriam ser respondidas com elementos do próprio texto, e, quando não os houvesse, teríamos que construir essas respostas coletivamente, agrupando-as e depois organizando-as em parágrafos. Em seguida, líamos o que fora construído e verificávamos o que faltava para torná-lo mais coeso, empregando, assim, conectivos e elementos de referenciação.

O quadro abaixo mostra quais perguntas foram feitas, quais tinham respostas no texto e quais necessitavam ser construídas.

Quadro 19 - Esquema para desenvolvimento da continuidade temática

Perguntas	**Respostas**
Do que se está falando?	Os problemas com os serviços públicos de saúde (Falta de vacina, medicamentos e enfermeiros).
Isso nos leva a quê?	A reivindicar melhorias e bom atendimento às autoridades públicas.
Quais melhorias?	?

Como elas poderiam acontecer?	?
Por que elas devem acontecer?	?

Elaborado pela autora

Avaliando a produção final de J.S., verificamos que, das perguntas feitas no quadro e respondidas na construção coletiva do texto, apenas a última não foi contemplada em sua última versão. Apesar disso, entendemos que sua produção foi bastante exitosa. J.S. demonstrou ter compreendido melhor a estrutura composicional na construção dos parágrafos. Vimos também que as informações foram articuladas de forma mais proficiente, com usos de conectivos e expressões de retomadas, tais como: "*por esses motivos"* (linha 7 e 8); *"De acordo com o que vimos*" (linha 10); "*Contudo"* (linha 15); "*Diante de todos os problemas apontados*" (linha 19).

No segundo parágrafo, ao citar que o atendimento nas USF só ficará melhor se o serviço de enfermagem voltar a funcionar e se os médicos atenderem todos os dias (linhas 10-14), J.S. faz menção a algo que não foi registrado por ela anteriormente, todavia, ao relatar que a comunidade sofre com a falta de médicos e de enfermeiros (linhas 5 e 6), fica implícito que os serviços de enfermagem não estão funcionando.

Mesmo percebendo que existem pontos acerca da textualização que ainda necessitam ser trabalhados no texto de J.S., sua produção final revela seu aprimoramento, seu avanço. Isso nos faz constatar o quanto o trabalho com a reescrita é importante, tornando-se cada vez mais eficaz, à medida que é vivenciado. Sem dúvida, incluir essa atividade em nossa prática deve ser uma constante, embora seja algo que exija do docente mais dedicação, mais disposição para retomar conteúdos, orientar e capacitar-se. Tudo isso concorre com o fator tempo, e esse tem sido nosso maior inimigo. Ainda assim, com uma responsabilidade, compromisso e força de vontade, é possível conseguir.

Com relação às questões linguísticas, a primeira versão não apresentava tantos desvios, apenas dois registros de ordem gráfica "Sofredo" e "porfavor" e alguns casos acerca da acentuação gráfica, do uso da vírgula, do emprego da crase, das letras maiúsculas e minúsculas. Essas questões foram trabalhadas em atividade de análise linguística, a partir dos desvios da norma encontrados nas primeiras versões dos alunos. Após a correção coletiva, foi solicitado que os alunos verificassem os seus textos e avaliassem se tinham problemas semelhantes. Quando surgiam dúvidas, os aprendizes questionavam para tentar solucionar. O resultado, como podemos observar na versão final, foi bastante significativo.

Quadro 20 – Transcrição da carta aberta de J.F.

	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1	Carta Aberta as Autoridades Publicas de	Carta aberta às Autoridades Públicas de Santa
2	Santa Rita	Rita
3		
4	Nois Alunos da Escola xxxxxxx viemos	Nós, alunos da Escola xxxxxxxx, viemos
5	Informar as autoridades bairro de Santa Rita.	informar às autoridades públicas as dificuldades
6	Fizemos uma entrevista com um agente da	enfrentadas pelo Programa de Saúde da Família
7	unidade de Saude Familiar (USF)	(PSF) no bairro de Santa Rita.
8	Segundo a entrevista todas as parte de	Ao realizar entrevista com uma agente do
9	enfermagem foi interditado pelo COREM	PSF, fomos informados de que toda parte de
10	devido a falta de estrutura fisica da unidade.	enfermagem foi entreditado pelo Conselho
11	O Atendimento disponivel se resumem ao	Regional de Enfermagem (Coren) devido à falta
12	Medico e ao odontologico duas vezes na	de estrutura física da unidade. Além disso, só
13	semana(segunda e quinta) No Maximo tinha	tem atendimento disponível para um médico e
14	que ter (Enfermeiros Auxiliares de	um dentista na segunda e quinta.
15	enfermagem e agente comunitario de Saúde)	Verificamos ainda que não há condição de
16	Isso é oque nos queremos Melhorias para a	trabalho, pois há falta de materiais como
17	nossa saúde Mais não podemos fazer isso só	tensiômetro e material de limpeza. Segundo
18	precisamos da autoridade Publica,	agentes de Saúde, não é possível atender
19	Não há condição de trabalho há falta de	crianças com diabetes devido a não atuação dos
20	material como tensiomento e ate material de	enfermeiros. Para esses agentes o bom
21	Limpeza, voltando com a entrevista com o	funcionamento das unidades dependem da
22	agente ela desabafa que não é possível atender	existência de uma equipe completa.
23	criança com diabetes devido e na atuação dos	Acreditamos que as Autoridades Públicas
24	enfermeiros Perguntamos a ela se pudesse pedi	poderão agir com providências sobre esse
25	ao prefeito alguma coisa oque poderia? ela	assunto, investindo em melhorias para nosso
26	responde uma Equipe completa atuado na	PSF, pois sabemos que aos senhores são dados
27	unidade poriso essa carta foi feita porque	os recursos e a competência para tornar esse
28	sabemos que vocês autoridade publica ira nos	atendimento melhor para a comunidade.
29	ajuda acreditamos em vocês para Melhoria do	
30	meu bairro	Santa Rita, 02 de outubro de 2017
31		
32	J.F.	Alunos do xxxxxxx
33		

Ao ler e avaliar a primeira produção de J.F., vimos que, de forma geral, ela cumpre a estrutura do gênero em estudo, uma vez que apresenta o problema de interesse coletivo, acerca do qual as informações são apresentadas pelo emissor, "*Nois, Alunos*", (linha 4) a um destinatário, *"Autoridades Publicas de Santa Rita*" linhas (1 e 2). Embora tenhamos verificado a necessidade de algumas intervenções acerca da composição, da textualização e da forma, defendemos que a aprendiz se apropriou dos traços distintivos do gênero carta aberta e que sua escrita permite uma tomada de decisão das autoridades para quem a carta está destinada.

Em sua introdução, J.F. indica, explicitamente, o propósito do seu texto: "informar". Sobre essa premissa, compreendemos que informar seja a estratégia utilizada por ela para conscientizar, mobilizar o agir das autoridades, em relação aos problemas existentes nas unidades de saúde, aspecto bastante trabalhado no projeto e nas situações de discussões sobre

os problemas das USF. Logo, mesmo que o verbo "informar" (linha 5), *a priori*, não agregue uma relevância argumentativa reivindicatória, vemos que a escrita da aluna, em seus aspectos globais, revela uma pretensão de conseguir do interlocutor uma adesão à causa de promover melhorias no bairro, conforme observamos no registro *"acreditamos em vocês para Melhoria do meu bairro"* (linhas 29 e 30).

De acordo com Antunes (2010), os teóricos da argumentação defendem que toda ação de linguagem é essencialmente argumentativa, pois pretende ganhar a concordância de seu interlocutor. Essa asserção pode ser constatada nas linhas 27-29, quando a aluna deixa claro o que de fato almeja em sua carta: "*Poriso essa carta foi feita porque sabemos que vocês autoridade pública irá nos ajudar".* Dessa forma, fica evidente que obter a ajuda das autoridades é a finalidade comunicativa do texto, e, mesmo que ela não tenha ficado claramente identificada na introdução, pôde ser percebida ao se avaliar os propósitos gerais da produção. Essa avaliação global, segundo a autora, deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise de texto.

Assim sendo, entendemos que, apesar de J.F. necessitar desenvolver melhor suas estratégias discursivas e argumentativas, sua primeira produção mostrou que há, em sua ação de linguagem, uma competência comunicativa em pleno desenvolvimento. Acreditamos que, igualmente aos alunos cujas cartas já foram analisadas, sua maior dificuldade esteja concentrada no processo de textualizar, de construir uma unidade temática explícita entre os parágrafos, valendo-se do uso de elementos referenciadores e articuladores que imprimam ritmo a leitura e sequenciação das informações no texto. Esse fator tem sido, de acordo com Antunes (2010), uma das maiores complexidades do processo de produção da escrita.

No texto de J.F., essas questões concernentes à macro e microestrutura dos textos escritos ficaram bastante evidentes já na introdução. Vemos, nessa seção, a ausência do complemento verbal, extremamente necessário a esse contexto. Viemos informar o quê? As informações postas no desenvolvimento tratam de responder essa pergunta, ainda assim reconhecemos que houve uma quebra da sequência textual e que, em relação ao segundo parágrafo, não se construiu, explicitamente, uma unidade de sentido.

A intervenção sobre esses aspectos, conforme já mencionamos, ocorreu pela realização de atividades de avaliação e análise de algumas produções, por meio das quais tivemos a oportunidade de retomar algumas estratégias para elaboração da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Além disso, recorremos aos bilhetes orientadores para pontuar, de forma mais objetiva, a necessidade de informações relevantes, a exemplo da

pergunta cabível à transitividade do verbo "informar" no primeiro parágrafo, pois presumimos que isso faria J.F. refletir sobre qual seria o complemento verbal necessário àquele enunciado e a estrutura da apresentação do problema.

Cremos que esse comportamento escritor, certamente, permitiria a organização da introdução e subsidiaria a construção do desenvolvimento, haja vista que seria necessário apresentar quais dificuldades eram enfrentadas e como se tomou conhecimento delas. Para garantir a articulação dos argumentos, já postos na primeira versão, sugerimos o emprego de alguns elementos de coesão que incluiriam no texto novos elementos ao conjunto das ideias retratadas.

Não obstante, sobre esses aspectos, vale salientar que, embora tenhamos utilizado estratégias para uma melhor apropriação da construção da textualidade pela aluna e para uma melhor organização do seu texto, a finalidade comunicativa de sua primeira produção não foi afetada pela ausência do complemento verbal, muito menos pelo não uso de alguns articuladores textuais. Isso nos permite defender que esses aspectos de macro e microestrutura não são fatores determinantes para precisar a competência comunicativa de um produtor de textos, apesar de sabermos que sua apropriação e uso oferecem à produção textual um *status quo* almejado pela nossa sociedade letrada e pelo sistema educacional de ensino, o que nos leva a considerá-los importantes como conteúdo de aprendizagem para essa situação de comunicação.

Passando agora para a conclusão, verificamos que, na primeira versão de J.F., não houve espaço para a sua elaboração, embora possamos constatá-la, a partir da leitura global do texto. Conquanto, em nível de estrutura organizacional, essa seção foi comprometida, requerendo da professora e da educanda um olhar mais atento a sua elaboração e reescrita. Essa apreciação foi realizada pela retomada da proposta de produção e das leituras das cartas trabalhadas em sala, assim como pela construção coletiva de alguns modelos de conclusão, para que os alunos pudessem ter esses exemplos como parâmetro.

No aspecto da linguagem, observamos que o remetente se ateve basicamente ao conteúdo da mensagem e não julgou significativo primar por uma linguagem mais comprometida com o destinatário, *"Autoridades Públicas"*. Sendo assim, o emprego do pronome *"vocês"* (linhas 28 e 29) revela uma despreocupação com a natureza formal exigida para essa situação de comunicação. Esse aparente descompromisso com o interlocutor revela a necessidade de rever alguns aspectos sobre as condições de produção do gênero textual

escolhido como produto final do nosso projeto, uma vez que garantir uma interação comunicativa mais formal e mais elaborada faz parte do nosso propósito comunicativo.

Com relação aos aspectos linguísticos, identificamos bastantes problemas quanto à acentuação, à ortografia, à concordância, à regência, à pontuação e à crase. Ainda assim, reiteramos que os erros formais não produziram qualquer dano à natureza informativa do gênero, já que ele cumpre a sua função comunicativa. Ou seja, qualquer leitor entende claramente o que foi descrito pelo remetente, a despeito das inadequações gramaticais.

Procedendo com a analogia entre a primeira versão e a versão final de J.F., constatamos uma significativa evolução de sua competência escritora, o que coaduna com o que argumenta Lerner (2002), ao defender que os alunos, progressivamente, apropriam-se de conteúdos linguísticos, ao tentar resolver os problemas apresentados em seus textos. Segundo a autora, a escrita torna-se objeto de reflexão, de ensino e de aprendizagem e os conteúdos linguísticos adquirem sentido na prática.

Sobre essas condições didáticas e o processo de apropriação pela aprendiz, verificamos que sua introdução apresentou, de forma completa, a finalidade da carta, e que o seu desenvolvimento seguiu apresentando quais as dificuldades enfrentadas nas unidades de saúde. A construção dos dois parágrafos do desenvolvimento manteve todas as informações contidas na primeira produção, contudo, sua melhor organização e sistematização conferiu ao texto ritmo e maior coesão entre as ideias.

Ao analisá-los, vimos que a aluna se apropriou de algumas estratégias argumentativas vistas em sala, em ocasião da reflexão sobre a escrita e das análises das cartas selecionadas para correção coletiva. Os trechos "***Além disso**, só tem um atendimento disponível para um médico e um dentista na segunda e quinta,"* (linhas 13-15) e "*Verificamos **ainda** que não há condições de trabalho,"* (linhas 16 e 17) apresentam o acréscimo de argumentos por meio do uso dos marcadores textuais em negrito. Ademais, um dos problemas relacionados à temática foi apresentado por meio de sua causa e consequência: "[...] *não há condições de trabalho, pois há falta de materiais como tensiometro e material de limpeza*"; estratégia argumentativa bastante oportuna para a abordagem realizada em nosso projeto, pois reflete bem o contexto de produção em questão.

Conforme observamos, a construção do desenvolvimento, diferentemente da primeira versão, obteve maior tessitura e relevância argumentativa, o que comprova um avanço na competência escritora de J.F., além de atestar a premissa de Lerner (2002) sobre o fato de os conteúdos de escrita estarem sempre em ação no processo de produção.

No que se refere a sua conclusão, vimos a proposição da intervenção, ao apresentar o que estava a cargo das autoridades realizar em prol da comunidade: "*Acreditamos que as Autoridades Públicas poderão agir com providências sobre esse assunto, investindo em melhorias para nosso PSF, pois sabemos que aos senhores são dados os recursos e a competência para tornar esse atendimento melhor para a comunidade"* (linhas 24-29). Essa sentença, comparada à da primeira versão, confere ao discurso da aluna um maior poder de persuasão, pois, ao introduzir no seu texto o verbo "saber", a aprendiz explicita seu total conhecimento em relação à competência das Autoridades Públicas, para resolver as questões de ordem social. Indubitavelmente, enxergamos aqui alguns dos resultados almejados pelo projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, dentre eles o desenvolvimento do olhar crítico sobre a realidade e a expansão da consciência cidadã.

Concernente ao estilo e aos aspectos formais, concluímos que a versão final de J.F. demonstra o uso dos recursos linguísticos de forma bastante pertinente à situação de comunicação. A observância à norma padrão, necessária ao contexto de produção, também pôde ser comprovada acerca dos diferentes conteúdos linguísticos utilizados no processo de reescrita.

Vimos que J.F. adequou o uso da 1ª pessoa do plural (linha 4), fazendo sua distinção em relação aos traços da fala. Dirigiu-se de forma adequada às autoridade públicas utilizando o pronome de tratamento "*senhores*" (linha 28), diferentemente de sua primeira escrita, em que percebemos uma inadequação acerca da linguagem formal no uso do "*vocês"* (linha 34). No tocante à crase e à regência, alguns registros ratificam que houve uma considerável apreensão de seus empregos, conforme observamos em: "*viemos informar às autoridade públicas"* (linha 4 e 5) e *"sabemos que aos senhores são dados os recursos e a competência para tornar esse atendimento melhor para a comunidade*" (linhas 27-29).

Quanto à concordância e a alguns registros ortográficos, alguns problemas permaneceram em sua versal final, mas isso não comprometeu a relevância social e discursiva de seu texto. Podemos perceber, em seus registros, resultados bastante positivos acerca das discussões em sala sobre as instâncias de poder para agir, do trabalho colaborativo das entrevistas e do desenvolvimento de uma visão crítica acerca de sua realidade. Observamos que sua escrita, assim como a dos outros alunos, assumiu um lugar e uma função de uso em nossa sociedade letrada, conforme defende Mortatti (2004).

Como vimos, todas as cartas analisadas revelaram conhecimento sobre o tema abordado, além de evidenciar uma apropriação discursiva acerca da finalidade comunicativa para a qual

os textos foram produzidos e demostraram que houve, por parte do aluno, um envolvimento com as atividades que antecederam a etapa de sua escrita. Isso comprova que o trabalho com projetos de letramento favorece a ressignificação das práticas escolares de escrita, pois auxiliam o aluno a compreender esse processo não como algo que se encerra em si mesmo, mas como uma ação de linguagem carregada de significado e voltada para algo maior que simplesmente uma atividade escolar. No caso do nosso projeto, materializou uma ação reivindicatória para ambas as cartas.

4.8 CULMINÂNCIA E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Podemos dizer que a culminância do projeto dividiu-se em duas partes: a escrita das cartas argumentativas e a apresentação dos resultados do trabalho para a escola. Esse segundo momento foi pensado a partir do trabalho com a letra da música "Pacato cidadão," da banda de rock *Skank*. Após uma discussão sobre o sentido da palavra pacato, no contexto da canção, desenvolvemos a ideia de construir uma apresentação trazendo para as outras turmas da escola a seguinte reflexão: "Ser pacato cidadão diante de uma sociedade tão desigual, tomada por corrupção e violência, é algo de que possamos nos orgulhar."

Com o auxílio de imagens, os alunos construíram um painel que apontava para aspectos dessa realidade e sobre a qual manifestaram sua opinião, apresentando também a contraposição de imagens que refletiam uma realidade diferente, em que se podia, por exemplo, contemplar representações imagéticas de uma saúde e de educação de qualidade. Para tanto, expuseram que uma realidade assim só seria possível se todos, enquanto parte da sociedade, assumissem o seu papel.

Nessa ocasião, os alunos falaram um pouco acerca do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, sobre o olhar crítico que eles lançaram acerca de sua realidade e como isso os conduziu a produzir as cartas que estavam expostas para que os outros alunos pudessem ler. Foi um momento de grande satisfação, pois, assim como nós, outros professores da turma puderam ver um grande progresso na exposição oral de alguns alunos que, anterior ao projeto, sequer costumavam se posicionar em sala.

Como registro desse momento, apresentamos, no quadro 21, um grito de guerra construído pelos sujeitos participantes da pesquisa com base na melodia da canção *We Will Rock You* (1977), da banda britânica de rock *Queen*. Na figura 14, seguem algumas fotos selecionadas da apresentação.

Quadro 21 – Transcrição do coro "Pelotão cidadania"

Vivenciar cidadania Nosso lema é educação Estamos sempre juntos Pra cumprir qualquer missão Somos o futuro Somos o futuro	Pelotão cidadania, Sim, senhor! O que é que você quer? Educação, saúde E muito mais

Fonte: produção coletiva dos alunos

Figura 14 -Culminância do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*

Fonte: Registro fotográfico

Para nós, a culminância do projeto, tanto na elaboração das cartas quanto na apresentação oral, reforçou o que percebemos no decorrer do processo: a aquisição de maior expressividade e mais disposição para agir diante das situações de conflito. Percebemos que os alunos passaram a se sentir mais confiantes, mesmo quando a insegurança e o temor de não se sair bem sobrevinham. No decorrer do projeto, observamos emergir uma vontade de fazer, de alcançar superação. Acreditamos que esse avanço, além das apropriações linguísticas e discursivas identificadas nas produções finais das cartas, contribuíram positivamente para uma

assunção da autoestima, para uma melhor formação pessoal e cidadã e um melhor desempenho na competência escritora dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É certo que nem todos conseguiram participar de todas as situações oportunizadas, o que pode ser considerado um ponto negativo para o projeto. Ainda assim, em nossa roda de conversa, momento destinado a nossa avaliação final, foi possível registrar falas muito significativas para compreender o alcance que o trabalho com projetos proporcionou ao indivíduo e à coletividade.

4.8.1 Roda de conversa: momento de descontração e avaliação

Formada por treze participantes, nossa roda de conversa objetivou trazer à tona a exposição de sentimentos e impressões relativas ao que foi vivenciado desde o mês de agosto, momento que iniciamos a obtenção de dados para os nossos estudos sobre letramento. Para tanto, resgatamos algumas das etapas do projeto para que os alunos relembrassem o que haviam realizado, e com alguns questionamentos iniciamos nossa conversa. Percebemos que os educandos não se sentiram muito à vontade com o fato de terem suas falas gravadas, cremos que isso os intimidou, pois muitos se mantiveram calados ou falavam muito baixinho entre si, o que impossibilitou uma captação adequada do áudio, fator que dificultou a produção de dados para esse momento. Ainda assim, as falas que conseguimos registrar foram bastante significativas para nossa avaliação e nossas considerações finais.

Ao indagar sobre a importância do projeto, sobre sua relevância para o processo de aprendizagem, um dos educandos, C.D., que, por motivos pessoais, esteve muito ausente das aulas, relatou que, embora não tivesse participado de tudo, achou o projeto muito significativo. Posteriormente, o aluno E.B. reforçou essa ideia dizendo ter sido muito importante passar um pouco da experiência sobre aquilo que se aprendeu. Entre todas as falas acerca dos pontos positivos do projeto, J.F. nos deixou muito agraciada, haja vista a emoção contida nestas palavras:

> Foi uma sensação incrível fazer, passar para as outras pessoas o que aprendemos. A construção da carta, no começo eu não queria fazer, só que a senhora demonstrou que a cada dia eu poderia avançar... (choro). Eu gostaria de lhe agradecer também, porque eu sei que eu aprendi cada coisa e eu sei que eu vou levar isso para o resto da minha vida (J.F.).

São em situações como essas que compreendemos o quanto podemos influenciar vidas e o quanto somos responsáveis, não só pela construção do conhecimento, mas também pela formação de pessoas mais confiantes em si e em suas potencialidades. Isso nos remete à grande responsabilidade de ser docente e nos faz retomar as discursões de Bortoni-Ricardo (2008) acerca de nossas práticas enquanto professor e pesquisador, sobre como devemos conduzi-las a um lugar de aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre as ações, enquanto mediador de conhecimento e de interação com os educandos, pois tudo isso refletirá no aluno e, consequentemente, em nós mesmos.

Ainda a respeito dos resultados de um trabalho inserido em um contexto de interação, pautado na resolução de problemas, constatamos o quanto ele pôde ser positivo para o empoderamento dos alunos acerca de sua capacidade de agir. A fala de T.A. revela bem isso, ao dizer: "*Eu só ficava calada e hoje em dia eu passei a não ser mais um pacato cidadão"*. Vemos, nesse enunciado, certa apropriação em relação a sua capacidade de se posicionar. Certamente, são impressões muito incipientes, movidas pela própria euforia do projeto, mas certamente é o ponto de partida para a construção de algo mais consistente e politicamente engajado.

Uma outra fala de T.A. delineia uma certa redefinição do seu olhar individualista sobre o outro ou mesmo sobre a coletividade. A aluna, em seu depoimento, diz que "*eu era assim... o que tá bom pra mim, tá bom pra todo mundo. E não pode ser assim, eu posso ver as coisas diferentes. Antes, ajudar parecia uma obrigação, e hoje é uma necessidade".* Esse discurso, mesmo que entrecortado, aponta para um novo posicionamento. A aluna reconheceu que, após vivenciar o projeto, ela consegue enxergar melhor a necessidade do outro, e não olhar apenas para si. Vimos, nessas afirmações, construções formativas, necessárias a uma sociedade que pretende ser mais humanizada, solidária e consciente.

Sobre o processo de aquisição dos conhecimentos na escrita e na reescrita, alguns depoimentos foram bastante expressivos, no que tange a sua relevância para os sujeitos da pesquisa. Em uma indagação sobre a contribuição do projeto na atividade de escrita, T.A diz que o projeto contribuiu demais: *"a gente tinha conhecimento do que ia escrever, não tem como a gente escrever sem ter conhecimento".* Ainda sobre o processo de aprendizagem, J.S diz: *"A gente foi evoluindo cada dia mais".*

A fala de R.G. também foi muito apropriada para descrever o desenvolvimento das competências escritoras. *"Na primeira carta eu queria a quadra, eu queria a sala de computação, eu queria tudo. Na segunda, na terceira já foi melhorando, na última deu certo".*

Em se tratando de uma aluna que se mostrou bastante resistente à escrita, alegando não saber escrever nada, essa afirmação assinala os caminhos de possibilidades promovidos pelo processo de reescrita, marcando sua importância no contexto do ensino-aprendizagem.

Os alunos do 9º ano são reconhecidos pelos professores por serem apáticos e desmotivados, essa também era a nossa visão sobre eles. Contudo, o desenvolvimento do projeto nos fez ver que é possível enxergar mudanças, ainda que ocorrendo em lento processo, no que se refere à timidez de alguns. "*Eu gosto muito de conversar, mas eu nunca conversei com tanta gente me olhando, e eu só me via interagindo... tive dificuldade as vezes.*".

De acordo com a fala de T.A., expor-se para as turmas da escola representou um certo desafio, mas, ao mesmo tempo, ela pôde constatar que era possível, uma vez que se viu interagindo com as outras pessoas. Acredito que isso foi fruto dos momentos de debate em sala sobre a temática do nosso trabalho e sobre os próprios posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. H.M. disse: "E*u tive muita dificuldade na hora de apresentar, porque eu tenho vergonha, mas eu aprendi que a gente não pode ficar calada.*". Essa disposição para fazer, a despeito da vergonha ou do medo, pode ser considerada como um fator positivo no desenvolvimento do aprendiz.

As poucas falas registradas em nossa roda de conversa convergiram para avaliarmos como positivo o trabalho com projeto de letramento, pois vimos emergir, por meio de diversas ações e a partir de diferentes práticas de linguagem, uma nova forma de os educados olharem para si mesmos e para as situações de aprendizagem como um processo no qual precisamos nos inserir. Ou seja, como algo em constante estado de mudança e de desenvolvimento, capaz de ser visto não apenas nos aspectos correspondentes às práticas discursivas assumidas pela escrita, mas também por meio do fator sociopolítico da construção identitária do cidadão.

Discutiremos, a seguir, em nossas considerações finais, um pouco mais sobre esses aspectos que constituíram o cerne da nossa dissertação e motivaram a vivência do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as abordagens metodológicas da Linguística Aplicada e o que defendem os estudos sobre letramento e projeto de letramento, entendemos que nossa pesquisa primou pela inserção dos sujeitos participantes como agentes sociais na construção do conhecimento e das ações que objetivavam transformações motivadas por sua atuação. O estudo da língua foi concebido como um instrumento de produção da situação do conhecimento.

As questões pontuadas, na introdução, a respeito da nossa inquietação acerca da ausência de motivação dos alunos participantes da pesquisa, de suas dificuldades em se posicionar sobre problemas que envolvem sua realidade, tanto no campo da fala quanto no da escrita, puderam ser confrontadas com situações de bastante engajamento, colaboração e tomada de decisão, conforme vimos na descrição das ações realizadas e nas elaborações das cartas.

Retomando o que defendem os pressupostos da pesquisa-ação, segundo o que propõe Thiollent (1996), e o que defendem os pressupostos sobre o trabalho com projetos de letramento, constatamos que estimular a participação colaborativa do aluno na resolução de situações-problema nos rendeu resultados bastante positivos. A identificação de uma adversidade real, comum ao grupo e sobre a qual eles puderam intervir, abriu, conforme prevíamos, espaços para discussões e ressignificação das práticas de leitura e de escrita, haja vista elas terem sido realizadas a fim de cumprir uma finalidade comunicativa necessária ao alcance dos objetivos desejados pelos alunos. Entendemos, portanto, que o projeto de letramento, *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania,* mediou, de forma significativa, as práticas situadas de leitura e de escrita, auxiliando os aprendizes a se colocar como sujeitos-autores do próprio conhecimento.

Averiguamos, no desenvolvimento do projeto, que os gêneros textuais foram inseridos nas práticas de linguagem como mediadores da interação, cumprindo funções distintas e de extrema importância para o andamento das ações, conforme defendem Marcuschi (2010) e Passareli (2012), ao discutirem a função social dos gêneros textuais, e Oliveira (2008), ao tratar, como componentes de um projeto de letramento, o ensino com os gêneros. Sobre essa funcionalidade dos textos relativamente estáveis, as notícias lidas e as entrevistas realizadas forneceram informações importantes para a definição de como os alunos poderiam agir, planejar e usar a escrita como instrumento de ação social. Já as cartas de solicitação e as cartas abertas foram usadas como instrumento de inserção dos alunos em atividades reivindicatórias,

cujos objetivos enunciativos estavam repletos de posicionamentos críticos, acerca de seus problemas e necessidades sociais.

A ênfase dada aos conteúdos da escrita considerou seus propósitos, a relação com o interlocutor e o gênero em questão. Os sujeitos participantes da pesquisa vislumbravam, no processo de reescrita, tornar o texto adequado ao contexto de circulação do qual ele faria parte. Tornou-se, portanto, uma necessidade para eles aprenderem sobre os aspectos de composição, textualização e estilo do gênero Carta de Solicitação e Carta aberta. Ademais, a adequação formal foi compreendida como necessária pelos alunos, tendo em vista o seu contexto de produção.

Constatamos, ainda, que os aprendizes, ao se inserirem em práticas situadas de leitura e de escrita, mediadas por um projeto de letramento, transpuseram a linha entre ser um mero aluno, na concepção daquele que está exposto a situações de aprendizagem, e passaram a colocar-se como sujeitos-autores de seu conhecimento, ou seja, passaram a ter uma postura ativa, participante, o que contribuiu muito para a assunção de uma identidade mais autônoma.

Com isso, ressaltamos que a pesquisa realizada contribuiu, substancialmente, para a ressignificação de nossa prática docente. Em primeiro lugar, por tornar mais notório que o saber científico precisa caminhar lado a lado com a prática, ajudando-nos a realizar escolhas metodológicas capazes de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais relevante para os alunos. Em segundo, por nos fazer enxergar que, mesmo diante de tantas adversidades, é possível efetivar uma intervenção por meio da qual os aprendizes possam se tornar protagonistas, evidenciando suas potencialidades e competências.

Sabemos que nosso trabalho se constitui como parte, e não como um todo, de um processo que é longo e que envolve diferentes agentes de letramento. Reconhecemos que talvez tenhamos tornado mais evidente a compreensão desses saberes para os participantes da pesquisa, inserindo-os em uma realidade em que ficam mais evidentes os diferentes níveis de letramento, e como podemos alcançá-los, por meio do uso da leitura, da escrita e das diferentes formas de linguagem.

Enquanto professora e pesquisadora, compreendemos que, para o aluno alcançar essa dimensão da funcionalidade e importância do uso da língua, em diferentes práticas sociais, é preciso construir estruturas adequadas de aprendizagem, e isso requer investimentos externos, como políticas públicas educacionais adequadas, e internos, como o planejamento de atividades sistematizadas e a disposição para o agir docente e discente em prol das resoluções dos problemas sócio-históricos ou linguísticos que surgem ao longo do processo de ensino-

aprendizagem. Nessa perspectiva, consoante com o que afirma Rojo (2000) e Oliveira, Tinoco, Santos, (2014), o trabalho com projeto de letramento se apresenta como uma proposta eficaz para promover uma aprendizagem significativa, em que a linguagem é trabalhada a partir de suas várias funções: didática, social, mediadora, política e de produção.

Mesmo com todas as intempéries vivenciadas pelo contexto político e econômico da cidade em que a pesquisa foi desenvolvida, o que, indubitavelmente, afetou, em alguns momentos, o avanço do projeto *Força Jovem: nosso jeito de fazer cidadania*, entendemos que, mesmo se não emergirem respostas positivas ao que foi solicitado e reivindicado pelos alunos, uma transformação substancial foi incitada: a dos agentes transformarem a si mesmos. Isso, certamente, implicará um considerável avanço nas prática sociais desses sujeitos e um exercício mais pleno de sua cidadania.

Dessa forma, nossa experiência em trabalhar com projeto de letramento pode ser descrita como bastante relevante para nossa prática docente. Foi muito inspirador e transformador participar da construção do conhecimento dos alunos, evidenciar a gradativa apropriação dos conteúdos de aprendizagem, assim como contribuir para a formação de sujeitos sociais, levando-os a pensar sobre sua realidade e a discutir sobre melhorias, mudanças e cidadania.

Assim sendo, finalizamos nossa pesquisa conscientes de que muitos problemas encontrados, no início de nosso trabalho, foram solucionados ao longo do processo da intervenção pedagógica. Aqueles que persistiram, se observados e problematizados nos anos subsequentes à formação do ensino fundamental, podem ser suplantados, uma vez que a construção do conhecimento é contínua e extensiva. Desse modo, torna-se imprescindível à prática docente o constante questionamento acerca do que precisa ser feito para melhorar nossa atuação em sala de aula, sobre como podemos contribuir para levar adiante experiências que promovam mudanças significativas para o ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação básica do nosso país.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Análise de Textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009. p.83-99.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 225-234.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, Abril. 2016. Disponível em: <http://basenacioanlcomum.mec.gov.br/documentos/bcc-2ver.revista.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel de Machado; Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES Thereza Cochar. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: atual, 2005.

DELMANTO, Dileta. **Jornadas.port**: Língua Portuguesa, 8º ano. DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de (Org.).1 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar. II. Interesse e esforço. Tradução e estudo por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DIONÍSIO. Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECKA, B; BRITO, K.S. (Orgs.) **Gêneros textuais:** reflexões e ensino**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar,** Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **As unidades básicas do ensino de Português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Edição 2015. Brasília: MEC; Inep, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>. Acesso em: 27 dez. 2016.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso: 20 mar. 2016.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto 2015.

_____. **Escrever e argumentar.** 1. ed. São Paulo: Contexto 2017.

JEAN, Georges. A letra e a cidade. In: JEAN, Georges. **A escrita:** memória dos homens. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 132.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SC, ISSN 1806-275X, 2006.

MACEDO, Maria do socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, Anna Raquel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELL, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

_____ **.** Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **Globo Notícias:** Educação, Rio de Janeiro, 06 dez. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 27 dez. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologias em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECKA, B; BRITO, K.S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.153- 173.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do medidor ao agente de letramento. In: Silvana Serrani (Org). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo-SP: Editora Horizonte, 2010. p. 40-55

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Práticas de leitura e escrita na escola**: construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ROJO, Roxane H. R. Modelização didática e planejamento duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.). **A formação do Professor:** Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curriculares e projetos. In: _____. **A prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1.ed. São Paulo: contexto, 2013.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campina, SP, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): _____

01. Você se considera um leitor de textos? ( ) Sim ( ) Não
02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

( ) notícias
( ) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
( ) mensagens no celular
( ) mensagem de *Facebook*
( ) e-*mail*
( ) anúncios
( ) placas/panfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Capricho/ Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas
( ) **Outros:** _____

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? ( ) Sim ( ) Não
04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

_____

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?
    a. ( ) Diariamente
    b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
    c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
    d. ( ) Raramente
06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

_____

07. Você considera a atividade de escrita importante para a participação do sujeito na sociedade? ( ) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante?

_____

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

_____

_____

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

_____

_____

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

_____

_____

_____

APÊNDICE B - Oficina sobre a escrita enquanto prática social

Leitura oral do texto "A letra e a cidade" (Anexo A)

Objetivo

- Refletir sobre os diferentes usos da escrita, diferentes portadores de textos e a diversidade de gêneros aos quais temos acesso diariamente.

- Identificar a importância dos gêneros como instrumento de comunicação pessoal e práticas sociais.

Metodologia

- Leitura oral do texto "A letra e a cidade".

- Discussão oral sobre a temática do texto e sobre o uso dos diferentes gêneros textuais.

- Levantamento de situações que requerem a escrita como prática social.

Atividade oral

1. Por que o texto nos diz que a cidade é um grande livro aberto? Em sua opinião, isso é verdade? Comente.
2. Se a cidade é um grande livro aberto, nela, podemos encontrar uma diversidade de textos. Estamos preparados para essas multiplicidades de leitura? Comente sua resposta com a turma.

Atividade escrita

1. Entende-se por suporte ou portador os locais onde os textos circulam, em que eles são veiculados ou publicados. Com base nessa informação e nas discussões, em sala, sobre a expressão "a cidade é um grande livro aberto", responda:

   a) Que tipo de gêneros ou portadores, costumamos visualizar nas ruas de nosso bairro ou em nossa cidade? Eles são produzidos com qual finalidade?

   b) O que a cidade nos diz, por meio dos gêneros e de seus portadores, é importante para a vida em sociedade? Comente sua resposta.

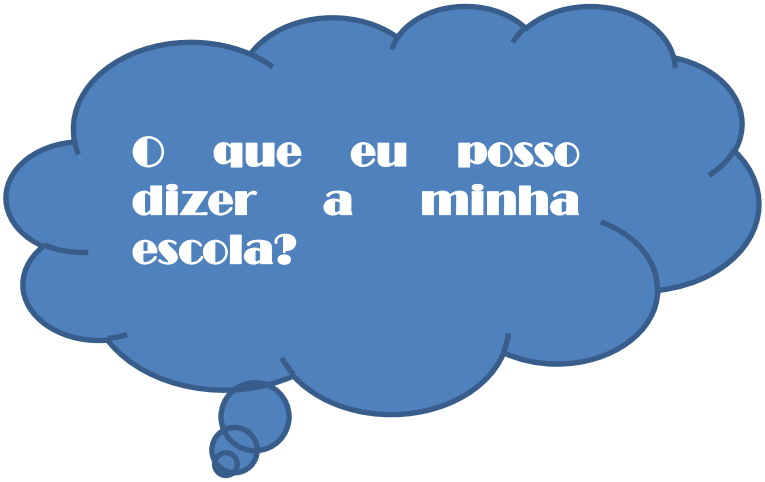
Produção textual

1. Observe este anúncio veiculado na parada de ônibus

É comum a parada de ônibus torna-se um portador textual, veiculando diferentes tipos de textos, lidos por centenas de pessoas, todos os dias. Esses textos podem chamar atenção pelas imagens, cores e tipo de letras. Podem chocar, advertir, solicitar algo ou, simplesmente, nos fazer rir.

Se considerarmos a expressão "a escola que temos depende do que a gente faz", o que podemos comunicar de importante a nossa comunidade escolar? De que forma podemos fazer isso? Por meio de que gênero? Com qual finalidade?

Para refletir!



APÊNDICE C – Oficina sobre o filme Central do Brasil

Exibição do filme Central do Brasil

Objetivo

- Refletir sobre o analfabetismo no Brasil e sobre como essa condição pode comprometer o exercício pleno da cidadania.

- Identificar como as transformações de valores promovem mudanças no ser humano e em sua forma de enxergar o outro e o mundo a sua volta.

- Relacionar o uso da carta, no filme, aos usos que comumente fazemos dela, hoje, aos seus tipos e a sua finalidade comunicativa.

- Identificar de que forma o uso de mensagens eletrônicas influenciaram na diminuição do uso do gênero carta como instrumento de comunicação pessoal.

- Encontrar uma função social relevante para o uso da carta, na comunidade escolar, como um instrumento de empoderamento pessoal do aluno e como uma possibilidade de se alcançar objetivos comuns.

Metodologia

- Exibição do filme

- Discussão oral

- Realização de estudo dirigido sobre o filme e questão afins.

Questões para discussão oral

FILME: Central do Brasil

1. É possível perceber, no filme, algum tipo de manipulação feita pelas pessoas escolarizadas?

2. O início do filme apresenta, por meio da voz de Dora, uma visão preconceituosa sobre as famílias brasileiras. Para a protagonista, "famílias pobres são desestruturadas"; "analfabetos não têm discernimento"; "os homens de famílias pobres são alcoólatras". Ao longo das cenas, o filme vai desconstruindo esses preconceitos, transformando a visão de Dora e, certamente, dos seus espectadores. Como isso aconteceu? Houve alguma influência externa que contribuiu para a mudança de Dora? Josué teve participação na mudança de atitude dela?

3. A comunicação por cartas aparece no filme como um tema em destaque. Por que a escrita de cartas é apresentada como algo importante? Você considera que esse meio de comunicação está morrendo, fadado ao declínio?

4. Como se dá a comunicação hoje?

5. Com que objetivos utilizam-se cartas hoje? Que tipos são mais utilizados? Seria possível escrever uma carta que buscasse atender a uma necessidade da comunidade escolar? Quem seria o destinatário? Qual seria o assunto?

APÊNDICE D – Oficina sobre os marcadores argumentativos

Objetivos:

- Identificar a relação de sentido dos marcadores argumentativos no texto.

- Refletir sobre a importância do uso adequados dos marcadores argumentativos para estabelecer a coesão e a coerência textual.

- Utilizar de maneira apropriada os marcadores argumentativos.

Metodologia:

- Aula expositiva dialogada a partir da identificação de diferentes marcadores argumentativos contidos nas cartas trabalhadas em sala.

- Realização individual da atividade proposta.

- Correção coletiva dos exercícios, com retomada do conteúdo quando necessário.

Atividade sobre os marcadores argumentativos

1. Dos trechos a seguir, identifique apenas os que contenham argumentos.

Trecho 1

As escolas devem incentivar a prática de esportes.

Trecho 2

As grandes cidades precisam aprender o que é civilidade. Prova disso é o acúmulo de lixo visto nas ruas.

Trecho 3

O governo deve cuidar mais da saúde: deve melhorar o salário dos médicos e dos demais profissionais e deve garantir remédios para toda a população.

Trecho 4

É preciso que todo mundo escolha bem os candidatos em quem vai votar e que depois das eleições acompanhe as ações de seus candidatos eleitos para confirmar se são honestos e se estão cumprindo as promessas feitas na campanha eleitoral.

Trecho 5

O principal investimento do governo brasileiro deve ser a educação, já que ela proporciona maiores oportunidades de emprego e colabora para impedir a entrada no submundo do crime.

Trechos 3 e 4 foram retirados do livro Carta de solicitação e carta de reclamação de Jacqueline Peixoto Barbosa. Editora FTD, 2005. p. 30.

2. Sublinhe os argumentos contidos em cada trecho identificado.

3. Formule argumentos coerentes para os demais trechos.

TRABALHANDO COM OS ORGANIZADORES TEXTUAIS

O que são os organizadores textuais?

São palavras e/ou expressões que relacionam as partes do texto estabelecendo uma relação entre elas. Essas relações podem marcar: causa, consequência, finalidade, adversidade, conclusão, alternativa, explicação...

Observe o enunciado a seguir:

É preciso que o povo escolha bem os candidatos em que vai votar, **dado que** as mudanças de que o Brasil tanto precisa dependem da iniciativa dos candidatos eleitos.[19]

4. A expressão destacada poderia ser substituída por que palavras ou expressões do quadro a seguir? Circule-as.

Pois - mas - portanto - então - posto que - e - visto que - já que - haja vista - uma vez que - porque

5. Leia a carta de solicitação e preencha seus espaços com as palavras ou expressões que sejam adequadas para estabelecer sua coerência. Consulte o quadro abaixo.

Portanto - por isso - haja vista - uma vez que - pois - porque - além disso

Mandala, 21 de agosto de 2017 Exmo. Sr. Frederico Mascarenhas Prefeito Municipal da Cidade de Mandala Senhor Prefeito, Os cidadãos do bairro “Flor de Liz”, representados pelo presidente da associação de moradores, vêm, de forma muito respeitosa, solicitar a Vossa Excelência providências

[19] Retirado do livro *Carta de solicitação e reclamação*, FTD, 2005. p.31.

para solucionar o problema da passagem de pedestre na BR. Graves acidentes vêm ocorrendo com os moradores de nossa comunidade ao atravessar o trecho da BR que dá acesso ao centro da cidade.

Em nosso bairro não há lojas, supermercados nem oferta de serviços públicos de saúde e educação, _____a população sempre precisa dirigir-se à cidade vizinha, pois é lá que as crianças estudam e as pessoas compram e buscam os serviços de que necessitam. Contudo, o que ocorre nessa travessia são vários atropelamentos, _____ ser essa rodovia muito acessada por caminhões de carga. Somente esse mês, houve o registro de duas mortes, uma criança e um idoso foram vítimas de acidente de trânsito.

_____, pequenos grupos de batedores de carteiras se aproveitam do tempo de espera das pessoas para assaltá-las. As mães encontram-se temerosas em matricular seus filhos na escola, _____ não se sentem seguras devido a tantos atropelamento e assaltos. Como V. Exa. pode ver, é necessário um olhar comprometido para essa situação que prejudica a todos nós, moradores do bairro "Flor de Liz".

_____, tendo em vista toda essa insegurança, acreditamos que a construção de uma passarela seria uma solução possível e que certamente resolveria esse problema. Pensar nesse projeto deve ser uma prioridade para sua gestão, _____ além da população não suportar tanta apreensão, as crianças não podem deixar de frequentar a escola, _____ seu desenvolvimento e futuro dependem disso.

Certos de que V. Exa. acolherá nossa solicitação, mostramo-nos imensamente gratos.

Respeitosamente,

Presidente da associação comunitária

Texto fictício elaborado pela professora

6. Preencha as colunas com as palavras utilizadas nos espaços do texto 1, conforme orientação.

Palavras ou expressões que introduzem argumentos	Palavras ou expressões que acrescem argumentos	Palavras ou expressões que introduzem conclusão

7. Substitua os termos destacados por outro que mantenha o mesmo sentido. Consulte o quadro abaixo.

PORQUE – VISTO QUE – ADEMAIS – ASSIM – JÁ QUE

a. "[...] O que ocorre na travessia são vários atropelamentos**, já que** passam por essa rodovia muitos caminhões de carga. Somente esse mês, houve o registro de duas mortes, uma criança e um idoso foram vítimas de acidente de trânsito.
b. **"Além disso**, pequenos grupos de batedores de carteiras se aproveitam do tempo de espera das pessoas para assaltá-las". (3º parágrafo)
c. "Pensar nesse projeto deve ser uma prioridade, **pois** as crianças não podem deixar de frequentar a escola, **uma vez que** seu desenvolvimento e futuro dependem disso". (4º parágrafo)
d. **"Portanto**, tendo em vista toda essa insegurança, acreditamos que a construção de uma passarela seria uma solução possível e que certamente resolveria esse problema". (4º parágrafo)

8. Aprendemos que os marcadores argumentativos podem introduzir argumentos que se somam a outros, que explicam e esclarecem afirmações ditas, que indicam a causa de um determinado fato. Há ainda os que introduzem um argumento contrário a outro e também aqueles que finalizam uma ideia, concluem um pensamento. Leia as frases e observe as palavras e expressões destacadas. Em seguida, diga qual o sentido expresso em cada uma delas. Consulte o quadro abaixo.

SOMA – CONCLUSÃO – FINALIDADE – CAUSA - EXPLICAÇÃO ESCLARECIMENTO – OPOSIÇÃO

a) Todos necessitam de uma educação de qualidade, **pois** a nossa ascensão social e o nosso acesso aos bens culturais dependem disso.
b) A educação deve ser inclusiva, **ou seja**, está acessível a todos.
c) A prática de esportes, nas escolas, também deve ser uma prioridade, **uma vez que** ela contribui para o desenvolvimento físico, motor e emocional do indivíduo.
d) Escreveremos uma carta ao prefeito, **para que** ele construa uma quadra esportiva em nossa escola.
e) Os representantes públicos dizem investir muito em saúde, **contudo** a população padece por falta de atendimento.

f) Podemos ter esperança em dias melhores, **mas também** precisamos lutar para que eles cheguem.

APÊNDICE E – Proposta para a produção do gênero textual carta de solicitação e carta aberta

Proposta 1: carta de solicitação

TEXTO I

Obras em quadras de esportes podem ter recursos federais

A construção de quadras poliesportivas e a cobertura das já existentes em escolas públicas de educação básica estão contempladas na segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2) desde 2011. Estados e municípios podem pedir recursos do governo federal no Plano de Ações Articuladas (PAR) para todas as etapas da educação básica, da creche ao último ano do ensino médio, desde que a unidade tenha no mínimo 100 matrículas registradas no Censo Escolar.

O investimento federal para melhorar os espaços escolares dedicados a atividades de educação esportiva e de lazer faz parte do conjunto de ações para o desenvolvimento integral da infância, adolescência e juventude.

Ao registrar o pedido no PAR, o gestor público municipal ou estadual deve informar qual a obra pretendida — construção ou cobertura de quadra. Para orientar o preenchimento dos dados, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou projetos arquitetônicos de acordo com as diversas dimensões de terrenos e de área construída —escolas que tenham de uma a 12 salas de aula. O projeto define também o número de estudantes que podem ser atendidos por turno e os valores mínimo e máximo por metro quadrado.

Estados e municípios não são obrigados a usar os projetos arquitetônicos do FNDE, mas devem submeter projetos próprios ao fundo caso pretendam pedir recursos públicos para as obras.

Até 2014, a previsão do governo federal é construir 6.116 quadras poliesportivas e cobrir cerca de 4 mil unidades já existentes em instituições de educação básica, incluindo a educação infantil.

Ionice Lorenzoni

PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35008>. Acesso em: 17 ago. 2017.

TEXTO II

PAR - Apresentação

Apresentação | Como elaborar o PAR | Legislação | SIMEC | Comitê | Consultas

G+ Tweetar Compartilhar

Plano de Ações Articuladas (PAR)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

[...]

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cGFyJmQ9cyZwYXJhbXNbZGVdPSZwYXJhbXNbYXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NlYXJjaF9tZXRob2RdPWFsbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg==> Acesso em 17 ago. 2017

TEXTO III

Em entrevista, o professor de Educação Física da escola fala um pouco sobre as dificuldades enfrentadas em razão da inexistência de uma quadra esportiva. Segundo ele, são inúmeros esses inconvenientes, dentre os quais a falta de motivação do próprio professor e dos alunos e a temperatura elevada devido a exposição constante ao sol, principalmente nos últimos horários. “A atividade física quando é desenvolvida em temperaturas elevadas não favorece o bem estar do ser humano”, diz o educador físico. Ainda de acordo com o professor, essa exposição ao sol pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés, uma vez que os alunos não dispõem de calçados específicos.

Ademais, as diferentes práticas esportivas não podem ser desenvolvidas na escola devido às condições precárias da quadra. “Aqui na escola a gente se resume mais ao futsal, propriamente dito, não na sua dimensão total. Quanto aos outros, basquetebol, voleibol, handebol fica inviável trabalhar”.

Como vemos, de acordo com o depoimento do professor, as condições da quadra não favorecem à pratica das modalidades esportivas e ainda oferece riscos à saúde de seus usuários. Diante disso, solicitar de quem tem o poder para resolver o problema pode resultar uma mudança dessa realidade.

Elaborado pela professora com base em entrevista realizada pelos alunos

ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DA CARTA DE SOLICITAÇÃO

ESTRUTURA

Recorra às informações dos textos acima para construir sua argumentação em prol da construção da quadra esportiva da escola, conforme ficou decidido pela turma. Busque convencer seu destinatário sobre a necessidade, a importância de construí-la. Recorra aos textos de apoio para alimentar o seu texto com informações e argumentos que justifiquem sua solicitação.

Antes de iniciar sua produção, fique atento às seguintes informações importantes sobre a estrutura do gênero carta de solicitação.

- Indicação de local e data à direita.
- Uso do vocativo adequado ao destinatário da carta.
- A introdução (primeiro parágrafo) deve apresentar o remetente e explicitar a finalidade da carta.
- O desenvolvimento precisa conter a exposição detalhada do assunto, informações sobre o porquê da solicitação. Você precisa convencer o destinatário a atender ao seu pedido a partir de argumentos convincentes.
- A conclusão deve retomar o pedido feito na introdução, reforçando sua importância ou, até mesmo, apresentando possíveis soluções.
- Na despedida, agradeça formalmente pela suposta atenção dedicada à leitura da carta e pela esperada resolução do problema.
- Assinatura

Proposta 2: Carta Aberta

TEXTO I

O que é PSF?

FISIOTERAPIA
10/07/2008

A Saúde da Família é entendida como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade. O Ministério da Saúde criou, em 1994, o Programa Saúde da Família (PSF). Seu principal propósito: reorganizar a prática da atenção à saúde em novas bases e substituir o modelo tradicional, levando a saúde para mais perto da família e, com isso, melhorar a qualidade de vida dos brasileiros. A estratégia do PSF prioriza as ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde das pessoas, de forma integral e contínua. O atendimento é prestado na unidade básica de saúde ou no domicílio, pelos profissionais (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde) que compõem as equipes de Saúde da Família. Assim, esses profissionais e a população acompanhada criam vínculos de corresponsabilidade, o que facilita a identificação e o atendimento aos problemas de saúde da comunidade.

Diante dos ótimos resultados já alcançados, o Ministério da Saúde está estimulando a ampliação do número de equipes de Saúde da Família no Brasil. E, para isso, é fundamental a mobilização das comunidades e dos prefeitos, pois só por intermédio deles as portas dos municípios se abrirão para a saúde entrar. Com o Programa de Saúde da Família, há uma lógica chamada propositiva e uma responsabilização e vínculo bem determinados. São criadas equipes que serão responsáveis, cada uma, por cerca de quatro mil pessoas. Na prática, os agentes de saúde cadastram as famílias. Além de nome, idade, condições de moradia, escolaridade, profissão, identificam o histórico de saúde dos integrantes, apontando a existência de enfermidades, como tuberculose, hanseníase, malária, hipertensão, diabetes, desnutrição, entre outras. As consultas necessárias são marcadas pelo agente, que, muitas vezes, acompanha a pessoa até o centro de saúde. Também controla a medicação dos doentes crônicos, dão orientações sobre dengue, leptospirose, higiene básica e outros cuidados com a saúde. A visita domiciliar de médicos, enfermeiros e auxiliares são realizadas somente em situações especiais identificadas pelos agentes, como idosos em situação de abandono, com dificuldade motora, acamados e com feridas.

O grande avanço ocorrido foi a incorporação na equipe de PSF de um dentista e um técnico odontólogo. O Ministério da Saúde repassa aos municípios um piso fixo de R$

10,00 por pessoa atendida pelo PSF. Além disso, há também um piso variável, definido por faixas referentes ao percentual da população coberta pelo PSF. Todos os estados brasileiros, em maior ou menor proporção, já conhecem o novo modelo de assistência à saúde da população. Mais de 3,5 mil municípios brasileiros têm equipes atuantes de Programa de Saúde da Família (PSF). Ao todo, são 14.770 equipes com, pelo menos, um médico, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem e dois a seis agentes de saúde. Cada equipe é responsável pela saúde de mil famílias. A nova ordem, com o modelo PSF, é a promoção da saúde e não mais o atendimento às pessoas doentes. Os frutos serão colhidos em breve.

PORTAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fisioterapia/o-que-e-psf/5604>. Acesso em: 17 ago. 2017.

TEXTO II

Em entrevista a agente da Unidade de Saúde Familiar (USF) do município de Santa Rita, os alunos constatam a situação precária vivenciada pelos moradores de sua comunidade. Segundo a entrevistada, toda parte de enfermagem foi interditada pelo COREM devido à falta de estrutura física da unidade e à falta de equipamentos necessários ao atendimento. “Estamos passando pelo momento muito difícil na nossa unidade de saúde, onde a gente quer fazer alguma coisa, mas infelizmente estamos de mãos atadas, sem condições de trabalho”. Diz a agente de saúde.

Os atendimentos disponíveis se resumem ao médico e ao odontológico, duas vezes na semana (segundas e quintas). A unidade não está disponibilizando vacina, justamente, porque a equipe de enfermagem não está podendo atuar e a sala de vacinação está interditada. “Não há condições de trabalho; há falta de material como tensiômetro e até material de limpeza”, desabafa a agente. Ainda, de acordo com a entrevistada, não é possível atender crianças com diabetes, devido a não atuação dos enfermeiros.

Em seu depoimento, a funcionária diz que se pudesse pedir ao prefeito alguma coisa seria uma equipe completa atuando na unidade.

Texto elaborado pela professora com base em entrevista realizada pelos alunos.

ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DA CARTA ABERTA

Com base nos textos de apoio e de acordo com seus conhecimentos prévios sobre a realidade de sua comunidade local, redija uma carta aberta considerando os seguintes pontos:

- O destinatário deve estar evidente no título. **Exemplo:** *Carta Aberta População sobre o Suicídio*

- A carta deve iniciar com a indicação do remetente.

Exemplo 1: *A Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), Associação Psiquiátrica da América Latina (APAL) e Conselho Federal de Medicina (CFM) vêm a público se manifestar a respeito do risco de suicídio em jovens.* **(3ª pessoa do plural)**

Exemplo 2: *Nós que formamos a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP)[...] vimos a público nos manifestar a respeito do risco de suicídio em jovens*. **(1ª pessoa do plural)**

- Utilize a 1ª ou a 3ª pessoa do plural e uma linguagem formal. Ver exemplos do uso da 1ª e 3ª acima.
- A introdução deve situar o problema e a relação que o emissor tem com ele, ou seja, o que o leva a falar sobre o assunto.
- O desenvolvimento deve apresentar a exposição de informações importantes sobre o problema e argumentos que justificam sua divulgação pública.
- A conclusão deve retomar o assunto apresentado, aquilo que foi dito na introdução, iniciando com uma palavra ou uma expressão conclusiva, como por exemplo: portanto, sendo assim.
- Ainda na conclusão, pode-se oferecer sugestões para solucionar o problema apresentado.
- Local e data é facultativo ao final.
- Assinatura em nome do grupo.

Não esqueça que a carta aberta tem a finalidade de informar, denunciar, reivindicar, protestar, alertar ou conscientizar sobre algo.

A escolha de seu destinatário deve considerar a finalidade da carta, ou seja, o que se pretender obter a partir dela.

APÊNDICE F – Atividade de Análise Linguística

01. De acordo com os estudos sobre a concordância entre o sujeito e o verbo, entre o nome e seus determinantes, analise os fragmentos textuais, adaptados das produções das cartas de solicitação e das cartas abertas, e faça as adequações necessárias.

a) A exposição ao sol pode causar queimadura nos pés, pois às vezes os alunos não dispõe de calçados específicos.

_____

b) A estrutura da quadra impossibilita a prática de outros esporte.

_____

c) A quadra não favorecem a práticas de vôlei, basquetebol e handebol.

_____

d) O atendimento disponível se resumem ao médico e ao odontológico duas vezes na semana.

_____

02. Observe as palavras destacadas e analise se é necessário o emprego da crase. Caso seja, utilize o acento grave.

a) Estamos **reivindicando as Autoridades Públicas** melhorias para a saúde do nosso bairro.

b) Os PSF não estão disponibilizando serviços **adequados a população.**

c) As unidades de saúde não podem atender crianças com diabetes **devido a falta** da equipe de enfermagem.

d) Informamos **as autoridade públicas** sobre o mal funcionamento dos PSF.

03. Sabendo que os pronome relativo "**onde**" refere-se a lugar, verifique se está correto o seu emprego nos fragmentos textuais abaixo. Se não, reescreva-os, fazendo as adequações necessárias.

I. A cidade continua a mesma decadência onde as unidades de saúde não podem atender, por falta de enfermeiras e equipamentos.

II. Não há condições de trabalhos nos PSF onde foi relatado pelos próprios funcionários que a equipe de enfermagem não está podendo atuar.

III. Em visita as unidades de saúde, vimos a falta de estrutura dos espaços e as péssimas condições de atendimento onde ficou evidente a necessidade de uma atuação dos poderes públicos para melhorar essa situação.

IV. Na unidade, temos apenas atendimento médico e odontológico onde se resume apenas em dois dias na semana.

04. Leia atentamente os trechos das cartas de solicitação e da carta aberta e acentue adequadamente as palavras destacadas.

a) Nos **ultimos** anos a **saude esta** cada vez mais **precaria.**

b) O i**ndice** de crianças **recem** nascida [recem-nascidas] cada vez mais só aumenta.

c) Acreditamos que as autoridade **publicas ira** nos ajudar.

d) De acordo com o professor de Educação **Fisica,** não e **possivel** a pratica de **volei** nem de outras modalidades de esporte, pois a quadra não oferece condições.

05. Analise os fragmentos textuais, observando a necessidade de empregar a vírgula nas seguintes situações:

- Para separar adjunto adverbial deslocado.
- Para separar entre si elementos coordenados.
- Separar as orações coordenadas que não sejam introduzidas pela conjunção e (adição)
- Para isolar orações adverbiais
- Para isolar vocativo
- Para isolar aposto

Não esqueça, entre sujeito e predicado, entre o verbo e seus objetos não usamos a vírgula.

a) Nós alunos da Escola xxxxxxxx vimos solicitar a construção da quadra.
b) Segundo a entrevistada toda parte de enfermagem foi interditada.
c) Vimos reivindicar melhorias para o atendimento na USF uma vez que não há condições de prestar um serviço adequado à população.
d) Senhor prefeito vimos que não há condições de trabalho nas unidades de saúde.
e) Há anos enfrentamos problemas com a quadra por isso vimos solicitar sua reforma pois ela é essencial para que se tenha práticas de esportes na escola.
f) Acreditamos que aumentar o número de médicos melhorar o lugar para o atendimento, regularizar a situação da enfermagem e oferecer medicação à população resolverá o nosso problema.
g) De imediato poderia ser regularizada a situação da enfermagem.
h) Deixamos de fazer Educação Física em tempos de chuva além disso a prática de outros esportes fica inviável.

ANEXOS

ANEXO A – Apresentação da Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido, nesta instituição, que tem por desenvolver um projeto de letramento que contribua para o uso da leitura e da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pela comunidade escolar. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais e que o risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido/avaliado pelo professor pode inibir o aluno. Todavia, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a avaliação formativa, que se concentra no processo de produção textual e não no texto como produto acabado, aspecto que ajuda os alunos a lidarem com as próprias dificuldades, a valorizarem os avanços e a diminuir as expectativas por um resultado final. Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. Os registros das observações ficarão à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. Os responsáveis por esse projeto são: Professora Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB) marineumaoliveira@gmail.com e a mestranda Diane Soares Marinho (UFPB) dianesoaresmar@hotmail.com.

Santa Rita/PB, _____ de _____ de 2017.

Nome da Instituição: **E.M.E.F.XXXXXXXXXXX**

Responsável pela instituição: _____

ANEXO B – Apresentação de Termo Assentimento

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO, sob minha responsabilidade e da orientadora Profa. Dra. Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti, cujo objetivo é desenvolver um projeto de letramento que contribua para o uso da leitura e da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pela comunidade escolar.

A investigação terá caráter intervencionista e obedecerá às seguintes fases no que tange à abordagem da leitura e da escrita como prática social: a) Elaboração da proposta de apresentação e identificação da leitura e da escrita como prática social. b) Descrição e análise das produções realizadas pelos alunos, com o intuito de verificar de que forma os práticas de leitura e de escrita atendem as suas finalidades comunicativas. c) Elaboração de uma proposta de intervenção que se proponha a contribuir para o melhor desempenho dos alunos nas etapas de reescrita dos seus textos; d) Descrição e análise do processo de desenvolvimento do projeto no que diz respeito à participação colaborativa dos alunos-participantes e à produção de gêneros discursivos que atendam a finalidade comunicada almejada; e) Descrição final do processo de leitura e de escrita mediada por um projeto de letramento, cujo foco é a aprendizagem significada dos alunos em função de suas necessidades sócio discursivas.

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido/avaliado pelo professor pode inibir o aluno. Todavia, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a avaliação formativa, que se concentra no processo de produção textual e não no texto como produto acabado, aspecto que ajuda os alunos a lidarem com as próprias dificuldades, a valorizarem os avanços e a diminuir as expectativas por um resultado final.

Convém ressaltar que esses riscos são mínimos, pois existe um bom relacionamento entre a professora-pesquisadora, os alunos e as suas famílias e o contexto no qual o processo ocorrerá. Para os alunos, sujeitos da pesquisa, os benefícios são: 1. A oportunidade de refletir sobre a própria realidade e sobre os problemas locais, com vistas à utilizar a escrita para a superação dos mesmos; 2. A possibilidade de desenvolver melhor suas competências comunicativas e suas habilidades na produção do texto escrito; 3. O desenvolvimentos das capacidades argumentativa, o que, certamente, favorecerá a tomada de decisões e a defesa de pontos de vista dentro e fora da escola.

No contexto de pesquisa da Linguística /aplicada, os principais benefícios desde trabalho são: 1. A aplicação e a análise de uma metodologia de ensino que pode beneficiar alunos com dificuldade de leitura e de escrita; 2. A verificação e adequação dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de projetos de letramento, aplicados em um contexto da série final do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Diane Soares Marinho, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é E.M.E.F. XXXXXXXXXXX, Santa Rita – PB.
O telefone para contato é seguinte: XXXXXXXXXX

Eu,
_____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas

informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Rita/PB, ____ de _____ de 2017.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Santa Rita/PB, _____ de _____ de 2017.

_____ _____

Assinatura do responsável Assinatura do pesquisador

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Esta pesquisa é sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Diane Soares Marinho, com aluno(s) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXXXXXXXXXXXX, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti. Os objetivos do estudo são: identificar situações-problema no entorno escolar que propiciem o desenvolvido de ações interventivas a partir de práticas de leitura e de escrita; propor atividades que permitam o uso da escrita como instrumento de ação social no enfrentamento de adversidades vivenciadas pela comunidade escolar; instrumentalizar o trabalho com os gêneros discursivos de forma a garantir a participação cidadã do aluno e o estudo dos gêneros discursivos. Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da Linguística Aplicada e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que o risco envolvido nessa pesquisa é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido/avaliado pelo professor pode inibir o aluno. Todavia, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a avaliação formativa, que se concentra no processo de produção textual e não no texto como produto acabado, aspecto que ajuda os alunos a lidarem com as próprias dificuldades, a valorizarem os avanços e a diminuir as expectativas por um resultado final. Convém ressaltar que esses riscos são mínimos, pois existe um bom relacionamento entre a professora-pesquisadora, os alunos e as suas famílias e o contexto no qual o processo ocorrerá e que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Mais informações: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus IV – Mestrado Profissional em Rede - http://www.ccae.ufpb.br/ccaenovo/ (83)

3292-9450. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Santa Rita, _____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa ou responsável legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

_____

Assinatura da Testemunha

Espaço para impressão datiloscópica

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Diane Soares Marinho.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.F. XXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXX, Santa Rita – PB

☎ (83) XXXXXXXX

Atenciosamente,

_____	_____
Dr.ª Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti Professora Orientadora	Diane Soares Marinho Pesquisadora Responsável

ANEXO D – Certidão de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA RESSIGNIFICADAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
Pesquisador: DIANE SOARES MARINHO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 68078017.0.0000.5188
Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba
Patrocinador Principal: Universidade Federal da Paraíba

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.158.975

Apresentação do Projeto:
Apresentamos, neste projeto, uma proposta de pesquisa de caráter intervencionista, a ser desenvolvida em um contexto da Educação Básica, mais
especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública da Rede Municipal de Santa Rita -PB.Intitulado Práticas de leitura e de
escrita ressignificadas na escola:uma proposta de letramento, este trabalho tem por objetivo geral desenvolver um projeto de letramento social como
uma opção didática viável ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e à reflexão das práticas docente e discente no processo de ressignificação de saberes e práticas do uso da escrita.

Objetivo da Pesquisa:
Desenvolver um projeto de letramento social como uma opção didática viável ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e à reflexão das
práticas docente e discente no processo de ressignificação de saberes e práticas do uso da leitura

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

e da escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O lócus da investigação é uma escola pública de ensino fundamental, situada na zona urbana de um município paraibano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No TCLE não há informação sobre possíveis riscos que a pesquisa possa apresentar ao participante.
Apresenta só o modelo da carta de anuência.
Não apresenta certidão do programa a que está vinculada.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.
Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_902817.pdf	13/06/2017 15:58:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/06/2017 15:52:29	DIANE SOARES MARINHO	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	13/06/2017 15:49:54	DIANE SOARES MARINHO	Aceito

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Continuação do Parecer: 2.158.975

Outros	declaracaodequalificacao.pdf	13/06/2017 15:49:10	DIANE SOARES MARINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodevinculo.pdf	13/06/2017 15:48:31	DIANE SOARES MARINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	13/06/2017 15:44:52	DIANE SOARES MARINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/06/2017 15:44:28	DIANE SOARES MARINHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/04/2017 19:03:17	DIANE SOARES MARINHO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 06 de Julho de 2017

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO E – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO DE J. S.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

( ) notícias
( ) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
(X) mensagens no celular
(X) mensagem de *Facebook*
( ) e-*mail*
( ) anúncios
( ) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas
( ) **outros:** _____

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

_____

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. ( ) Diariamente
b. (X) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. ( ) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

Mensagens

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (X) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? Lo Escrito é Importante Para arumar Trabalho preciso de Escrita

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

Porque foi No Escolo que aprendi a ler

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

Mensagens no celular, bilhetes cartas placas

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

Resumos de Textos

QUESTIONÁRIO DE C.D.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

( ) notícias
( ) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
(✓) mensagens no celular
(✓) mensagem de *Facebook*
(✓) e-*mail*
( ) anúncios
( ) **outros:** _____

( ) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

_____

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. ( ) Diariamente
b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. (X) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

Eu costumo produzi cartas de Amor

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (✓) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? Porque o escrito e importante no vido das pessoas

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

escritores Porque eu considero importante a escrita importante na vida de alunos

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

Mensagens do Facebook e notícias e-mail anúncios

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

Eu gostaria de praticar cartas escrita de músicas e de Diário

QUESTIONÁRIO DE E. B.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

( ) notícias
( ) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
(X) mensagens no celular
(X) mensagem de *Facebook*
(X) e-*mail*
( ) anúncios
( ) **outros:** _____

( ) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

_____

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. ( ) Diariamente
b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. (X) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

_____

_____

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (X) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? porque a escrita é importante para registra as coisa

_____

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

O professor pratica de leitura e escrita

E na escola que nós lei mais

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

Notícia, mensagens, anúncios

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

Escreta de poema, Cartas, música, narração de futebol

QUESTIONÁRIO DE E.M.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

(X) notícias
(X) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
(X) textos do livro didático
(X) mensagens no celular
(X) mensagem de *Facebook*
( ) e-*mail*
( ) anúncios
(X) **outros:** Bíblia, Gibi

(X) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. (X) Diariamente
b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. ( ) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

Musicas, Cartas, Bilhetes, Mensagens.

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (X) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? por que, sem saber escrever ou ler, dificulta arrumar um Trabalho, por que hoje em dia só Trabalha quem sabe escrever o nome.

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

com as aulas de Produção de textos e Projetos.

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

1. Textos
2. Bilhetes
3. Cartas
4. mensagens
5. Listas
6. Músicas

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

Poemas e resumos de Filmes.

QUESTIONÁRIO DE J.P.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

(X) notícias
(X) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
( ) mensagens no celular
( ) mensagem de *Facebook*
( ) e-*mail*
( ) anúncios
( ) **outros:** _____

(X) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

_____

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. (X) Diariamente
b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. ( ) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

Música

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (X) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? Porque em todo lugar precisa de uma escrita como: Bilhetes, etc.

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

com as aulas de português

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

1- Jornal - (notícias)
2- Revistas
3- Diário

1- Bilhetes
2- cartas
3- convites
4- assinatura

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

poemas

QUESTIONÁRIO DE E.S.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO

Aluno (a): [redacted]

01. Você se considera um leitor de textos? (X) Sim ( ) Não

02. Se você respondeu positivamente, o que costuma ler:

( ) notícias
(X) livros/romance
( ) resumo de novelas
( ) HQs
( ) textos do livro didático
(X) mensagens no celular
(X) mensagem de *Facebook*
( ) e-*mail*
( ) anúncios
( ) placas/planfletos
( ) diários
( ) revistas: quais?
( ) Atrevida/Capricho/ Toda/Teen/ Vibração/
( ) Saúde/ Boa Forma /Ponto Jovem/ Alto Astral
( ) Ciência Hoje/ Super Interessante/
( ) Veja/ Isto é/ Época
( ) Quatro Rodas
( ) **outros:** Bíblia

03. Você se considera um aluno produtor de textos escritos? (X) Sim ( ) Não

04. Se você respondeu não, qual a sua maior dificuldade em escrever?

05. Se você respondeu sim, com que frequência você produz textos escritos?

a. (X) Diariamente
b. ( ) Apenas nas aulas de produção textual
c. ( ) Nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas
d. ( ) Raramente

06. Que tipo de texto você costuma produzir? Bilhetes? Cartas? Diário? Outros:

Poemas, letras de músicas, cartas, trabalhos, mensagens, etc...

07. Você considera o uso da escrita importante para garantir a participação do sujeito na sociedade? (X) Sim ( ) Não

Por que você a considera importante? Por que, a gente aprende coisas novas, palavras novas, uma leitura melhor e uma escrita melhor.

08. Em sua opinião, a escola contribui para sua prática de leitura e de escrita?

(X) Sim ( ) Não

De que forma?

Copiando textos, lendo livros, fazendo trabalhos, fazendo a atividade, etc...

09. Enumere algumas práticas de leitura e de escrita que você considera importante e que estão presentes no cotidiano das pessoas.

1. Versos 2. Cartas 3. listas de compra
4. Bíblia 5. mensagens...

10. Que atividades de escrita você gostaria de praticar na sala de aula?

Religião e espanhol

ANEXO F – Texto: A letra e a Cidade

A cidade é um grande livro aberto, de escrita anônima. Basta olhar: as imagens falam.

Os postos de gasolina ornamentados de mastros, colunas, estandartes cujos letreiros gigantes estalam ao sol.

Os anúncios do metrô pendurados acima dos passageiros adormecidos.

Paredes que falam, fazem bolhas, balões que levam a palavra ao céu onde aviões caprichosos traçam mensagens.

Totens e cartazes rasgados, compondo slogans desconhecidos. Grafitos.

Cartazes do século passado, esquecidos. [...]

Jornais, revistas, prospectos, folhetos, anúncios, posologia, correio, telegramas, livros, dicionários, anuários, teses, modos de uso, mapas geográficos, pequenos anúncios e correio do coração.

Telescritores, desenhos animados, senhas, cédulas, cardápios caligrafados, vitrines de livrarias e de agentes imobiliários. E todos esses néons que correm, as palavras que piscam, letras que sobem e descem nos luminosos. Caravanas publicitárias, a publicidade ambulante: os homens-sanduíche e as sacolas de embalagens que andam junto com os pedestres.

Os postes indicadores e seus múltiplos braços, todos os cartazes que estão suspensos acima das ruas, surgem das fachadas, das empenas, das depressões do solo, preenchem de listras os espaços mortos, vazios, tomam de assalto o ar. [...]

Os pequenos cartazes "não seja ridículo, aprenda a dançar", [...] os distribuidores automáticos, as máquinas que fazem tilt, as caixas de correio, as faixas de pano que ondulam ao vento, as inscrições que correm na calçada, as placas administrativas, a propaganda eleitoral, os resultados da loteria federal, a hora nos relógios digitais, as placas de ruas, os "proibido colocar cartazes ou papeis aqui, por favor".

E todos os demais: perigo, frágil, tinta fresca, saída de emergência, polícia...

JEAN, Georges. A letra e a cidade. In: JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 132.

Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=anuncio+da+LG+em+outdoor+na+cidade&espv=2&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjI2pKv8NrSAhVQPJAKHdOdA0UQ_AUIBigB&biw=1366&bih=662#imgrc=hTHThLmMGeD32M: >. Acesso em: 11 mar. 2017

Disponível em: <http://www.paraibaurgente.com.br/destaque/professores-em-assembleia-decidem-reforcar-acao-federal-para-garantir-fundef-60-em-santa-rita>. Acesso em 18 mai. 2017.

ANEXO G– Carta de Solicitação e Carta Aberta

Texto 1

Carta Aberta à População sobre o Suicídio

Brasília, 21 de abril de 2017

A Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), Associação Psiquiátrica da América Latina (APAL) e Conselho Federal de Medicina (CFM) vem a público se manifestar a respeito do risco de suicídio em jovens.

Nos últimos dias, "jogos" praticados por usuários da internet, os quais envolvem tarefas cujo ato final inclui a tentativa de suicídio, têm sido destaque na mídia e motivo de grande preocupação para pais, educadores e profissionais de saúde. No entanto, os acontecimentos atuais apenas trouxeram à luz um grave problema de saúde pública, ignorado por muitos, mas motivo de preocupação e trabalho contínuo da ABP e de suas federadas.

O suicídio, há anos, é a segunda causa de morte em jovens dos 15 aos 29 anos de idade. Em mulheres, é a principal causa de mortalidade na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Apesar de ser o desfecho trágico de um conjunto de fatores – é equivocado e simplista associar o suicídio a uma única causa – estudos mostram que mais de 90% das vítimas apresentavam pelo menos um transtorno psiquiátrico, especialmente a depressão, considerada o principal fator de risco para o suicídio.

Embora faça parte da adolescência, a formação de grupos com símbolos e rituais em comum merece cuidado e atenção quando práticas abusivas e/ou danosas para si ou terceiros são compartilhadas. De fato, a participação do jovem nesses grupos, reais ou "virtuais", pode indicar uma vulnerabilidade prévia a atos impulsivos, além da presença de sintomas depressivos. Mudanças bruscas de comportamento, isolamento social e abandono de atividades prazerosas, tristeza persistente, alterações do sono e apetite, queda no rendimento escolar, lesões sem explicação aparente (sugerindo autoagressão) e mensagens que caracterizam desesperança, despedida ou com conteúdo de morte nas mídias sociais, são um sinal de alerta e não podem ser negligenciadas. Pais, escolas e profissionais de saúde devem estar atentos e capacitados para identificar as transformações que apontam para condutas de risco. É comum que esses adolescentes, fragilizados pela doença psiquiátrica, como depressão, transtorno de estresse pós-traumático ou abuso de substâncias, ao procurar na internet informações que o ajudem a entender o que estão sentindo, entrem em contato com conteúdo não apenas inadequado, como também criminoso. Especial atenção deve ser dada aos adolescentes que sofreram maus tratos na infância (incluindo negligência, abuso emocional e sexual), vítimas de bullying e violência, além daqueles que apresentem automutilação e, principalmente, história prévia de tentativa de suicídio.

A Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), a Associação Psiquiátrica da América Latina (APAL) e Conselho Federal de Medicina (CFM) orientam, tanto aos meios de comunicação, quanto à sociedade em geral, que quaisquer intenções de propagação de descrições pormenorizadas dos métodos utilizados pelas vítimas, bem como a divulgação de fatos e cenas chocantes, sejam substituídas por informações responsáveis, que reforcem e disseminem o conhecimento associado à prevenção do suicídio.

Em meio a todas essas notícias alarmantes, a ABP gostaria de passar uma mensagem de esperança: a grande maioria dos suicídios são evitáveis. Embora pensamentos de morte e de suicídio sejam relativamente frequentes em pessoas passando por problemas difíceis, a imensa maioria das pessoas encontra formas mais adequadas de lidar e superar os

problemas. O enfrentamento dos problemas, a busca de apoio em familiares, amigos, grupos sociais como os religiosos e a procura de ajuda junto a profissionais de saúde estão entre as estratégias de um enfrentamento bem-sucedido. Dentre as estratégias de prevenção, a identificação e o tratamento dos transtornos psiquiátricos são as mais eficazes. Nessa perspectiva, dois aspectos são fundamentais: 1) a disponibilidade de uma assistência integral à saúde mental, que envolva todos os níveis de atendimento, da atenção primária a leitos psiquiátricos de internação durante a crise para o atendimento de casos graves; 2) o combate ao estigma em relação aos transtornos psiquiátricos, certamente a principal barreira entre a desesperança causada pela doença e a busca por ajuda. Em relação ao combate ao estigma, é importante ressaltar: é uma ação vital, que está ao alcance de todo cidadão.

Reforçamos nosso compromisso perante a sociedade para auxiliar na disseminação do conhecimento e de estratégias eficazes para a prevenção do suicídio. Nesse sentido, recomendamos o manual elaborado pela ABP/CFM e dirigido à imprensa: "Comportamento suicida: conhecer para prevenir" da ABP.

Disponível em: <https://www.spdm.org.br/imprensa/noticias/item/2667-carta-aberta-a-populacao-sobre-o-suicidio>. Acesso em 11 ago. 2017

Texto 2

Fortaleza, 12 de janeiro de 2010

Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza,

Nós, moradores da Rua Jair dos Santos, há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local. Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade. Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, já que conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas.

Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, tomarem rua como atalho. Isso se deve pelo fato de, nos horários de pico, o trânsito fluir mais lentamente.

O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida.

Lembramos a V. S.ª que a Rua Jair dos Santos ti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. Além disso, na campanha política do atual prefeito, que V. Sa., naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade. Eis uma oportunidade de concretizar essa proposta, tomando-se uma destas medidas práticas que ora sugerimos:

a) Inverter a mão da Rua Jair dos Santos, que atualmente vai do número 01 para o número 225;
ou
b) Colocar três quebra-molas ou lombadas ao longo da rua mencionada.

Acreditamos que a adoção de uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito ainda hoje.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Moradores da Rua Jair dos Santos

Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/> Acesso em: 02 mai. 2017. (Adaptado pela professora)

ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL DOS ALUNOS

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE J.A.

Santa Rita, 04 de Setembro de 2017

Prefeitura de Santa Rita Senhor Prefeito

Nós, alunos da escola [redacted] Viemos Solicitar a Vossa Excelência A Cobertura da quadra esportiva da nossa escola Pois a quadra não favorecem a Praticas de Esportes como: Volei Handebol, futsal etc... de acordo com Professor de Educação física além de os alunos não terem esses esportes onde sofre com a exposição ao Sol Pode causar câncer de pele e queimaduras nos Pés Principalmente nos últimos horarios.

Por isso de reforçamos nossa Solicitação V. Excelência Para que o Problema Possa ser resolvido.

desde já agradecemos a Solução do Problema e a Sua atenção antecipadamente.

[redacted]

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE R.G.

Carta de solicitação

Santa Rita, 04 de setembro de 2017

Senhor Prefeito

Nós alunos da [redacted] há anos vimos enfrentando sérios problemas com a quadra. Por isso nós vimos solicitar a v. Exc, que tem o poder para resolver o problema, a construção da nossa quadra, pois queremos.

De acordo com o professor de Educação física a exposição ao sol pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés, as vez que os alunos não dispõe de calçados específicos.

Além disso os outros esporte como, basquetebol, voleibol, handebol fica inviável de ser praticado pelos alunos por causa da estrutura da quadra.

Acreditamos que a adoção de uma dessa soluções resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver a nossa quadra.

Certos de sua atenção, agradecemos.

[redacted]

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE J.B.

Santa Rita, 5 de Setembro de 2017

Senhor prefeito, [redacted]

Nós, alunos da Escola [redacted] há anos vimos enfrentando vários problemas com a quadra. os alunos não podem ir em tempo ou chuvas porque ela não estar coberta pois podemos escorregar ou quebrar algum osso por causa do lodo que vem com chuva.

Pelos problemas apresentado viemos solicitar a Vossa Excelência que seja feito nossa quadra para que os alunos mesmo em tempo de posso ter aula na quadra, para que o progresso da educação física da aula de volei, Basquete.

Acreditamos que fazer a cobertura da quadra que tem trazes e ajeita os pisos poderá ser uma dessas soluções - que custariam pouco e poderiam ser efetivados se no maximo 1 mês ou 1 mês e meio - resolver o problema de uma vez e conseguirá desenvolver-nos a aula de física.

Contos de vossa atenção, agradecemos

[redacted]

CARTA ABERTA DE G. F.

Carta Aberta a autoridades públicas

Nós estudantes da [redacted] vimhemos informar que as unidades de Saúde Familiar (USF) da Cidade de Santa Rita continua na mesma decadencia, onde as unidades de saúde não se pode ao menos atender a população do bairro onde se localizam, por falta de medicamentos, equipamentos etc...

Nos ultimos anos o termo "saúde" esta cada vez se afundando. A cada eleição a população se engana com o novo mandato escolhido, uma resignância.

Na unidade de saude familiar do [redacted], estão sendo disponibilizado os atendimentos odontologicos e consultas com o médico duas vezes na semana (segunda-feira, Quinta-feira) O indice de crianças recem nascidas cada vez só aumenta no bairro e a unidade não está disponibilizando vacina, justamente, porque a equipe de enfermagem não está podendo atuar na área pois a sala está interditada pelo Coren.

Em conversa com uma agente da area da saude ela dizia seguinte frase "Não há condições de trabalho" em meio a entrevista vemos o olhar de indignação da falta de tensiometro e por falta

de limpeza na unidade.

A população de cada bairro precisa de uma atenção redobrada, uma ajuda a ser dada, prefeitos deputados e vereadores escolhidos da cidade de Santa Rita pelo menos deveriam retribuir a população com atos positivos para a sociedade.

[redacted]

CARTA ABERTA DE J.S.

Carta Aberta ás autoridades públicas de Santa Rita

nós moradores de [redacted] - município de Santa Rita, Estamos sofrendo com a falta de vacina, de medicamentos, enfermeiros, por isso nós viemos reivindicar as autoridades - públicas de Santa Rita, que por favor nos ajudem a ter melhorias para, nossa unidade de saúde para ter bom atendimento. Certos que ás autoridades vão nos ajudar agradecemos pela a Atenção,

Moradores de [redacted] -

Santa Rita, 04 de Setembro de 2012

[redacted]

CARTA ABERTA DE J. F.

Carta Aberta as Autoridades Publicas de Santa Rita

Nós Alunos da [redacted] viemos Informar as autoridades publica as dificuldade do PSF no bairro de Santa Rita.

Fizemos uma entrevista com um agente da unidade de Saude Familiar (USF) segundo a entrevista toda as parte de efermagem foi interditado pelo COREM devido a falta de estrutura fisica da unidade.

O Atendimento disponivel se resumem ao Medico e ao odontologico duas vezes na semana (segunda e quinta) P.S Maximo tinha que ter (Enfermeiros Auxiliares de enfermagem e agente Comunitario de Saúde) Isso é oque nos queremos Melhorias para nossa saúde mais não podemos fazer isso só precisamos da autoridade Publica,

Não há condição de trabalho há falta de material como ~~a entrevista com o agente~~ termosiomento e ate material de limpeza. voltando

Com a entrevista com o agente
ela desabafa que não é possivel
atender criança com diabetes devido
a na atuação dos enfermeiros Per-
guntamos a ela se pudesse pedi
ao prefeito alguma coisa o que
poderia? ela responde uma equipe
completa atuada na unidade
Porisso essa carta foi feita
porque sabemos que vocês
autoridade publica era nos
ajuda acreditamos em vocês
para melhoria do meu bairro

[redacted]

ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE J.A.

Santa Rita, 02 de outubro de 2017

Senhor Prefeito

Nós, alunos da escola [redacted], viemos solicitar a Vossa Excelência a Cobertura da quadra esportiva da nossa escola, pois ela não favorece a prática de esportes como: Voleibol, handebol, futsal, etc.

Nós alunos sofremos com calor nos pés, devido as altas temperaturas do chão, sem falar dos riscos á saúde por causa da raios solares. De acordo com os professores de Educação física essas altas temperaturas podem causar câncer de pele.

A Construção da quadra também pode alguns pontos para a Comunidade, pois a escola poderá promover eventos e campeonatos. Além disso essa construção incentivará jovens a sair do mundo das drogas e da criminalidade.

Dessa forma, entendemos que o fato é importante essa construção, por isso reforçamos nos pedido.

Certos com sua compreensão, agradecemos.

Alunos da [redacted]

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE R.G.

Santa Rita 02, de outubro de 2012

Senhor Brynito,

Nós, alunos da Escola [redacted], há anos, enfrentamos sérios problemas com a quadra da nossa escola. Ela não é coberta e sua estrutura está precária, por isso solicitamos a V.Exa. que tem o poder para resolver o problema, a sua construção, uma vez que a quadra é importante para a prática de esportes.

De acordo com depoimentos de professores de Educação Física, a exposição ao sol pode causar câncer de pele e queimaduras nos pés, pois, as vezes, os alunos não dispõe de calçados específicos, o que nos mostra o quanto uma quadra coberta é importante. Além disso, a falta de estrutura impede que os outros esportes como basquetebol, voleibol e handebol possa ser praticados e com isso os alunos são prejudicados.

Logo, é importante destacar que a construção da quadra esportiva da escola proporcionará maior segurança a nossa saúde e o desenvolvimento de novas atividades esportivas, de lazer e de eventos que ajudarão aos alunos a superarem problemas de sua realidade.

Acreditamos que fazer a cobertura da quadra, colocar traves e instalar materiais esportivos para a escola poderá resolver nosso problema e garantir aos alunos o direito de ter diferentes práticas esportivas.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Alunos [redacted]

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE J.B.

Santa Rita, 02 de outubro 2017

Senhor Prefeito,

Nós, alunos do [redacted], solicitamos a vossa Excelência que veja a reforma do nosso quadro, para que possamos usá-lo adequadamente. Há anos, estamos enfrentando vários problemas. Os alunos não podem fazer aula de educação física em tempos de chuvas, porque o quadro não está coberto.

Além desses problemas, a situação precária do quadro impede que o professor de educação física desenvolva a prática de modalidades esportivas como o voleibol, handebol. Isso é importante para as crianças, adolescentes e jovens, porque promoverá novas atividades de práticas esportivas e campeonato, além de outros eventos.

Ressaltando os benefícios que uma quadra, na escola, pode trazer, reparamos nosso pedido e sugerimos que seja a cobertura, com vitrô e piso e coloque as traves. Acreditamos que isso não custaria muito e resolveria o problema.

Certos de vossa atenção, agradecemos

[redacted]

CARTA ABERTA DE G.F.

Carta aberta às Autoridades Públicas

Nós, estudantes da [redacted] viemos informar que as Unidades de Saúde da Família (USF) da cidade de Santa Rita continuam na mesma decadência, pois não estão atendendo adequadamente à população do bairro por falta de medicamentos, equipamentos e equipe de enfermagem.

Nos últimos anos, o atendimento à saúde está cada vez mais precário e isso não vem melhorando com os novos mandatos dos políticos eleitos. A população infelizmente fica cada vez mais sem esperança com as escolhas realizadas na hora de votar.

Na unidade de saúde do nosso bairro, está sendo disponibilizado apenas os atendimentos odontológicos e consultas com o médico duas vezes na semana (segundas e quintas), o que não é suficiente, pois o número de recém nascidos têm aumentado na comunidade. Além disso, a USF não está disponibilizando vacina, justamente porque a equipe de enfermagem não está podendo atuar na área, pois a sala foi interditada pelo Conselho Regional de Enfermagem (COREN).

Segundo depoimentos não há condições de trabalho, há falta de tensiômetro e

material de limpeza. Vimos o olhar de indignação das pessoas diante de tudo isso.

Dessa forma fica claro que a população do nosso bairro precisa de uma atenção redobrada.

Logo, pedimos ajuda às autoridades competentes, prefeito, deputados e vereadores eleitos, uma vez que cabe aos senhores resolver esses problemas.

Santa Rita, 02 de outubro de 2017

G.F

CARTA ABERTA DE J.S

Carta Aberta às autoridades públicas de Santa Rita

Nós, moradores de [redacted], município de Santa Rita, estamos sofrendo com a falta de vacinas, de medicamentos e de enfermeiros, nas unidades de Saúde da Família (USF). Por esses motivos nós reivindicamos, que por favor as autoridades públicas resolvam esse problema. De acordo com o que vimos, o atendimento nas USF só ficará melhor se o serviços de enfermagem voltarem a funcionar, se tiver materiais necessários e médicos atendendo todos os dias. Contudo para que isso aconteça as autoridades precisam contratar mais médicos mais enfermeiros e garantir que tudo funcione como deve ser.

Diante de todos os problemas apontados e das sugestões apresentadas pedimos que as autoridades se manifestem em relação a isso.

Santa Rita 02 de outubro de 2007

Moradores

[redacted]

CARTA ABERTA DE J.F

Carta Aberta às Autoridades Pública de Santa Rita

Nós, alunos da [redacted] viemos informar às autoridades pública as dificuldades enfrentadas pelo programa de Saúde da Família (PSF) no bairro de Santa Rita.

Ao realizar entrevista com uma agente do PSF, fomos informados de que toda parte de enfermagem foi entreditado pelo Conselho Regional de Enfermagem (Coren) devido à falta de estrutura física da unidades. Além disso, só tem atendimento disponível para um médico e um dentista na segunda e quinta.

Verificamos ainda que não há condição de trabalho, pois há falta de materiais como tensiômetro e material de limpeza. Segundo agentes de Saúde, não é possível atender crianças com diabetes devidos a não atuação dos enfermeiros. Para esses agentes o bom funcionamentos das unidades dependem da existência de uma equipe completa.

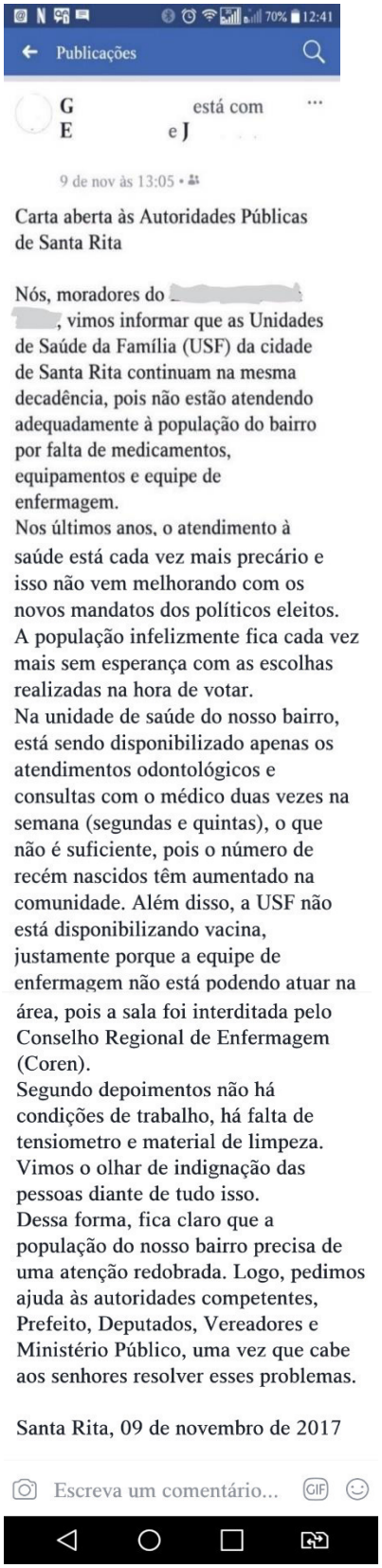
Acreditamos que as Autoridades Públicas poderão agir com providência sobre esse assunto, investindo

em melhorias para nosso PSF, pois sabemos que aos senhores são dados os recursos e a competência para tornar esses atendimento melhor para a comunidade

Santa Rita 02. de outubro de 2017

Alunos [redacted]

ANEXO J- PUBLICAÇÃO DA CARTA ABERTA NA PÁGINA DO *FACEBOOK*



Publicações

G está com
E e J

9 de nov às 13:05

Carta aberta às Autoridades Públicas de Santa Rita

Nós, moradores do [redacted], vimos informar que as Unidades de Saúde da Família (USF) da cidade de Santa Rita continuam na mesma decadência, pois não estão atendendo adequadamente à população do bairro por falta de medicamentos, equipamentos e equipe de enfermagem.
Nos últimos anos, o atendimento à saúde está cada vez mais precário e isso não vem melhorando com os novos mandatos dos políticos eleitos. A população infelizmente fica cada vez mais sem esperança com as escolhas realizadas na hora de votar.
Na unidade de saúde do nosso bairro, está sendo disponibilizado apenas os atendimentos odontológicos e consultas com o médico duas vezes na semana (segundas e quintas), o que não é suficiente, pois o número de recém nascidos têm aumentado na comunidade. Além disso, a USF não está disponibilizando vacina, justamente porque a equipe de enfermagem não está podendo atuar na área, pois a sala foi interditada pelo Conselho Regional de Enfermagem (Coren).
Segundo depoimentos não há condições de trabalho, há falta de tensiometro e material de limpeza. Vimos o olhar de indignação das pessoas diante de tudo isso.
Dessa forma, fica claro que a população do nosso bairro precisa de uma atenção redobrada. Logo, pedimos ajuda às autoridades competentes, Prefeito, Deputados, Vereadores e Ministério Público, uma vez que cabe aos senhores resolver esses problemas.

Santa Rita, 09 de novembro de 2017

Escreva um comentário...

ANEXO K – CARTA DE SOLICITAÇÃO EDITADA

Santa Rita 13, de novembro de 2017

Senhor Prefeito,

Nós, alunos , há anos, enfrentamos sérios problemas com a quadra da nossa escola. Ela não é coberta e a sua estrutura está precária, por isso solicitamos a V. Exa., que tem o poder para resolver o problema, a sua construção, uma vez ela é importante para a prática de esportes.

De acordo com depoimentos de professores de Educação Física, a exposição ao sol pode causar câncer de pele e queimadoras nos pés, pois, as vezes, os alunos não dispõe de calçados específicos, o que nos mostra o quanto uma quadra coberta é importante. Além disso, a falta de estrutura impede que os outros esportes como basquetebol, voleibol e handebol possa ser praticados e com isso os alunos são prejudicados.

Logo, é importante destacar que a construção da quadra esportiva da nossa escola proporcionará maior segurança a nossa saúde e o desenvolvimento de novas atividades esportivas, de lazer e de eventos que ajudarão os alunos a superarem problemas de sua realidade.

Acreditamos que fazer a coberta da quadra, colocar traves e enviar materiais esportivos para a escola poderá resolver nosso problema e garantir aos alunos o direito de ter diferentes práticas esportivas.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Alunos da Escola xxxxx

ANEXO L – DOCUMENTO DE RECEBIDO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

TERMO DE RECEBIMENTO

Declaro ter recebido da senhora Diane Soares Marinho uma Carta de Solicitação destinada ao Prefeito da cidade de Santa Rita/PB, referente à construção da quadra escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Santa Rita, 20 de novembro de 2017

RECEBIDO
20/11/17
VISTO