



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

PROCESSOS REFERENCIAIS NOMINAIS NO GÊNERO CARTA DO LEITOR:
ANÁLISE E PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Rio de Janeiro
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

**PROCESSOS REFERENCIAIS NOMINAIS NO GÊNERO CARTA DO LEITOR:
ANÁLISE E PROPOSTAS DE ATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Doutora Leonor Werneck dos Santos.

Rio de Janeiro

2016

B11p

Barbalho da Silva Gaio de Sá, Cristiane

Processos referenciais nominais no gênero carta do leitor: análise e propostas de atividade/ Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá. – Rio de Janeiro, 2016.

111 f.

Orientador: Leonor Werneck dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (Profletras), 2016.

1. referência. 2. Gênero textual. 3. Carta do leitor. 4. Ensino. I. Werneck dos Santos, Leonor, oriente. II. Título.

**PROCESSOS REFERENCIAIS NOMINAIS NO GÊNERO CARTA DO LEITOR:
ANÁLISE E PROPOSTAS DE ATIVIDADE**

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao programa Profletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Examinado por:

Orientadora: Prof.^a: Doutora Leonor Werneck dos Santos - UFRJ

Prof.^a: Doutora Cláudia de Souza Teixeira – IFRJ

Prof.^a: Doutora Rosa Maria Cuba Riche – CAP – UERJ

Prof.^a Doutora Ana Crélia Penha Dias – UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro

2016

Dedico esta dissertação aos meus pais, José Carlos e Dulcinéa, ao meu marido, Fábio, e à minha filha, Valentina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ter me guiado até aqui e por ter colocado durante minha jornada pessoas tão especiais, para que a realização desta pesquisa não fosse tão solitária e se tornasse aos poucos mais leve.

Agradeço infinitamente aos meus pais, que desde cedo me incentivaram aos estudos, às leituras, abrindo mão de sonhos para que eu e minha irmã, Daiane, pudéssemos realizar os nossos. Agradeço pelo incentivo, confiança e por serem meu porto seguro. Afinal, se há algum tempo fui a primeira da família a concluir um curso superior e se hoje sou a primeira a concluir o mestrado, devo muito a vocês.

Agradeço ao meu marido Fábio, que criou nestes últimos dois anos um local propício para meu estudo, tentando fazer sempre um ambiente sadio e calmo para minhas leituras. Por ter entendido minha ausência, ter me incentivado nos momentos de desânimo e ter sido um grande companheiro e torcedor.

Agradeço à minha filha Valentina, que com apenas quatro anos tem me ensinado tanto sobre a vida e sobre o amor. Olhar para você todas as noites antes de dormir me motivou e motiva a ir além, para que você possa ter em quem se espelhar.

Agradeço aos amigos da segunda turma do PROFLETRAS, polo UFRJ, pelo companheirismo, incentivo e troca nesses últimos dois anos. Em especial à Heloísa, que compartilhou os momentos de incerteza, de dúvidas, principalmente neste momento final. Muito obrigada pelo carinho, cumplicidade, atenção e cuidado. Ter você para somar tornou tudo mais tranquilo.

Agradeço imensamente à professora Leonor Werneck, por ter me incentivado desde a graduação a permanecer no magistério e por ser um exemplo de profissional, não só na parte acadêmica, mas também no lado humano. Obrigada por me receber, por confiar em mim, pelo incentivo e por ter feito, em vários momentos, as dificuldades ficarem mais leves.

Agradeço as considerações e a orientação recebidas das professoras Cláudia Souza Teixeira e Rosa Cuba Riche, durante o exame de qualificação, que contribuíram bastante para a finalização desta dissertação.

E agradeço aos meus alunos, que me incentivam diariamente a ser uma profissional melhor, pessoas que me ensinam tanto em sala de aula e com quem aprendo sobre a vida. Obrigada aos colegas professores que compartilham constantemente as angústias e percalços da profissão. E em especial ao professor Dimas Fontes, pela contribuição com esta dissertação, ao emprestar o seu talento de escrever para incentivar os alunos a se expressarem.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender
a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o
sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Resumo

PROCESSOS REFERENCIAIS NOMINAIS NO GÊNERO CARTA DO LEITOR: ANÁLISE E PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

Orientadora: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Resumo da dissertação de Mestrado submetida ao programa Profletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

A partir do aparato teórico da Linguística de Texto, esta dissertação tem como objetivo principal apresentar propostas de atividade que visem ao trabalho com o processo de referenciação, nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do 9º ano, articulado ao ensino do gênero textual carta do leitor. Nos processos referenciais, vinculados aos pressupostos teóricos de Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2007), Cavalcante (2013), Santos (2014), dentre outros pesquisadores, pretendemos destacar o papel recategorizador que as anáforas diretas, por meio de formas nominais, realizam na retomada de seus referentes, a fim de despertar no aluno um ensino crítico e consciente do uso da língua. A importância do tema decorre da necessidade de despertar no aluno a observação do valor argumentativo de alguns mecanismos referenciais que podem revelar julgamentos, valores e opiniões dos enunciadores. Assim, conforme preveem os PCN, objetivamos articular um ensino de Língua Portuguesa que envolva leitura, análise linguística e produção de texto, tendo a língua como um produto histórico, social, pragmático e interacional, de acordo com o estudo de gêneros proposto por Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2010), dentre outros.

Palavras-chave: Referenciação; gênero textual; carta do leitor; ensino

ABSTRACT
PROCESSOS REFERENCIAIS NOMINAIS NO GÊNERO CARTA DO LEITOR:
ANÁLISE E PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

Orientadora: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Abstract da dissertação de Mestrado submetida ao programa Profletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

This dissertation aims to present proposals for activities that aim to work with the referral process in Portuguese classes for the 9th grade, connected to the teaching of the reader's letter genre from the theoretical apparatus of Text Linguistics. In referential processes linked to the theoretical assumptions of Mondada and Dubois (2003), Koch and Elias (2007), Cavalcante (2013), Santos (2014), among other researchers, we intend to highlight the reclassification role that direct anaphora, through nominal forms, perform in the resumption of their referents in order to evoke, in students, a critical and conscious use of the language. The importance of this issue stems from the need to awaken the student interest by observing the argumentative value of some reference mechanisms that can reveal judgments, values and opinions of enunciators. Thus, as stated by the PCN, we aim to articulate a teaching of the Portuguese language involving reading, linguistic analysis and text production, having language as a historical, social, pragmatic and interactional product, according to the study of genres proposed by Koch (2002), Dolz and Schneuwly (2004), Koch and Elias (2007), Marcuschi (2010), among others.

Key words: referencing, genre; reader's letter; teaching

Sumário

LISTA DE QUADROS	12
1 INTRODUÇÃO	13
2 TEXTO E REFERENCIAÇÃO	18
2.2 Concepção de texto e de leitura	18
2.2 A referenciação	22
2.2.1 A referenciação na construção da realidade	22
2.2.2 As estratégias de construção dos objetos-de-discurso e a progressão referencial	26
2.2.3 Classificação dos processos referenciais	28
3 GÊNEROS TEXTUAIS	33
3.1 Gêneros textuais: uma prática discursiva	33
3.2 Gêneros textuais e ensino: um desafio nas aulas de língua portuguesa	38
3.3 O gênero carta do leitor	43
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	47
4.1 Atividade: apresentação do gênero carta do leitor	48
4.2 Atividade: gênero textual – uma construção linguística, histórica e social	54
4.3 Atividade: gênero textual e os propósitos comunicativos	58
4.4 Atividade: produção do gênero textual – carta do leitor	60
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ANÁLISE	64
5.1 Análise da primeira sequência de atividades	64
5.2 Análise da segunda sequência de atividades	72
5.3 Análise da terceira sequência de atividades	80
5.4 Análise da terceira sequência de atividades	81

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	87
7 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquema da sequência didática, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 84)..	40
Quadro 2: Tipologia e gênero textuais nos PCN, de acordo com Santos (2012)	42
Quadro 3: Comparação das respostas dadas pelos alunos na primeira atividade analisada	65
Quadro 4: Exposição das respostas construídas coletivamente pelas turmas para o item B da questão 3	66
Quadro 5: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 – bloco I de atividades.	67
Quadro 6: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 (item B) – bloco I de atividades.	68
Quadro 7: Respostas dadas pelos alunos à questão 7 – bloco I de atividades.	70
Quadro 8: Respostas dadas pelos alunos à questão 9 (itens A e B) – bloco I de atividades. ...	71
Quadro 9: Respostas dadas pelos alunos à questão 2 – bloco II de atividades.....	73
Quadro 10: Comparação entre os perfis traçados nas respostas da questão 2 – bloco II de atividades.....	73
Quadro 11: Respostas dadas pelos alunos à questão 3 do segundo bloco de atividades.	75
Quadro 12: Respostas dadas pelos alunos à questão 4 – bloco II de atividades.....	76
Quadro 13: Comparação entre as respostas dadas à questão 4, na variável II.	76
Quadro 14: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 – bloco II de atividades.....	78
Quadro 15: Respostas dadas pelos alunos à questão 5, item B.	79
Quadro 16: Respostas dadas pelos alunos à questão 2 – bloco III de atividades.	80
Quadro 17: Fragmentos das produções que evidenciam as opiniões dos enunciadores.....	82
Quadro 18: Fragmentos das produções com a presença das expressões cordiais de despedida.	83
Quadro 19: Fragmentos das produções que evidenciam as opiniões dos enunciadores.....	85

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, devido à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é grande a preocupação a respeito dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica. A prática nas escolas durante muito tempo se limitou a uma abordagem conteudística, de análise puramente metalinguística, em que o aluno é colocado de forma passiva diante dos conteúdos abordados, sem fazer uma reflexão sobre aquilo que lhe é transmitido. Porém, esse tipo de abordagem gramatical se demonstrou ineficiente, pois o que se observa na prática é que reconhecer as regras gramaticais ou as funções sintáticas não são garantias de que o aluno utilize a sua língua materna de forma consciente, para se expressar no mundo.

Nesse contexto, os PCN propõem uma mudança de pensamento, ao afirmarem que:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, p.31)

Nessa visão de ensino de LP proposta pelos PCN, constata-se que não se trata de abandonar a prática metalinguística, mas de não fazer dela o fim do processo, porém um meio para que o aluno possa analisar e refletir sobre a língua, produzindo e interpretando textos reais de forma consciente e não meramente mecanizada, classificatória ou conteudística, como propõe Geraldi (1998, p.63-64):

Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) Reflexão sobre a

língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Para isso, as novas abordagens sociocognitivas e interacionais trazem uma grande contribuição, pois elas veem a compreensão de texto não como a codificação de elementos gramaticais, mas como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Além disso, também acrescentam a noção de inferência como um recurso importante para a construção de sentido textual (KOCH; ELIAS, 2007; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2014). Dessa forma, a compreensão não se limita a reconhecer os elementos estruturais da língua, pois ensinar LP não é somente trabalhar com aspectos metalinguísticos, mas ir além para fazer com que o aluno compreenda o mundo.

Embora essa nova forma de encarar o ensino de LP já seja apontada pelos PCN e pela literatura acadêmica, o que se verifica na prática ainda é, muitas vezes, a não concretização dessas propostas teóricas, apontando para uma falta de associação entre a teoria alcançada com as pesquisas realizadas em Linguística de Texto e Análise do Discurso, por exemplo, com a prática em sala de aula.

A abordagem textual, proposta pelos PCN como fundamentação do ensino de LP, deve estar pautado nos mais variados gêneros textuais (GT), orais e escritos. O texto, nessa concepção, passa a ser o objeto de ensino, em vez das frases soltas e descontextualizadas.

Acompanhando os avanços da LT nos trabalhos sobre referenciação e os novos objetivos do ensino de LP apontadas pelos PCN, com base nos GT, este trabalho tem como objetivo propor atividades, para turmas de 9º ano do ensino fundamental, em que se articule o gênero textual carta do leitor ao processo de referenciação, especialmente as anáforas diretas nominais. Inicialmente, podem se destacar dois problemas: (1) como associar as estratégias de referenciação ao ensino do gênero textual carta do leitor?; (2) de que maneira essa associação pode contribuir para a formação de um leitor/escritor mais crítico em LP?

A fim de responder a essas questões, foram levantadas duas hipóteses:

- Há nesse gênero geralmente a emissão de opiniões, julgamentos que podem ser revelados pelo uso de anáforas diretas recategorizadoras.
- O trabalho com as estratégias de referenciação em cartas dos leitores pode levar o aluno a identificar esses julgamentos, exigindo do leitor/produtor uma associação entre a interpretação e contexto sociocognitivo de produção do texto.

Vale ressaltar que a escolha do GT carta do leitor também se deve aos descritores do ensino de LP para as turmas do 9º ano da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro destinados a serem trabalhados no segundo bimestre. Foi importante articular a escolha do gênero com os conteúdos previstos para o ano de escolaridade, já que as atividades serão aplicadas durante o ano letivo e nas aulas regulares das turmas.

Para realizar o trabalho e alcançar nossos objetivos, tomamos o processo de referenciação com base em Mondada e Dubois (2013), que analisam os elementos referenciais não como uma representação da realidade, mas como representantes dos valores dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo. Essa visão é compartilhada no Brasil por Cavalcante (2001, 2013), Koch e Elias (2007, 2008), Marcuschi (2008), Santos e Colamarco (2014), Koch (2015), dentre outros pesquisadores. Atualmente, o consenso é que o processo de referenciação não se restringe ao mero apontamento no texto, numa relação de equivalência total entre os termos, pois há uma negociação realizada pelos sujeitos presentes na interação comunicativa em um contexto sócio-histórico, em que operam ações cognitivas e discursivas nas escolhas feitas para o ato de se referir. Assim, os elementos referenciais não representam objetos da realidade, mas objetos de discurso, sendo dinâmicos e podendo ser construídos, reconstruídos e recategorizados no interior do próprio texto.

Também será utilizado neste trabalho o pressuposto teórico de texto na perspectiva de Koch e Marcuschi, que não o veem como um produto acabado, finalizado, em que o leitor é um ser passivo diante das informações ali presentes. A LT considera o texto como um local de interação, em que são deixadas marcas, “pistas” do enunciador que direcionarão o leitor na sua compreensão. Portanto, a construção de sentido do texto nessa perspectiva não leva em consideração apenas a materialidade linguística, mas as ações dos sujeitos na sua relação com o mundo, que são evidenciadas nessas pistas e lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, a partir do seu conhecimento de mundo e de suas inferências.

Outra fundamentação teórica deste trabalho se encontra na noção de gênero textual, baseada em Bakhtin (1997): uma atividade discursiva, com propósitos comunicativos variados, composto por uma estrutura composicional, estilo e conteúdo temático. Nessa perspectiva, consideramos as contribuições teóricas de Koch (2002) e Marcuschi (2008) e também serão pensados os entraves no trabalho com os gêneros textuais nas aulas de LP, com a contribuição de Marcuschi (2008, 2010) e Santos (2015), além da caracterização do gênero carta do leitor por Bezerra (2010).

A fim de alcançar o objetivo de propor um ensino de LP, conforme preveem os PCN, articulando leitura, análise linguística e produção textual, foi aplicada uma proposta de

intervenção com atividades separadas em quatro blocos, cada um com objetivos específicos. Nessa proposta, priorizamos atividades que trabalhassem o estudo do gênero carta do leitor e os processos referenciais nominais como elementos reveladores de objetos de discurso.

Essas atividades foram aplicadas em três turmas do 9º ano do ensino fundamental, com aproximadamente trinta alunos em cada uma delas. No último bloco, a atividade se destinou à confecção individual de uma carta do leitor, em que os quatro textos finais de cada turma com as melhores notas quantitativas foram publicados no *blog* da escola, totalizando 12 textos publicados.

Foram analisadas respostas dadas pelos doze alunos que tiveram suas cartas publicadas no *blog*. Nessa parte, não foram analisadas as respostas de todas as atividades, mas apenas algumas que se referiam mais diretamente ao processo de referenciação, principalmente, por meio das anáforas diretas nominais e ao gênero carta do leitor. As respostas foram comparadas e procedemos a uma análise qualitativa, a fim de verificar se houve, por parte dos alunos, uma progressão na construção do conceito de carta do leitor e do processo recategorizador das anáforas nominais, comprovando que as escolhas que são realizadas na construção textual não são aleatórias e revelam ideologias construídas socialmente.

Para alcançar os objetivos apresentados, o trabalho se dividiu em mais sete capítulos, além desta introdução. Nos capítulos 2 e 3, apresentamos a base teórica já mencionada, que serviu para as reflexões e que norteiam esta pesquisa: concepção de leitura e de texto, referenciação, gênero textual e carta do leitor.

No quarto capítulo, apresentamos a proposta das atividades de intervenção e a explicação metodológica da sua aplicação. Com essa sequência de atividades, pretendemos fazer com que o aluno perceba as formas nominais, no processo de referenciação, como importantes recategorizadores do referente e, assim, reveladores de opiniões de seu produtor, associando esse mecanismo à construção do gênero textual carta do leitor. Desta forma, acreditamos que haverá um uso da língua mais consciente e produção de textos mais coesos e coerentes.

No quinto capítulo, há a análise de algumas respostas dadas pelos alunos na aplicação da proposta de intervenção que envolve mais diretamente os assuntos de referenciação e o gênero carta do leitor. Para isso, foram selecionadas as respostas dos doze alunos que tiveram seus textos publicados no *blog* da escola.

A seguir, no sexto capítulo, há o relato dessa experiência, em que são apresentadas as impressões que tivemos na aplicação das atividades em sala de aula. De forma sucinta, são

colocadas as dificuldades, a receptividade dos alunos com a aplicação das atividades e das propostas, o envolvimento dos alunos, as lacunas que não foram pensadas no momento da elaboração das atividades, as demandas que apareceram no momento da aplicação e a sensação diária em aplicar uma proposta que envolve os três eixos aqui propostos: leitura, análise linguística e produção textual.

E por fim, no capítulo 7, serão apresentadas as conclusões a que chegamos após a aplicação das atividades e análise de dados, contribuindo para uma intervenção no ensino de LP no ensino fundamental.

Como já apresentado, esta pesquisa não pretende apenas discutir o processo de referenciação, mas pensar em estratégias que levem as conquistas alcançadas em LT sobre esse tema para o ensino fundamental. Assim, essa pesquisa se torna totalmente pertinente, uma vez que tenta associar o que os PCN apontam para o ensino de LP, fazendo uma associação entre as três práticas de linguagem (leitura, produção e análise linguística), promovendo um ensino reflexivo, tornando o aluno um sujeito dono do seu discurso e consciente na produção e interpretação de textos.

2 TEXTO E REFERENCIAÇÃO

2.2 Concepção de texto e de leitura

Para a LT, o texto não tem, atualmente, uma dimensão apenas formal, mas recebe também um tratamento de ordem sociocognitiva e interacionista (KOCH; ELIAS, 2007). Nessa perspectiva, para a sua compreensão, é necessário que o interlocutor reconheça, além dos aspectos linguísticos presentes nele, as intenções comunicativas dos seus enunciadores, associando o seu conhecimento de mundo armazenado em sua memória.

Essa visão pressupõe um leitor/ouvinte ativo e o tratamento do texto como um lugar de interação entre os sujeitos envolvidos no propósito comunicativo. Não há nesse caso uma hierarquia entre autor – leitor, em que este tentaria apenas identificar o pensamento e as ideias prontas e finalizadas daquele, materializadas na superfície textual: “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Como aponta Marcuschi (2010, p. 80), “o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis)”. O autor assemelha a produção textual a um jogo de xadrez, pelo seu caráter coletivo e não individual. Dessa forma, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, pois o autor deixa pistas e lacunas que devem ser preenchidas por um leitor ativo, que interage com o texto, uma vez que levanta hipóteses, faz associações, concorda, discorda, estabelece inferências. Isso comprova o caráter cognitivo e interacionista envolvido na leitura e na compreensão textual e ratifica a solicitação intensa da participação do leitor/ouvinte nesse processo. De acordo com Koch (2002, p. 30):

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação.

Durante a leitura, é solicitada, então, do leitor/ouvinte a ativação de esquemas cognitivos para compreensão textual, já que nem todas as informações estão explícitas. Porém, sabe-se que nem todos os leitores compartilham das mesmas informações e do mesmo

conhecimento de mundo. Esse fato, por um lado, explica o porquê de, em alguns casos, determinados textos serem de difícil compreensão para alguns interlocutores, e por outro, demonstra que há uma possibilidade de pluralidade de sentidos para um mesmo texto.

Admitir isso abre a possibilidade de várias leituras, à medida que a interpretação solicita uma participação ativa do leitor e do seu trabalho cognitivo. Isso não quer dizer que possa haver qualquer interpretação ou que absolutamente tudo deve ser aceito, pois é importante que o interlocutor considere para produzir ou compreender seus sentidos as sinalizações, as pistas que são dadas no texto:

A pluralidade de leituras e de sentido pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimento de natureza diversa (...) e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 22)

Levar isso em conta auxilia no trabalho com o texto em sala de aula e com as dificuldades encontradas na compreensão textual, por exemplo. Muitas vezes, o aluno não entende o que lê, não por desconhecer o significado dos vocábulos ou as palavras utilizadas, mas por não ter um conhecimento de mundo suficiente para preencher as lacunas e realizar as inferências necessárias para concretizar essa atividade. Para Koch e Elias (2007, p.21), “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”, configurando-se como um processo extremamente complexo de interação.

Outro aspecto que merece destaque é que, para a LT, a noção de coerência “engloba não apenas a unidade semântica, mas também, e especialmente, todas as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos” (CAVALCANTE, 2014, p. 30-31). A coerência de um texto não se encontra apenas no texto propriamente dito, mas nessa interação entre diferentes saberes, com base nos conhecimentos sociocognitivos e interacionais do leitor e em pistas na materialidade linguística.

Além disso, ao levar em consideração que a língua é um fator cultural e social (AZEREDO, 2006, p. 13), identifica-se que o texto também expressa valores culturais e sociais que circulam em determinadas comunidades e podem variar no tempo e no espaço. Assim, “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2010). Porém, não se pode entender o texto como um reflexo da realidade em que ele foi concebido, mas como uma

reconstrução do mundo que o cerca. O texto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 72, grifos do autor), “*refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói*”.

Nessa perspectiva, há no texto a concretização dos elementos do mundo que cercam os sujeitos. Isso significa dizer que nele estão expressos valores, crenças, ideias, configurando não o mundo, mas o que se interpreta dele. Tanto a língua como o texto, para a LT atualmente, são um local de interação e uma construção também social, em que vão convergir ações cognitivas dos interlocutores. O texto ganha, de acordo com essa visão, um caráter instável, uma vez que não representa o mundo propriamente dito, mas um “objeto de dizer”, uma forma de encarar a realidade e de julgá-la. Há no texto marcas sociais e ideológicas, orientações discursivas que vão direcionar, por exemplo, a construção de anáforas, determinadas concordâncias sintáticas e escolhas linguísticas que são realizadas pelo enunciador no momento da produção de textos, tanto orais como escritos. Por isso, Marcuschi (2010, p. 81, grifos do autor) constata que:

uma das tendências atuais é a de não distinguir de forma rígida entre *texto* e *discurso*, pois se trata de frisar mais as relações entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o *discurso* como “*objeto de dizer*” e o texto como o “*objeto de figura*”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração).

O enunciador faz escolhas de sentenças e de vocábulos no momento da produção textual atreladas às suas convicções, suas crenças, seu modo de ver o mundo. Não há texto neutro, sem marca de ideologia, e desenvolver estratégias de leitura que despertem nos alunos essa consciência é extremamente importante, para a construção e compreensão textual de forma crítica e ativa. Por isso, em uma frase como “O menor abandonado assaltou na última sexta-feira uma loja no centro do Rio de Janeiro.”, o item destacado não teria o mesmo efeito se no seu lugar fosse usado “O assaltante”, “o pivete” ou “ele”. Não se trata apenas de preencher um espaço na frase, ou de trocar um item por outro, mas entender que a escolha vocabular, por exemplo, revela o caráter argumentativo e ideológico diante de determinado assunto.

Com essa abordagem, não é possível analisar textos e enunciados de forma isolada, fora do seu contexto de produção. “A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam.” (MARCUSCHI, 2008, p. 67). Assim, atuam na produção linguística e textual dos sujeitos os fatores sociais e culturais.

Além disso, a relação dos indivíduos entre si e a situação comunicativa também vão influenciar a produção textual, uma vez que ela se encontra numa perspectiva da enunciação. Dependendo do interlocutor, do gênero textual em questão, das intenções e da situação comunicativa, há construções de textos diferentes, com seleções lexicais e níveis de formalidade distintos, por exemplo. Pensar nesses aspectos direciona os falantes/escritores a construir seus textos. E despertar isso no aluno nas aulas de LP é extremamente importante, mas quase nunca acontece, como aponta Marcuschi (2008, p. 78, grifos do autor):

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Portanto, para a produção e compreensão textual, percebe-se que apenas decodificar os elementos linguísticos e formais da língua não é o suficiente. Isso não quer dizer que esse reconhecimento dos mecanismos da língua não seja importante, pois, como conclui Marcuschi (2008, p.87), “um texto tem relações situacionais e cotextuais”. Esta relação compreende os elementos internos do texto, nas relações sintáticas, semânticas e morfológicas de uma forma geral, pois para haver texto há necessidade da língua, que apresenta uma estrutura. Já aquela relação compreende o texto dentro de uma determinada situação histórica, social e cultural cuja interpretação efetiva só é possível quando esses elementos são levados em consideração. Assim, “em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserem em algum contexto interpretativo.” (MARCUSCHI, 2008, p.87), entendendo que todo sentido também é construído pela situação em que as produções foram realizadas.

Compreende-se, então, o texto como um resultado das interações de elementos linguísticos, sociais e cognitivos que interferem na sua interpretação. Dessa forma, aspectos que antes se encontravam no entorno do texto são fundamentais para a sua construção e compreensão, uma vez que há uma relação de dependência entre os planos contextuais e situacionais.

Por isso, para Koch (2002) e Koch e Elias (2007), são realizadas várias estratégias sociocognitivas nas atividades de leitura e de produção de sentido que mobilizam os conhecimentos dos sujeitos armazenados na memória. As autoras reconhecem que, para o processamento textual, esses sujeitos recorrem a três grandes sistemas de conhecimento. O primeiro é o conhecimento linguístico que diz respeito ao saber gramatical e lexical que

permite compreender a organização do material linguístico, o uso dos elementos coesivos e a seleção lexical, por exemplo. O segundo é o conhecimento enciclopédico ou de mundo que se refere às vivências pessoais, gerais sobre o mundo, eventos temporalmente situados. Trata-se de esquemas cognitivos adquiridos ao longo do tempo e de acordo com cada experiência individual. E o terceiro é o conhecimento interacional, que leva em consideração formas de interação por meio da linguagem e as ações verbais. No conhecimento interacional, as autoras compreendem outros conhecimentos: o ilocucional, que se refere aos objetivos ou propósitos comunicativos pretendidos pelo produtor do texto; o comunicacional, que diz respeito à seleção da variante linguística, à adequação ao gênero textual e à quantidade de informação necessária para a compreensão textual; o metacomunicativo, que assegura a compreensão do texto pelo leitor; e o superestrutural, que possibilita o reconhecimento de exemplares de diversos gêneros textuais.

Portanto, são vários elementos e conhecimentos utilizados na construção de sentido de um texto, ratificando a ideia de que se trata de uma atividade complexa. Além disso, verifica-se que não é uma ação cujos conhecimentos linguísticos são suficientes para a compreensão textual, sendo necessário levar em conta também os aspectos situacionais, havendo entre eles uma relação de dependência. Por isso, há nesse processo a solicitação de um leitor/ ouvinte ativo, numa relação entre texto-autor-leitor dentro de um determinado contexto sociocultural específico.

Assim, o texto não é um produto, mas um processo. Essa visão interacionista e sociodiscursiva permite relacionar três conceitos básicos da LT que serão trabalhados de forma integrada neste trabalho, texto, discurso e gênero, em que este é a ponte entre aqueles, sendo o resultado de práticas sociais e discursivas. Por isso, as atividades de intervenção propostas neste trabalho levaram em consideração esses três conceitos de forma relacionada, a fim de auxiliar na compreensão e produção de textos de forma mais ampla e crítica.

2.2 A referenciação

2.2.1 A referenciação na construção da realidade

Com a mudança ocorrida no conceito de texto, houve a inserção de outros elementos que vão além da sua materialidade para a construção de sentido. A partir da década de 1990, o texto passou a ser considerado, na LT, um local de interação entre seus interlocutores, que ocorre em determinadas situação comunicativas, com finalidades e propósitos diversos em

diferentes contextos sociais. O texto, nessa perspectiva, passa a envolver ações sociais e cognitivas, sendo visto como um lugar de interação (SANTOS, 2015).

Nesse novo olhar, houve também uma mudança na concepção dos processos referenciais. Antes, existia uma visão de correspondência entre palavras e as coisas, em que o texto era uma “*re-presentação* adequada da realidade” (MONDADA; DUBOIS, 2013, p.18). Nessa visão, o texto representava o mundo e as palavras configuravam objetos da realidade. Como o texto passa a ser entendido como algo inacabado, numa visão interacional e sociocognitiva, os processos referenciais deixam de ser compreendidos como meros elementos de apontamento e retomadas no texto, em um movimento linear, por meio de setas e de total equivalência entre os termos envolvidos (SANTOS; LEAL, 2012) em que se levava em consideração apenas a materialidade textual.

Assim, atualmente, passam a ser considerados os fatores extralinguísticos envolvidos na construção do texto, como interlocutor, propósito comunicativo, contexto e não apenas seus aspectos linguísticos. Para interpretar os mecanismos de coesão textual, entre eles os de referenciação, não basta, então, “mirar” o texto, mas também levar em conta os valores, os saberes dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo. As palavras não revelam mais objetos da realidade, mas objetos-de-discurso, pois se entende que, por meio das escolhas lexicais que são realizadas pelo interlocutor, por exemplo, esse enunciador não representa o mundo, mas a sua forma de vê-lo e o julgar. Como afirmam Mondada e Dubois (2015, p. 17),

De acordo com esta segunda visão, as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação.

Com essa mudança de perspectiva e com a ampliação do entendimento da construção dos processos referenciais, para a LT, a nomenclatura *referência* dá lugar à *referenciação* e *referente a objeto-de-discurso*. Como apontam Koch e Elias (2008, p. 123):

os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a nossa percepção do mundo, nossos “óculos sociais”, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. Daí a proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação.

“A referenciação é uma atividade social e discursiva” (KOCH; ELIAS, 20007, p. 124) que sofre influências do contexto de produção, numa interação entre interlocutores, o que

marca sempre o discurso de ideologia, crenças ou julgamentos. Como apontam Mondada e Dubois, (2015, p. 20) “esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo”. Assim, “Não há signo neutro, não há linguagem totalmente objetiva, isenta de posicionamento, a imparcialidade na linguagem é um mito, uma ilusão” (SANTOS, 2015, p.6). Vejamos exemplos retirados de um dos textos lidos pelos alunos desta pesquisa, que se encontram no capítulo 4 deste trabalho:

A indústria do tabaco sabe disso há muito tempo – os primeiros relatos científicos dizendo que fumar faz mal foram publicados há quase 200 anos –, mas sempre preferiu mentir. Nos anos 60, chegou a veicular propagandas dizendo que determinada marca de cigarros era “a mais consumida pelos médicos”. Grotresco, não? E totalmente mentiroso. Como conseguia enganar as pessoas e manter estável o consumo de cigarros, a indústria do tabaco nunca precisou se mexer. Mas agora, finalmente, o cenário parece estar começando a mudar. Só no ano passado, as vendas da Philip Morris, que lidera o mercado de cigarros, caíram 24% nos EUA. Uma queda violenta, capaz de apavorar qualquer empresa. E relatórios produzidos por dois bancos multinacionais, a que a SUPER teve acesso, reforçam esse panorama. As gigantes do tabaco vêm tendo sérios problemas no mercado financeiro, onde suas ações estão “micando”. Ou seja: a rejeição generalizada ao cigarro, que você vê no seu dia-a-dia, começou a doer de verdade no bolso dos barões do fumo.
(<<http://super.abril.com.br/tecnologia/o-novo-cigarro>>, acessado em: 15 de maio de 2016)

Há, nesse fragmento retirado da revista *Superinteressante*, o referente “A indústria do tabaco” é retomado pela repetição de “a indústria do tabaco”, e pelos sintagmas nominais “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”. Percebemos que, nessa cadeia referencial, embora haja uma correferencialidade entre os termos, por se referirem ao mesmo objeto do discurso, os elementos destacados não se limitam a retomar o referente, para evitar, por exemplo, a repetição de palavras; além disso, não há entre eles uma total equivalência de sentido. É importante identificar, nessa sequência, que as escolhas lexicais feitas pelo enunciador apontam não só para um referente linguístico, mas também para um campo ideológico que se constrói por meio das relações estabelecidas socialmente, revelando os seus julgamentos e valores.

Ao se referir à “indústria do tabaco” como “gigantes do tabaco”, há, por meio do termo “gigantes”, uma recategorização do elemento inicial, ocorre o acréscimo de uma informação nova para o interlocutor desse texto, fazendo-o construir a imagem dessas indústrias de tabaco que pode ser entendida como grandiosas e também poderosas. Com o sintagma nominal “barões do fumo”, essa visão é ratificada, pois há novamente uma recategorização do objeto do discurso “indústria do tabaco”, dando a ele um título de nobreza, destacando o seu poder no cenário comercial. Identificamos aqui ainda a necessidade de que o interlocutor reconheça o significado do termo “barões”, ativando o seu conhecimento de

mundo, para a construção da compreensão textual, realizando inferências e ligações entre o explícito e o implícito.

Verificamos com essa cadeia referencial que, de fato, os objetos do discurso são construídos e reconstruídos textualmente e que a referenciação se demonstra um importante mecanismo argumentativo, à medida que não se limita, como há muito se acreditou, a apenas retomar elementos linguísticos, mas também recategorizá-los. Além disso, verificamos também como é importante a associação entre os conhecimentos prévios para entender as relações referenciais construídas no texto, uma vez que os mecanismos de referenciação são vistos como um processo cultural que pode ser modificado na interação autor-texto-leitor:

Os processos referenciais colaboram na construção dos efeitos de sentido das escolhas linguísticas no projeto de dizer. Por isso, é necessário fazer associações conforme nossos conhecimentos prévios, para compreender as cadeias referenciais. (SANTOS; COLAMARCO, 2014, p. 45-46).

Portanto, o processo de referenciação possibilita que o objeto do discurso seja reconstruído no decorrer do discurso, à medida que ele pode ser renomeado, sofrendo alterações significativas e constantes no ato comunicativo. Essas mudanças têm relação direta com os propósitos comunicativos estabelecidos pelos enunciadores e demonstram que os processos de referenciação revelam a instabilidade dos objetos do discurso. As escolhas realizadas pelo enunciador em uma cadeia referencial não são aleatórias e estão ligadas à intencionalidade, ao gênero textual, e também a elementos que não são linguísticos, mas motivados pelo princípio sociocognitivo da linguagem e dos textos. Assim, de acordo com Koch e Marcuschi (1998, p.164), “referir não é mais uma atividade de “etiquetar” um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva”.

Segundo Koch (2014), as formas nominais, com função de categorização ou recategorização de referentes, sempre pressupõem a escolha de uma forma de categorizar o referente diante de várias possibilidades distintas. E essas escolhas sempre serão direcionadas pela proposta de sentido pretendido pelo produtor do texto e por sua orientação ideológica:

A remissão textual, em particular quando realizada por meio de descrições ou formas nominais, constitui uma atividade de linguagem por meio da qual se (re)constróem objetos-de-discurso, tenho por objetivo evidenciar que uma das suas funções textual-interativas específicas é a de imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conformes à proposta enunciativa do seu produtos. (id., p. 35)

Isso corrobora a ideia de que a interpretação de uma expressão referencial não depende apenas de localizar na materialidade linguística o termo ao qual se refere, mas também a alguma informação compartilhada que se encontra no conhecimento enciclopédico dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo e compartilhado por eles (KOCH; ELIAS, 2007), como ocorre com o referente “barões do fumo”, que se constrói a partir do linguístico e da associação com as informações culturais compartilhadas pelos sujeitos, inseridos em uma sociedade.

Dessa forma, o processo de referenciação configura-se como uma atividade sociointeracionista cujo significado não é dado no texto somente, mas construído a partir dele com as associações feitas com as informações compartilhadas entre os sujeitos envolvidos cultural e socialmente. E é também um ato discursivo, uma vez que revela a forma de o enunciador julgar o mundo que o cerca.

2.2.2 As estratégias de construção dos objetos-de-discurso e a progressão referencial

De acordo com alguns teóricos da LT, como Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2014), os objetos do discurso podem sofrer uma manutenção na construção textual, sendo ativados/introduzidos, reativados ou desativados para a introdução de outros objetos do discurso. Na introdução, o referente/objeto do discurso que até aquele momento não foi mencionado é introduzido no texto, sendo o foco do discurso. Na manutenção, um determinado referente já mencionado é reativado no discurso por meio de uma forma referencial, de maneira que permaneça no foco o mesmo objeto do discurso. Já a desativação ou desfocalização ocorre quando um novo objeto do discurso é introduzido, passando a ser o foco. Nesse momento, o objeto que foi retirado do foco fica em estado de ativação parcial, estando disponível para outra utilização mais à frente no discurso, se necessário. Assim, entendemos que o processo referencial se constrói por meio desses três movimentos em relação ao objeto do discurso: ativação (introdução), reativação (manutenção) e desativação (desfocalização). Como exemplo, pode-se tomar o fragmento abaixo retirado do *corpus* de redações produzidas por alunos:

Dentre tantos problemas, podemos citar a falta de ar-condicionados e ventiladores. É praticamente inviável estudar sem esses aparelhos. A falta deles oferece desconforto e interfere diretamente na aprendizagem. Outro problema enfrentado pelos alunos é a falta de professores e de material. Como pode haver aula sem professor? E como um professor pode dar aula sem o material necessário? É impossível.

No primeiro parágrafo destacado, há a introdução do objeto do discurso “ar-condicionados e ventiladores”, seguida das formas referenciais “esses aparelhos” e “deles” se relacionam a “ar-condicionados e ventiladores”, fazendo a manutenção desses objetos-do-discurso, a fim de que eles permaneçam no foco. Já no segundo parágrafo, a forma referencial “a falta de professores e de material” introduz um novo objeto-do-discurso, acarretando uma desfocalização de “ar-condicionados e ventiladores” que ficam em *stand-by*, podendo ser reativados em outro momento, se necessário. É nítido, então, que o processo de referenciação se relaciona diretamente à construção de sentido do texto, contribuindo para a coerência e a progressão textual.

Para Cavalcante (2011), na introdução, as ocorrências são novas e formalmente estão sendo apresentadas no texto pela primeira vez, não estão apoiadas em nenhum outro elemento textual. Os elementos que resgatam esse referente mencionado pela primeira vez no texto, dando continuidade, fazendo a sua manutenção, provocando sua recategorização ou não são denominados de anáforas.

No movimento de reativação dos processos referenciais, essa manutenção de um objeto do discurso pode ser realizada por uma anáfora de ordem gramatical – como pronomes, elipse, numerais – ou de ordem lexical – sinônimos, hiperônimos, expressões nominais (KOCH; ELIAS, 2007). É importante ressaltar que qualquer uma dessas estratégias referenciais escolhidas pelo enunciador do discurso não é aleatória e evidencia um projeto no seu querer dizer. A respeito da estratégia referencial, Santos e Cavalcante (2014, p.229) afirmam que

Sobre ela incide a intencionalidade, o gênero discursivo em questão, o suporte onde o texto circula, a sequência textual predominante, além de outros aspectos não apenas linguísticos, mas condicionados pelo caráter sociocognitivo da linguagem e dos textos.

No processo de referenciação, são reativadas estruturas de anáforas que pressupõem a retomada de um determinado dado já introduzido no texto (CAVALCANTE *et ali*, 2010). Esses elementos anafóricos são ancorados em elementos presentes na superfície textual ou inferidos a partir dele, podendo apontar para trás (remissão retrospectiva) ou para frente (remissão prospectiva). Assim, as anáforas são responsáveis por dois grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão, respectivamente (KOCH; ELIAS, 2007).

No fragmento a seguir, de uma produção dos alunos, o termo “alguns problemas enfrentados” funciona como uma anáfora prospectiva, pois o seu referente se encontra em

uma informação que ainda será dita no texto. Já “esse aparelhos” funciona como uma anáfora retrospectiva, por se referir a algo que já foi mencionado no texto “ar-condicionado e ventiladores”:

Venho por meio desta carta, demonstrar alguns problemas enfrentados pelos alunos da escola públicas do Rio de Janeiro, sejam eles administrativos ou em relação à infraestrutura.
Dentre tantos problemas, podemos citar a falta de ar-condicionado e ventiladores. É praticamente inevitável estudar sem esses aparelhos.

O que se percebe é que tanto as anáforas prospectivas como retrospectivas desempenham uma função relacional, uma vez que se encontram ancoradas a outras informações textuais, contribuindo para a reativação de um determinado objeto do discurso, refocalizando-o no texto. Além disso, também têm uma função processual, pois nem sempre estabelecem uma relação de igualdade entre os termos de uma cadeia referencial, não havendo simetria entre eles, como pode se perceber na cadeia referencial nominal do fragmento analisado da revista *Superinteressante* (“indústria do tabaco” – “gigantes do tabaco” – “barões do fumo”). Podemos afirmar, portanto, que a anáfora contribui para a construção argumentativa do texto e corrobora para a sua construção de sentido.

Assim, no movimento de reativação do processo referencial, as anáforas apresentam um papel fundamental, tanto para dar continuidade ao objeto do discurso, como também para recategorizá-lo e acrescentar a ele novos sentidos. Nessa dinâmica, ajudam a construir uma determinada imagem do objeto do discurso em questão, e fazem o interlocutor “vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção de sentido” (KOCH, 2014, p. 35-36).

2.2.3 Classificação dos processos referenciais

Embora não seja nosso objetivo proceder à análise aprofundada dos processos referenciais, faremos aqui um resumo dos principais conceitos associados a esse tema, conforme recentes pesquisas na área de Linguística de Texto. De acordo com Cavalcante (2014), as anáforas podem ser classificadas de três formas distintas, dependendo da relação que são concretizadas na tessitura textual: diretas, indiretas e encapsuladoras.

Na anáfora direta, existe uma correferencialidade entre o referente e a anáfora, na construção das relações textuais, em que se retoma um mesmo objeto do discurso, podendo

recategorizá-lo ou não. No fragmento abaixo, do *corpus* de uma das produções textuais realizadas pelos alunos, identificamos o uso de uma anáfora direta por meio da forma pronominal *ele*, que se refere ao antecedente *texto*:

Aluno 2: Gostaria de dizer que adorei o **texto**, ele foi bem profundo, pois(0) teve sinceridade e uma verdade que assombra a minha mente algumas noites, me fazendo refletir junto ao professor sobre algumas coisas.

Existe entre os termos *texto* e *ele* uma relação de correfencialidade, em que ocorre a retomada total do mesmo objeto do discurso, contribuindo para sua manutenção temática, deixando-o no foco do discurso. O mesmo ocorre no fragmento abaixo:

Aluno 7: **Esse texto** é um belo explicativo sobre os diferentes rumos que a vida pode ter (...) Te parabênizo por ter escrito uma bela história, simulando o acontecimento na vida real.

Nesse caso, além da retomada do mesmo objeto do discurso, há uma recategorização por meio de uma anáfora direta nominal. A expressão *uma bela história* não apenas estabelece uma relação de correferencialidade com *esse texto*, mas acrescenta um julgamento que expressa o posicionamento do enunciador do discurso, categorizando-o como “bela história”. Há, por meio do sintagma nominal, o acréscimo de informações que se soma à primeira referência, sendo necessárias inferências do interlocutor para sua interpretação. Como considera Koch (2012, p. 35), “o emprego das formas nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização dos objetos de discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciado”.

Já na anáfora indireta não há uma correferencialidade entre os termos e se enfatiza um processo de inferência, de associação entre os elementos que estão ancorados não apenas a elementos linguísticos, mas também extralinguísticos, do nosso conhecimento de mundo. Não há uma relação concreta de equivalência e ocorre a introdução de um novo objeto do discurso. Nesse caso, “a anáfora ativa um novo objeto de discurso, cuja interpretação é dependente de dados introduzidos, mas não retoma o mesmo referente” (CAVALCANTE, 2014, p. 125).

Assim, uma das propriedades da anáfora indireta é introduzir um novo objeto do discurso que se associa de alguma forma a algum outro objeto inserido linguisticamente no texto. Cavalcante (2014) evidencia três aspectos importantes das anáforas indiretas: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no contexto como conhecido.”. Para exemplificar esse processo, segue o exemplo abaixo, também retirado das redações produzidas pelos alunos:

Aluno 4: Para nós, alunos de escola pública, temos que nos esforçar em dobro para conseguir passar em prova de concurso para entrar em uma escola boa, e também nossos pais não têm condição de pagar uma faculdade particular, então, temos que nos esforçar ainda mais para poder ter a chance de entrar em uma faculdade pública.

Percebemos, nesse exemplo, que o referente *prova de concurso* não é correferencial às anáforas indiretas *escola boa*, *faculdade particular* e *escola pública*. Não se trata do mesmo objeto do discurso, mas de um objeto que se constrói a partir da associação com o outro. Existe entre eles, pelo nosso conhecimento de mundo e pelas inferências que podem ser estabelecidas, uma relação associativa. Não causa estranheza ao leitor a presença deles na continuidade das informações que são explicitadas no texto, porque de alguma forma eles se relacionam. Mas não se pode dizer que estejam se referindo ao mesmo objeto do discurso.

A interpretação, nesse exemplo, é ativada a partir de pistas dadas no texto que acionam outros conhecimentos indispensáveis para a construção do referente. Como conclui Cavalcante (2014, p.125):

Apesar de essas expressões aparecerem no texto pela primeira vez, elas se tornam altamente previsíveis dentro do contexto discursivo. Essa estratégia, em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto é chamada anáfora indireta.

Outro tipo de anáfora que merece ser tratada separadamente é o encapsulamento. De acordo com Conte (2015, p. 178), trata-se de:

um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença).

A anáfora encapsuladora, então, não se refere a um objeto do discurso especificamente, mas a conteúdos textuais, implícitos ou explícitos. O encapsulador não apresenta um antecedente claramente delimitado no texto, mas se liga a conteúdos espalhados no contexto, recuperando informações velhas e enunciando novas informações, exigindo do interlocutor a reconstrução do seu sentido.

Há algumas diferenças entre as anáforas indiretas e as anáforas encapsuladoras que corroboram com a atitude de tratá-las como dois processos distintos. Colamarco (2015, p.60) defende que “estas últimas têm o poder e a função de resumir conteúdos proposicionais inteiros, o que não acontece com as primeiras”. Da mesma forma, Cavalcante (2010) e Santos e Cavalcante (2014) veem a anáfora encapsuladora de forma distinta das anáforas diretas e indiretas, encontrando-se em um meio termo.

Segundo Cavalcante (2010, p. 73),

A diferença crucial entre estes encapsuladores e os anafóricos indiretos propriamente ditos, (...) é que resumem, “encapsulam”, conteúdos proposicionais inteiros, precedentes e/ou consequentes. Além disso, os encapsuladores não remeteriam a âncoras bem pontuais, bem específicas, do cotexto, mas a informações ali dispersas.

Essas funções desempenhadas pelos encapsuladores podem ser percebidas com o exemplo abaixo, retirado do *corpus* dos textos produzidos pelos alunos:

Aluno 1: E você, professor, consegue deixar isso bem claro no texto, pois foi muito bem escrito e articulado, talvez seja porque de fato essa história realmente aconteceu, além do mais, desde quando você era meu professor eu sabia que o senhor tinha esse talento.

Nesse exemplo, o sintagma nominal introduzido por um pronome demonstrativo “esse talento” funciona como uma anáfora encapsuladora, não se referindo a um fragmento específico do texto, mas à ideia que é construída anteriormente, com um valor resumitivo e, nesse caso, axiológico também. Conte (2015, p.177) afirma que “quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor”. Nessa situação, além de retomar de forma resumitiva partes do texto, também expressa um julgamento pela forma nominal escolhida, avaliando partes do discurso. Assim, o encapsulador “esse talento” explicita a visão que o enunciador do discurso tem em relação ao conteúdo resumido.

Além disso, percebemos que, para entender a que “talento” o enunciador faz referência, é necessário compartilhar informações cujas pistas podem ser compartilhadas ou não pelos sujeitos envolvidos no processo comunicativo. O professor a quem esse trecho de carta se destina também é escritor, por isso “esse talento” se refere ao ato de ele escrever narrativas. E o núcleo dessa expressão revela ainda a visão do enunciador do ato de escrever, considerando-o um talento.

Porém, nem sempre os encapsuladores serão reveladores de opiniões do interlocutor, o que acontece principalmente quando são utilizados apenas pronomes demonstrativos ou o que Conte (2015) chama de “nomes neutros” na formação das anáforas encapsuladoras. Nesse caso, aparecem as funções de resumir e de introduzir novos objetos-de-discurso no texto, não havendo uma avaliação, como no exemplo anterior. Para exemplificar, segue o seguinte exemplo retirado de redações de alunos:

Um dos maiores problemas de uma escola, tirando os ar-condicionados, é a infraestrutura, falta de mesas, cadeiras e suporte como livros e apostilas. Isso vem fazendo com que a aprendizagem sofra, visto por muitos adolescentes algo sem necessidade. “Se não posso estudar vou matar e roubar”, por exemplo.

O pronome demonstrativo *isso* funciona como um encapsulador, pois não se refere a um determinado objeto-de-discurso e não estabelece uma relação de correferencialidade com algum termo determinado. Além disso, refere-se a um fragmento do texto, resumindo-o e, assim, introduzindo um novo referente.

Ao compararmos os encapsuladores “esse talento” e “isso”, nos exemplos acima, percebemos que há um grau argumentativo variável entre eles, ficando muito mais perceptível no primeiro caso. Contudo, mesmo quando se usa o pronome “isso”, em que há uma aparente neutralidade, há uma carga argumentativa, já que a sua escolha dentre tantas possibilidades se constitui como uma opção do enunciador diante de um projeto de dizer.

Constatamos, portanto, que todos os processos anafóricos podem desencadear a recategorização de um objeto-de-discurso, alguns com uma ênfase mais argumentativa do que outros, auxiliada e sinalizada por pistas linguísticas espalhadas pelo contexto ou ancorada em outros referentes. Em todos os processos anafóricos, a inferência pode ser exigida para a interpretação de um elemento ou de uma cadeia referencial. Em alguns casos, como na anáfora indireta e no encapsulamento, isso fica mais evidente. Porém, em algumas relações de anáfora direta, a inferência também se torna primordial para a construção do objeto-de-discurso em questão. Sobre esse aspecto, Colamarco (2015, p. 64) apresenta a seguinte consideração:

Durante muito tempo, acreditou-se que as anáforas indiretas diferenciavam-se das anáforas diretas também pelo fato de que, nestas últimas, a capacidade inferencial requerida seria bem menor, assim, o antecedente estaria sempre muito mais acessível para o leitor/ouvinte do que nas primeiras e seria, portanto, muito mais fácil de ser recuperado. Estudos recentes (CAVALCANTE, 2011; MORAIS, 2012) provam, no entanto, que esta situação não é tão simples e que a referência direta também pode ser de difícil compreensão para o interlocutor por exigir-lhe muitas inferências e conhecimentos partilhados.

Com isso, concluímos que todo processo referencial exige algum grau de inferência, a partir de pistas textuais. Além disso, as escolhas realizadas pelo enunciador não são aleatórias, mas motivadas por fatores textuais e extratextuais, podendo recategorizar os objetos-de-discurso que são construídos e reconstruídos textualmente. E os referentes presentes em uma cadeia revelam não o mundo, mas a forma como ele é percebido e julgado, configurando-se como um importante mecanismo argumentativo.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais têm sido um tema bastante frequente na teoria linguística, sobretudo quanto ao ensino de língua materna. São várias as pesquisas que tentam atualmente atrelar o ensino de língua portuguesa aos gêneros textuais, orientação dada pelos próprios PCN. O presente capítulo tem por objetivo apresentar a visão de gênero adotada pela LT nos dias de hoje, verificar de uma forma geral como é proposta a associação do ensino de gênero/língua e, por último, conceituar o GT carta do leitor.

3.1 Gêneros textuais: uma prática discursiva

Uma grande contribuição para o tratamento dado ao gênero textual foi a mudança na visão de língua proposta por Bakhtin (1997). O autor passou a considerá-la não apenas como um código, mas como um mecanismo que possibilita a interação entre os sujeitos no processo comunicativo. Para Bakhtin, todas as atividades humanas sempre se relacionam à utilização da língua, tanto na sua manifestação oral como escrita. Como essas atividades são inúmeras, a utilização da língua na construção de enunciados também é, desenvolvendo-se em diferentes esferas que vão influenciar as produções tanto no conteúdo, no estilo como na construção composicional. Bakhtin estabelece um vínculo entre linguagem e atividade humana, em que a língua expressa não o mundo, mas a forma como o homem se relaciona com ele.

Assim, a língua passa a ser vista como um local de interação que está atrelada à diversidade das atividades humanas em diferentes esferas, situações comunicativas. Logo, entender um enunciado apenas na sua materialidade linguística, deixando de lado os aspectos que estão envolvidos na situação de produção desses enunciados, é visto por Bakhtin (1997, p. 282) como um problema:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação(...). É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos

enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Esse sentido concreto da língua a que Bakhtin se refere se relaciona com a interação que ocorre entre os sujeitos no processo comunicativo. O foco da língua deixa de estar no campo estrutural e passa a se centrar no seu funcionamento, dando para ela uma dimensão sociointerativa. Marcuschi (2008, p. 61), levando em consideração a postura tomada por Bakhtin, define língua da seguinte como:

(...) uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado.

Marcuschi (2008) deixa claro que isso não significa que se deve ignorar o funcionamento do sistema da língua nos seus aspectos fonéticos, semânticos, morfológicos e sintáticos, pois ela não é caótica, mas regida por um sistema de base. Porém, não se pode ver esse sistema como autossuficiente para concretizá-la e defini-la, pois seu funcionamento vai depender de outros aspectos que estão ligados à interação dos sujeitos e suas intenções no ato comunicativo. Para o autor (id., p. 62), “As formas não são tudo no estudo da língua (...) só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes”.

A língua toma um caráter dialógico, pressupondo sujeitos ativos, que expressam não o mundo, mas a sua forma de encará-lo, deixando marcas linguísticas capazes de revelar essa subjetividade. Segundo Koch (2002, p.44), “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo”.

Nesse dialogismo, não há, como apresenta Bakhtin, um sujeito ativo que fala e outro passivo que recebe a mensagem. Há um movimento ativo entre todos os sujeitos envolvidos no processo de comunicação, uma vez que o interlocutor não se limita a receber determinadas informações, já que pode discordar, concordar, refutar o que está sendo transmitido. Assim, os enunciados são construídos socialmente em um determinado contexto cultural e revelam opiniões de seus integrantes, sendo também uma atividade discursiva. Vale ressaltar que nenhum discurso é novo, mas construído a partir de outros discursos disseminados socialmente. Por isso, eles não revelam a voz de um único sujeito, mas uma multiplicidade de vozes compartilhada historicamente em sociedade. Sobre o dialogismo, Moraes (2014, p.45) afirma que:

(ele) pode ser interpretado como marcas históricas e sociais, resultantes da interação entre os falantes, presentes nos enunciados, afirmando, assim, a presença de uma multiplicidade de vozes nos discursos que reproduzem os discursos de uma dada sociedade.

Essa mudança na perspectiva da língua interfere diretamente na noção que se tem atualmente de gêneros textuais, que são construídos a partir de uma demanda social, com finalidades e propósitos bem variados, sendo construídos socialmente, a partir de uma interação entre sujeitos envolvidos em alguma situação comunicativa. Como define Marcuschi (2010, p.19),

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Concluimos que, assim como a língua, os gêneros não estão ligados apenas a características linguísticas e estruturais, mas também a fatores envolvidos no processo comunicativo, por isso as diferentes necessidades e finalidades oriundas da própria demanda social, ao estabelecer uma comunicação, influenciam na caracterização e construção dos gêneros. As suas características se constroem muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, por isso devem ser analisados pelas práticas sociodiscursivas que desempenham.

Não se pode concluir, porém, que os aspectos estruturais e linguísticos sejam desprezíveis na caracterização de um gênero. Como afirma Marcuschi (2010, p. 23), “em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções”. Para Cavalcante (2014, p. 49), os gêneros textuais:

(...) são, simultaneamente, formas estabilizadas (ou seja, regulares, passíveis de estruturação) e instáveis (ou seja, passíveis de sofrerem mudanças). Os gêneros são estáveis porque resultam de atividades sociais que são reiteradas ao longo do tempo. A repetição de determinados propósitos comunicativos gera formas de comunicação que terminam por se consagrar, mas que, a depender das práticas sociais e das convenções impostas pelo meio em que circulam, podem sofrer mais variações, ou menos.

Para exemplificar, podemos tomar, por exemplo, o gênero *carta do leitor*. Dependendo do assunto, do propósito comunicativo, ele pode apresentar extensões variadas. Além disso, a linguagem também pode variar – mais formal ou mais informal – dependendo da relação estabelecida entre os interlocutores, do suporte em que foi publicado, do veículo em que circula e da própria intenção comunicativa. Percebemos assim que há características

formais que fazem os usuários da língua reconhecerem um gênero. Mas ele é instável, pois pode sofrer modificações, adaptações, por ser uma atividade social, histórica e cognitiva.

Seguindo a proposta de Bakhtin, para Koch e Elias (2007, p. 106), “todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo”. As autoras chamam de *competência metagenérica* o que possibilita a interação entre os sujeitos nas diferentes práticas comunicativas da forma que for mais conveniente para eles. E é justamente essa competência que torna possível a produção e a compreensão dos gêneros textuais produzidos no ato comunicativo. Por um lado, ela orienta a produção nas práticas comunicativas e por outro orienta a sua compreensão. Assim, Koch e Elias concluem que um gênero pode ser caracterizado da seguinte forma:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Na composição teórica, percebemos que o gênero é indissociável de uma prática comunicativa, sendo fruto de uma necessidade de interação social. Isso significa que não se pode trabalhar com um determinado gênero de forma descontextualizada da sua atividade humana.

Já o conteúdo temático não se refere apenas ao assunto de que o texto trata, mas também aos discursos que os gêneros carregam dentro de uma determinada esfera social. As sentenças judiciais, por exemplo, são gêneros que circulam em uma determinada esfera e que refletem características discursivas próprias desse meio. Além disso, o conteúdo temático ainda envolve as finalidades e propósitos comunicativos na interação entre os sujeitos sociais.

O estilo diz respeito às escolhas lexicais, gramaticais, pertinentes e produtivas para a construção de um determinado gênero, levando em consideração o interlocutor da mensagem, para que a comunicação seja estabelecida. Assim, em uma sentença judicial, é cabível o uso de termos técnicos, jargões judiciais, por pressupor que o interlocutor compartilhe desse tipo de vocabulário e venha a compreendê-lo. Já em uma poesia pode-se utilizar uma expressão mais subjetiva, individualista, com o uso conotativo da linguagem, por pertencer ao domínio literário e, nessa esfera, esse tipo de linguagem é esperado pelo interlocutor.

E por fim, tem-se o plano composicional dos gêneros, relacionado às características formais, às partes integrantes de um gênero, ao modo como se deve estruturá-lo, organizá-lo. Em uma carta pessoal, por exemplo, podemos identificar três partes: o vocativo (direcionando-se de forma direta ao interlocutor), a parte em que se discorre sobre os motivos da escrita da carta e a despedida. Assim, qualquer pessoa que queira se utilizar desse gênero já sabe como organizá-lo, e quem recebe já tem uma expectativa estrutural estabelecida.

É importante ressaltar que a cultura eletrônica fez eclodir não só novas formas de comunicação como também novos gêneros e variedade está intimamente ligada à interferência que elas realizam na prática comunicativa diária, pois novos gêneros surgem utilizando os meios midiáticos como suporte e instauram novas formas de manifestar a linguagem. Além disso, os que surgem na mídia costumam utilizar de forma muito mais integrada os diversos tipos de semioses como os sons, imagens, signos verbais. “A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Também é importante destacar o processo de mesclar diversos gêneros, em que um assume a função do outro, definido por Marcushi (2010) como intergenericidade. Nesse caso, o autor afirma que esse processo, a princípio, não deve trazer dificuldades para a interpretabilidade, uma vez que se verifica o predomínio de uma função em relação à forma de outro gênero. Mas ressalta que nem sempre essa identificação será simples e que ela deve ser guiada pelo propósito comunicativo que prevalece. Essa subversão da forma canônica dos gêneros confirma a dinamicidade e plasticidade dos gêneros.

Conclui-se, portanto, que o estudo dos gêneros não envolve apenas os seus aspectos estruturais e composicionais. Eles são encarados como uma atividade sociodiscursiva, em que questões históricas e sociais, baseadas na interação entre sujeitos no processo comunicativo, interferem em sua construção. Além disso, como é fruto de uma atividade humana, muitas vezes é a sua função, o seu propósito, que confirma de qual gênero se trata. Levar em consideração, para a caracterização de um gênero, apenas os aspectos formais é insuficiente, sendo necessária a associação a elementos que vão além do plano linguístico e estrutural. Dessa forma, a concepção de gênero que será adotada nesta dissertação leva em consideração a função que ele assume na esfera em que circula, tendo em vista os objetivos dos interlocutores, sendo um instrumento social em uma atividade comunicativa.

3.2 Gêneros textuais e ensino: um desafio nas aulas de língua portuguesa

Como apontam Santos e Cruz (2012, p.101), a partir da formulação dos PCN, há uma grande preocupação em abordar o ensino de LP associado a diversos gêneros textuais orais e escritos, em todas as séries dos ensinos fundamental e médio. Sem dúvida, essa tem sido uma discussão frequente na área da educação e se constrói como um constante desafio para os professores.

Um desafio porque pressupõe mudar o paradigma nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem já canonizado por décadas de prática que constroem uma relação unilateral do saber, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno se instaura como um ser passivo a recebê-lo e reproduzi-lo. Geralmente, nesse processo, o objeto privilegiado de ensino são as frases soltas, isoladas de um contexto, não levando em consideração o processo comunicativo e os elementos envolvidos nele. Há uma valorização dos aspectos puramente gramaticais, sem discutir os contextos, os gêneros em que determinados elementos são mais produtivos, bem como os efeitos de sentido produzido pelo seu uso.

Além disso, há também o desafio de se construírem novas abordagens para o ensino de LP. O texto, por exemplo, não aparece mais como um pretexto para o ensino de conteúdos puramente gramaticais como era feito, tornando necessária, em alguns casos, até mesmo a reformulação do currículo de LP. Desde a publicação dos PCN, a frase e as palavras descontextualizadas deram lugar ao texto como objeto de ensino. Sobre isso, Santos (2006, p. 59-60) afirma:

Quando se defende o ensino de língua portuguesa numa abordagem textual, entra em questão o uso de textos como unidade de ensino, e não como mero pretexto – para destacar dígrafos, substantivos abstratos ou sujeito composto, por exemplo. O texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/ escritos, prática de produção de textos orais/ escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO, como já nos alertava Travaglia (1996), é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro – por observar como a estrutura da língua ocorre nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele.

Nessa nova abordagem a partir do texto, o uso de gêneros textuais em sala passa a direcionar o ensino de língua. Nessa dinâmica, não basta privilegiar o repertório puramente gramatical, pois, como visto, os gêneros textuais são atividades sociointeracionais,

construídas social e historicamente. Há a necessidade, portanto, de inseri-los em contextos, verificar em quais esferas são mais produzidos, quais finalidades e propósitos comunicativos estabelecem, em quais suportes circulam, quem são os interlocutores, quais os aspectos estruturais de composição e quais os mecanismos linguísticos mais relevantes para sua confecção. Há a necessidade de construir com esse aluno um ensino de LP voltado para a ampliação de suas competências comunicativas. Como apontam Pereira, Pinilla, Costa e Oliveira (2006, p. 27),

Cabe à escola apresentá-lo a diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa. Isso significa afirmar que, na sua prática docente, o professor deve desenvolver no aluno competências que o levem a reconhecer que a pluralidade de discursos contribui para o desenvolvimento da sua autoestima, seu sentido de cidadania e seu papel social.

E sobre o trabalho com gêneros variados nas aulas de LP os PCN (BRASIL, p. 49) fazem a seguinte recomendação:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Seguindo as recomendações dos PCN e ter o texto como objeto de ensino nas aulas de LP e, conseqüentemente, os gêneros textuais, há, como apresenta Marcuschi (2010), mais um desafio: a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Como aponta o autor, baseado na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), há alguns que são aprendidos informalmente pelos alunos, não sendo necessária uma abordagem em sala de aula, uma vez que já há o domínio sobre eles.

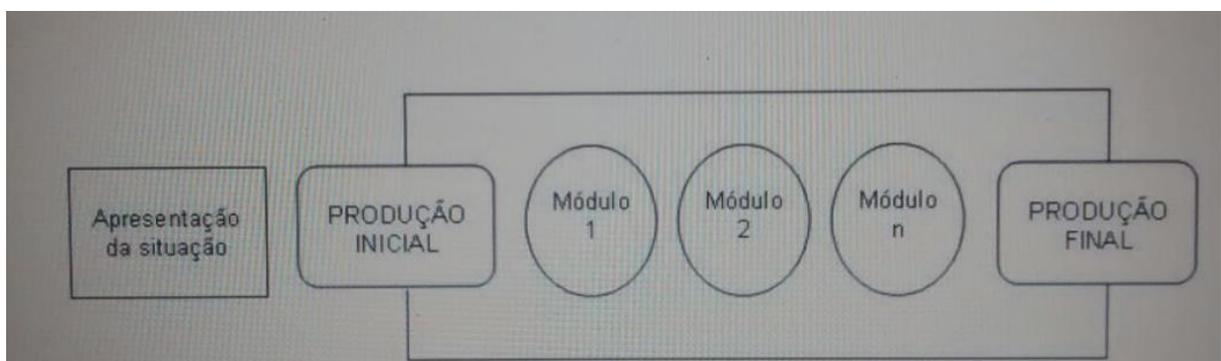
Dolz e Schneuwly (2004) propõem o trabalho com gêneros de forma sistemática ao longo das séries, de acordo com o nível de complexidade cabível naquela etapa de escolaridade. Essa forma de trabalho é chamada de *progressão em espiral*, tornando possível que um mesmo gênero seja trabalhado em diferentes séries, desde que a abordagem, a perspectiva e conteúdos adotados sejam novos. O ensino é realizado de forma gradativa, levando em consideração os mais variados gêneros.

Além disso, por entender a produção de gênero como uma necessidade comunicativa, Dolz e Schneuwly apontam a necessidade de criar situações que sejam reais para a construção dos gêneros trabalhados em sala. Torna-se necessária a criação de contextos que permitam as suas produções, baseadas em uma necessidade concreta de comunicação. Baseada na ideia dos autores, Marcuschi (2010, p.213) ratifica a importância dessa criação de contextos reais para a produção de textos dos alunos, ao afirmar que:

A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Para isso, Dolz e Schneuwly (2004, p.97) criam o conceito de *sequência didática*, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Levamos em consideração a comunicação real em que se instauram os gêneros, por entendê-los como instrumentos comunicativos.

Não é objetivo desta dissertação criar uma sequência didática para a elaboração de uma proposta de intervenção para o ensino de determinados processos referenciais associados ao gênero carta do leitor. Por esse motivo, não haverá aqui uma explicação detalhada do método proposto por Dolz e Schneuwly. Mas julgamos importante a ideia da sequência didática, por exemplo, na criação da produção de um gênero associada a uma necessidade real de comunicação, para concretizar o ensino e torná-lo eficaz para o aluno. Assim, o ensino por meio de uma sequência didática segue a seguinte estrutura:



Quadro 1: Esquema da sequência didática, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 84)

Nessa proposta, tem-se a divisão em quatro etapas. Na primeira delas, ocorre a apresentação da situação. Decide-se o gênero a ser estudado, bem como a sua modalidade: oral ou escrita. Decide-se também o projeto coletivo para sua produção, para quem ele será produzido, o suporte em que será publicado, as finalidades comunicativas, os conteúdos a

serem desenvolvidos. Nesse momento, é importante que os alunos tenham contato com variados textos que pertencem ao gênero em questão, para que eles possam construir e discutir, com o auxílio do professor, os aspectos de sua organização estrutural.

A segunda parte se destina à primeira produção pelos alunos que consiste na formulação de um texto que pode ser individual ou coletivo e que será avaliado formalmente pelo professor com uma nota. Essa parte é extremamente importante, pois se trata da primeira versão do texto que será reconstruído, quantas vezes forem necessárias, até sua versão final, passando por diversos módulos.

Na terceira etapa, há a construção de módulos que vão ser estruturados a partir das demandas encontradas nas próprias produções dos alunos. Esses módulos não são fixos, pois visam a atender as necessidades de um determinado grupo de alunos, tanto no aspecto formal, como linguístico, composicional e temático que podem variar de uma turma para outra. Nesses módulos, serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção. Nessa etapa, também são pertinentes a observação e a análise de textos, de comparar as produções feitas pelos próprios alunos. Esse é o momento de se apoderar do gênero em questão para sua produção.

E a última parte se reserva à produção final do gênero. Nessa etapa, “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI, 2010, p. 216), colocando em prática o que aprendeu ao longo do processo instaurado pelos módulos. Pode-se optar aqui por uma avaliação somativa e não somente formativa, levando em consideração todo o progresso do aluno como também o que ainda falta para chegar a uma produção efetiva do gênero trabalhado.

Como já dito, não há a intenção de confeccionar uma sequência didática na proposta de intervenção desta dissertação, mas a proposta de Dolz e Schneuwly pertinente para pensar no trabalho em sala de aula com gêneros textuais. Apresentar variados textos no gênero escolhido, construir a partir da observação dos próprios alunos nos textos trabalhados a ideia conceitual do gênero e criar uma situação comunicativa real para a produção são contribuições importantes dos autores que podem ser adaptadas em diferentes realidades. Acreditamos que essa “estratégia que pode tornar o ensino de textos, tanto orais como escritos, algo produtivo e eficaz, dada a necessidade de fomentar a comunicação como objetivo primeiro do ensino de língua” (SANTOS; CRUZ, 2012, p. 112).

Outro entrave no ensino baseado em gênero textual é a abordagem realizada pelos livros didáticos de língua portuguesa (LDP). Eles geralmente são o suporte principal de trabalho de muitos professores e apresentam uma instabilidade no tratamento dado aos

gêneros. Como apresentam Santos e Cruz (2012, p.101), essa instabilidade é “decorrente, em grande parte, da instabilidade teórico-metodológica dos próprios PCN”. Para ilustrar essa afirmação referente à oscilação de nomenclatura para gêneros textuais nos PCN, juntamente com a falta de definições consistentes e falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas, Santos e Cruz (2012, p. 1102) confeccionam um quadro que reproduzimos a seguir:

Documento	Nomenclatura para GT	Nomenclatura para TT	Presença de definição
PCNEF (1998)	Gêneros (cf. p. 21)	Sequências (p. 21), sequências discursivas: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (p. 21, 56, 60)	Definição de gêneros (p. 20-21), sequências (p. 22) e suporte (p. 22)
PCNEF em ação (3º. e 4º. ciclos), vol. 1	Gêneros textuais (p. 166)	Sequência descritiva (p. 150), "tipo de texto (publicitário)" (na p. 117), "tipo de veículo", referindo-se a suporte (p. 119)	Não há definição dos termos. Há comentários gerais sobre o tema e listas de gêneros a serem trabalhados no 3º. e no 4º. ciclos.
PCNEM	Gêneros discursivos (p. 8, 21)	Tipos de discurso (p. 22)	Não há definição dos termos. Há comentários gerais sobre gêneros.
PCNEM +	Gêneros (p. 59), gêneros textuais (p. 60, 64, 97). Fala-se também de "tipos de texto" para se referir a gêneros (p. 39, 46)	Tipologia textual (p. 69), mas na p. 62 aparece "sequências e tipos", dando a entender que são aspectos diferentes da constituição textual.	Definição de GT na p. 60. Há diversos comentários teórico-metodológicos sobre GT. Não há definição de TT.

Quadro 2: Tipologia e gênero textuais nos PCN, de acordo com Santos e Cruz (2012)

No quadro 2, é possível perceber claramente essa falta de sistematização de nomenclatura nos PCN, que traz consequências para o ensino de LP, pois nem sempre esses documentos conseguem elaborar definições consistentes e nem deixar claro em que textos pretendem se apoiar. Além disso, segundo os autores, muitas vezes o termo tipologia textual é usado como sinônimo para gênero textual, acarretando mais confusão entre as duas

terminologias que designam estruturas distintas na língua. Sobre tipo textual e gênero textual, Marcuschi (2010, p. 23, grifos do autor) faz a seguinte distinção:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Verificamos então que, embora haja um avanço em se ter o texto como objeto de ensino nas aulas de LP, a falta dessas sistematizações nos documentos oficiais acaba acarretando problemas na abordagem, na definição e na sistematização dos livros didáticos que pretendem trabalhar com base no ensino de gêneros. E isso se instaura como mais um desafio para essa nova proposta de ensino: “Muitas pesquisas têm sido feitas, mas nem sempre elas chegam às salas de aula, então o manual didático passa a ser, para muitos professores, a referência teórica para o trabalho com os textos” (SANTOS, 2010, p. 104).

Portanto, conclui-se que ao lado de avanços com a mudança do objeto de ensino, norteado pelos PCN nas aulas de LP, das frases soltas e descontextualizadas para o texto, há ainda alguns entraves que tornam pertinentes a discussão do trabalho com gêneros em sala de aula. Esse fato torna extremamente pertinente realizar propostas de atividades com os mais variados gêneros, a fim de oferecer ao professor de LP outros materiais, além dos presentes nos LDP, para refletir e reformular a sua prática.

3.3 O gênero carta do leitor

Parace ser consenso entre linguistas a importância de trabalhar nas aulas de LP com gêneros textuais variados, inclusive aqueles que circulam no meio jornalístico. Além disso, é comum acreditar que os gêneros textuais que tenham como suporte o jornal, a revista ou um *blog* sejam de mais fácil acesso à sociedade.

Nesse contexto, um dos gêneros que podem ser abordados na escola é a carta do leitor, apresentado por Bezerra (2010) como uma variação do gênero carta, apresentando em comum a sua estruturação básica, como seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. Além disso, assim como as cartas de uma forma geral, a carta do leitor apresenta no seu corpo variadas

finalidades no processo de comunicação, podendo fazer por meio dela um agradecimento, pedido, crítica, cobrança. Porém, a autora ressalta que, embora haja características estruturais semelhantes, as cartas não são da mesma natureza, já que circulam em suportes diferentes, com funções comunicativas distintas, com formas de realizações e intenções diversificadas. Dessa forma, Bezerra (2010, p. 228, grifos do autor) define a carta do leitor como:

Um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *carta*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores (Melo, 1999:1). Ou seja, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos.

A produção de uma carta do leitor se relaciona geralmente com algum texto que foi publicado em um contexto jornalístico, em que o leitor escreve uma carta referindo-se especificamente a uma determinada publicação. Ao escrevê-la, o leitor dialoga com um texto já existente, posicionando-se sobre ele, podendo criticar, concordar, discordar, ratificar, retificar informações presentes nele.

Bezerra chama atenção para o fato de haver nesse GT uma coautoria: o leitor, que produziu o texto original, e o jornalista, que o reformulou, uma vez que é comum que as cartas dos leitores sofram uma edição antes da publicação. Nesse processo, informações podem ser eliminadas, resumidas ou ainda parafraseadas. Isso acontece pelo próprio espaço reduzido destinado a essas publicações e também pelo direcionamento argumentativo do veículo em questão que publicará esses textos, retirando deles o que não for conveniente de acordo com a linha ideológica de determinado jornal ou revista. Em alguns casos de edição, pode até ocorrer a supressão de alguma parte estrutural da carta como saudação, introdução ou despedida, ficando somente aquilo que é considerado importante para a redação do veículo de comunicação.

De uma forma geral, essas cartas – que podem chegar às redações dos jornais e revistas pelo correio convencional ou por meio eletrônico – são sempre datadas e nomeadas, escritas pelo grande público, pessoas anônimas, sem notoriedade no cenário nacional. Alguns veículos de comunicação ainda exigem do leitor informações que não são publicadas, como número da cédula de identidade, endereço e telefone. Quando a carta é escrita por uma pessoa pública, ao lado da data e nome, também se inclui o cargo que ela ocupa.

Dependendo do veículo de comunicação, as intenções e finalidades das cartas podem variar. Revistas destinadas ao público jovem, por exemplo, geralmente apresentam como objetivo solicitar informações ou conselhos sobre temas de interesse pessoal, como moda,

saúde, comportamento. Já nos veículos cujos temas são sociais e políticos, de interesses nacionais, geralmente as cartas fazem críticas, opinam algum fato divulgado. Isso é importante para perceber que o veículo onde a carta foi publicada e o assunto vão direcionar os objetivos ao escrevê-la e também a linguagem utilizada, podendo ser mais descontraída, informal, ou mais formal. Isso pode ser percebido nos exemplos abaixo:

Texto I:

Em relação ao EcoSport, quando a Ford vai retirar o estepe da traseira? Um horror! Até lá eu passo longe da concessionária. Já o Tucson 2.0, beberrão como ele só (6,8km/l), nem deveria fazer parte desse comparativo. (*Quatro Rodas*, de setembro de 2016)

Texto II:

Comecei a gostar de um menino, o João. Pouco depois, ele ficou com outra menina, a Bia. João não está muito a fim, mas, em compensação, ela é louca por ele. O problema é que fiquei bem amiga da Bia – e o João começou a me dar sinais de que está a fim de mim! É um sonho, né? Mas e a Bia, como ela fica? (*Capricho*, de 13 de janeiro de 2002)

Texto III

Essa ideia de produzir tabaco menos prejudicial à saúde (“O Novo Cigarro”, junho) pode levar muitas pessoas ao cigarro, ignorando a principal ameaça, o vício. Começa sempre devagar, com um ou dois cigarros por dia, até chegar ao ponto em que a pessoa já está dependente. O cigarro deveria ser proibido. Claro que não da noite para o dia, mas aos poucos, até não existir mais esse lixo na nossa sociedade. (*Superinteressante*, junho de 2008)

Ao compararmos as três cartas, percebemos que cada uma aborda um assunto diferente relacionado ao veículo em que elas foram publicadas. A primeira versa sobre o assunto de carros, publicada na revista *Quatro Rodas*, a segunda, namoro na adolescência, da revista *Capricho*, e a terceira, cigarro, da revista *Superinteressante*. Além de os assuntos serem diferentes, percebemos também que os propósitos comunicativos de cada um também mudam. A primeira apresenta o objetivo principal de opinar, a segunda de pedir um conselho e a terceira se posicionar.

A linguagem também acaba tendo marcas distintas. O primeiro e o segundo se utilizam de gíria como “beberrão” e “ficar”, respectivamente. Além disso, no segundo texto também encontramos marcadores coesivos da fala como o “né”. Características de registros que não aparecem no texto 3.

Dessa forma, para trabalhar com o GT carta do leitor em sala de aula, é primordial que o aluno tenha contato com diferentes textos desse gênero, de fontes variadas, para que ele possa perceber essa diversidade de intenções comunicativas e de linguagem. Além disso, o contato com vários textos do mesmo gênero contribui para que o aluno identifique as suas

características estruturais e entenda a relação entre adequação linguística ao contexto comunicativo, em que fatores extratextuais como suporte, assunto, interlocutor influenciam diretamente as escolhas lexicais e estruturais que realizamos ao produzir textos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Foi produzida uma sequência de atividades, com o GT carta do leitor, separada em quatro blocos, cada um trabalhado em quatro tempos de aulas semanais, com 50 minutos cada um, totalizando um mês para sua aplicação. As questões envolvem, principalmente, a relação entre tese e fato, interpretação de texto tanto de informações explícitas como implícitas, estratégias de referenciação, sobretudo das formas nominais, a estrutura do gênero carta do leitor e suas intenções comunicativas e a influência de fatores sociais e históricos na produção de texto. Vale ressaltar mais uma vez que não objetivamos com esta dissertação analisar as estratégias referenciais utilizadas pelos alunos em suas produções, mas conscientizá-los para o uso de algumas estratégias, principalmente das anáforas diretas nominais.

Nosso objetivo foi relacionar o ensino de referenciação ao gênero textual carta do leitor. Associar o ensino de aspectos linguísticos aos mais variados gêneros textuais produzidos socialmente é uma preocupação norteada pelos PCN e ratificada pela literatura acadêmica

Após a aplicação dessa proposta de intervenção, por meio de uma sequência de atividades, foi solicitada uma produção textual final, para os alunos tomarem consciência de que produzir textos não é aglomerar palavras, mas fazer escolhas entre as diversas possibilidades que a língua oferece, e essas escolhas revelam como ele interage com o mundo.

Por fim, foi solicitada a produção textual de uma carta do leitor, em resposta a um texto publicado por um professor no *blog* da escola, numa tentativa de dar à produção textual uma demanda social e real do processo de comunicação.

De cada turma, foram selecionadas as 4 redações que obtiveram um melhor rendimento qualitativo, para serem publicadas no *blog* da escola, em uma sessão intitulada “Espaço do Leitor”, inaugurada a partir desse projeto de atividade com o gênero carta do leitor em sala de aula.

Esse tipo de preocupação com o trabalho de gêneros textuais em sala de aula se torna mais importante ainda quando se verifica que no ambiente escolar, recorrentemente, os textos chegam ao aluno apenas por meio dos livros didáticos, apostilas ou xerox, e a produção que eles realizam servem apenas para serem corrigidas pelo professor e terem uma nota no final do bimestre. Ao propor uma atividade que leve em consideração os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), a produção textual ganha uma dimensão social e histórica, como de fato

acontecem nas produções textuais que são feitas no cotidiano, contribuindo para que o aluno crie uma consciência linguística e uma lógica para o ensino de LP que vá além da sala de aula.

Esse trabalho foi aplicado em três turmas do 9º ano de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, cujos alunos se encontram relativamente na mesma faixa etária (dos 14 aos 16 anos). Cada turma é composta por aproximadamente 30 alunos. As 12 produções selecionadas e publicadas no *blog* da escola se encontram no anexo desta dissertação e foram analisadas qualitativamente de forma a verificar se, após a aplicação da intervenção por meio das propostas de atividades, os alunos conseguiram, de uma forma geral, organizar as ideias de maneira mais clara e coerente, utilizando argumentos que sustentem as intenções comunicativas iniciais estabelecidas.

Procedemos à escolha das doze redações, sendo quatro de cada turma, analisando a evolução quantitativa e qualitativa dos alunos durante a aplicação das atividades em sala. O recorte feito de doze textos foi motivado principalmente pelo espaço destinado para publicação no *blog* e para a própria análise neste trabalho.

Também foram analisadas respostas dadas pelos autores das doze redações selecionadas a algumas questões feitas nas atividades de intervenção. Isso foi realizado em um processo descritivo das respostas e comparativo, a fim de tentar traçar um perfil da evolução desses alunos no decorrer da aplicação das atividades. Nos quadros comparativos presentes no capítulo 5 deste trabalho, as respostas dos alunos se encontram como eles escreveram, entre aspas. As questões selecionadas para a análise são aquelas que envolvem diretamente a referenciação e o gênero carta do leitor.

4.1 Atividade: apresentação do gênero carta do leitor

O novo cigarro

Para combater a queda nas vendas, a indústria do tabaco tenta desenvolver um fumo que faça menos mal à saúde - e apela para engenharia genética e tecnologias radicais, como a máquina de fumar e o cigarro eletrônico. Será que dá para confiar?

Texto Bruno Garattoni (fragmento)

Fumar, todo mundo sabe, faz mal. E como: segundo a Organização Mundial da Saúde, o cigarro mata até 50% dos tabagistas. Por isso, cada vez menos gente fuma – no Brasil, a porcentagem caiu de 34% para 16% da população. Na maioria dos lugares públicos, não é permitido fumar. Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta). Em suma: no século 21, o fumo é execrado pela sociedade. Mas e se existisse um cigarro que não fedesse, não soltasse fumaça nem fosse perigoso para a saúde – ou que, pelo menos, não fizesse tão mal? Como 1 bilhão de pessoas no mundo ainda fumam, isso poderia salvar ou prolongar até 500 milhões de vidas (e isso sem contar as pessoas que sofrem os malefícios do fumo passivo). Será possível? Pouca gente sabe, mas já existem vários projetos científicos em busca de um “cigarro 2.0”. Mas como eles funcionam? O que a gigantesca indústria do tabaco, que fatura quase US\$ 100

bilhões por ano só nos EUA, está fazendo para tentar sobreviver ao século 21? O que vai acontecer com o cigarro? E com os fumantes? Continue lendo a matéria e vamos descobrir.

Não é de hoje que a indústria do tabaco tenta desenvolver um cigarro menos prejudicial à saúde – ou pelo menos procura nos convencer disso. Os esforços começaram na década de 1950, com o lançamento dos primeiros cigarros com filtro, e a segunda onda veio nos anos 70, com os chamados “baixos teores”, ou seja, cigarros que contêm menos nicotina e alcatrão. Não adiantou nada: mesmo com filtro, o tabaco continua matando, e diversos estudos mostraram que os cigarros “light” fazem tanto mal, ou até mais, que os tradicionais. Mesmo que cada cigarro, em si, seja menos tóxico, o fumante acaba tragando mais, ou consumindo mais cigarros, para obter a mesma quantidade de nicotina (que é a substância viciante presente no tabaco).

A indústria do tabaco sabe disso há muito tempo – os primeiros relatos científicos dizendo que fumar faz mal foram publicados há quase 200 anos –, mas sempre preferiu mentir. Nos anos 60, chegou a veicular propagandas dizendo que determinada marca de cigarros era “a mais consumida pelos médicos”. Grotresco, não? E totalmente mentiroso. Como conseguia enganar as pessoas e manter estável o consumo de cigarros, a indústria do tabaco nunca precisou se mexer. Mas agora, finalmente, o cenário parece estar começando a mudar.

E por um motivo muito simples. Só no ano passado, as vendas da Philip Morris, que lidera o mercado de cigarros, caíram 24% nos EUA. Uma queda violenta, capaz de apavorar qualquer empresa. E relatórios produzidos por dois bancos multinacionais, a que a SUPER teve acesso, reforçam esse panorama. As gigantes do tabaco vêm tendo sérios problemas no mercado financeiro, onde suas ações estão “micando”. Ou seja: a rejeição generalizada ao cigarro, que você vê no seu dia-a-dia, começou a doer de verdade no bolso dos barões do fumo. (...)

Em abril, uma fabricante de cigarros publicou um estudo, feito com cientistas das Universidades do Kentucky e da Carolina do Norte, anunciando a criação de um tabaco geneticamente modificado que contém até 90% menos nitrosaminas – a mais perigosa, e cancerígena, classe de substâncias químicas presente no tabaco. Se for verdade, é um avanço notável: até então, o máximo que os cientistas haviam conseguido era reduzir em 20% as nitrosaminas. Mas a coisa não é tão simples. Por enquanto o novo supertabaco, que não tem data para chegar ao mercado, só foi testado in natura, ou seja, como plantinha. E a realidade é diferente. (<http://super.abril.com.br/tecnologia/o-novo-cigarro>. Acesso em: 15 de maio de 2016)

Após a leitura e discussão do texto, responda às questões abaixo:

01) Lendo o título do texto, percebe-se que há uma palavra caracterizadora presente nele: “novo”. Ao ler o lead, qual a justificativa para essa caracterização?

Sugestão de resposta: Um cigarro que faça menos mal à saúde.

02) Já no lead, o autor do texto deixa claramente marcada a sua desconfiança em relação a este “novo cigarro”. Como você consegue perceber isso?

Sugestão de resposta: Pela frase interrogativa ao final do lead “Será que dá para confiar?”.

03) No primeiro parágrafo do texto, há várias informações sobre o fumo, inclusive que ele é proibido no Brasil em locais públicos.

a) “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta)”. Nessa frase retirada do texto, a que “repressão” o texto se refere?

Sugestão de resposta: Ao ato de fumar em locais públicos.

b) No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “repressão” a palavra “impedimento”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta:

Sugestão de resposta: Não, pois, embora sejam sinônimas, a palavra repressão pressupõe que a proibição é muito maior.

04) A partir do quarto parágrafo, o texto deixa bem claro qual seria a real preocupação das fábricas em produzir um cigarro menos prejudicial à saúde. Identifique essa real preocupação no texto.

Sugestão de resposta: a queda na venda dos cigarros e, conseqüentemente, a queda dos lucros das empresas que vendem cigarros.

05) Ainda no quarto parágrafo, a expressão “**indústria do tabaco**” é substituída por “**gigantes do tabaco**” e “**barões do fumo**”.

a) O que essas duas expressões trazem de informações novas quando comparadas à expressão inicial “indústria do tabaco”

Sugestão de resposta: Os termos “gigantes” e “barões” ajudam a construir uma ideia de poder e riqueza dessas indústrias do tabaco.

b) Pode-se dizer que o autor se utilizou dessas duas novas expressões no texto somente para evitar a repetição de “**indústria do tabaco**”?

Sugestão de resposta: Não.

06) No último parágrafo do texto, é dada a informação de um estudo científico anunciando a criação de um tabaco geneticamente modificado. Esse novo tabaco é chamado de “**supertabaco**”.

a) Qual o motivo de ele receber esse nome “**supertabaco**”?

Sugestão de resposta: Ser um tabaco que contém até 90% menos nitrosaminas.

b) Esse nome, a princípio, revela se tratar de uma descoberta positiva ou negativa?

Sugestão de resposta: Positiva

c) Qual o argumento utilizado no texto para invalidar essa descoberta científica?

Sugestão de resposta: O fato de o supertabaco só ter sido testado *in natura*.

Seguem abaixo duas cartas do leitor que se referem à publicação do texto “Novo fumo”, publicadas na Revista Superinteressante”:

TEXTO I:

Cigarrinho do bom

Essa ideia de produzir tabaco menos prejudicial à saúde (“O Novo Cigarro”, junho) pode levar muitas pessoas ao cigarro, ignorando a principal ameaça, o vício. Começa sempre devagar, com um ou dois cigarros por dia, até chegar ao ponto em que a pessoa já está dependente. O cigarro deveria ser proibido. Claro que não da noite para o dia, mas aos poucos, até não existir mais esse lixo na nossa sociedade.

Vitor Fernandes

TEXTO II:

O hábito de fumar não causa danos a terceiros na mesma intensidade que uma bebida. Nunca soube de um caso de uma família destruída porque o marido em pleno porre de cigarro tenha batido em seus familiares. O cigarro causa danos como câncer, necrose e enfarte, mas tudo isso de maneira individual. Fico pensando nos agrotóxicos que consumimos, na gordura da nossa comida, nos caminhões desregulados que jogam toneladas de gás carbônico no nosso ar. E a culpa é do meu cigarro...

Vera Abdalla

7) Lendo os textos I e II, tente enumerar três pontos comuns entre eles:

Sugestão de resposta: Falam sobre o cigarro, apresentam opiniões sobre o hábito de fumar, são assinados, articulam-se com o mesmo assunto do texto lido anteriormente “O novo cigarro”.

8) Cada uma das cartas tem como objetivo principal opinar sobre as ideias apresentadas no texto lido, indicando argumentos que justifiquem seus pontos-de-vista. Assim, leia-as e preencha o quadro a seguir:

	TEXTO I	TEXTO II
TESE	Sugestão de resposta: O cigarro deve ser proibido	Sugestão de resposta: O cigarro não deve ser proibido.
ARGUMENTOS	Sugestão de resposta: A dependência e o vício que o ato de fumar provoca.	Sugestão de resposta: o cigarro só causa danos a quem fuma e não a terceiros. Há outros fatores como o uso de agrotóxicos que causam câncer, necrose e infartos.

9) No TEXTO II, a palavra cigarro é repetida algumas vezes. Já no TEXTO I, ela é substituída por outra.

a) Qual?

Sugestão de resposta: lixo.

b) O que essa palavra revela?

Sugestão de resposta: um valor negativo, pejorativo.

Nesse primeiro bloco de atividades, há um total de 9 questões. Por ser a atividade que introduzirá a construção conceitual do gênero carta do leitor, consideramos importante trabalhar primeiro o texto que motivou a produção das cartas dos leitores (atividades 1 a 6) e posteriormente as cartas – textos I e II, trabalhadas nas atividades 7 a 9. Isso é relevante para que o aluno entenda que o gênero textual em questão foi criado, porque um texto que circula em jornais, revistas ou *blog* o motivou, o que justifica a nomenclatura do gênero.

As questões de número 1 até o número 6 fazem referência a um fragmento do texto “O novo cigarro” de Bruno Garattoni, publicado na revista *Superinteressante* e disponível na sua versão online. Optamos por trabalhar com um fragmento e não com o texto na íntegra por considerarmos o fragmento selecionado como suficiente para que o aluno entendesse a dinâmica da produção da carta do leitor. Essas primeiras atividades apresentam três objetivos principais. Primeiro, fazer com que o aluno perceba que um texto, embora publicado em um meio de comunicação, não tem um olhar neutro sobre a realidade, não há nele o único objetivo de transmitir uma informação. Isso se deve ao fato de não haver texto isento de influência de argumentatividade. Assim, as questões propostas visam, a princípio, fazer com que o aluno perceba que algumas escolhas lexicais e estruturais feitas pelo enunciador do discurso revelam o seu modo de perceber o mundo e a sua opinião acerca do assunto trabalhado no texto.

O segundo objetivo dessas primeiras questões é fazer o aluno perceber o processo de referenciação por meio de formas nominais e reconstruir a ideia da relação de sinonímia, destacando o seu papel recategorizador e construtor de um objeto de discurso. Ao propor esse tipo de atividade, esperamos ampliar para além das relações pronominais a função da referenciação e também fazer com que o aluno conclua que a referenciação, nas formas nominais, não está a serviço apenas de um mecanismo que almeja evitar a repetição de palavras em um texto, por vezes tão condenável nas aulas de LP no ensino fundamental, mas é também e principalmente um mecanismo de construção de sentido, argumentativo do texto e revelador de ideologias.

Já o terceiro objetivo é fazer o aluno perceber a diferença entre tese e argumentos e a importância da seleção destes para embasar aquela. Isso é extremamente importante, pois percebemos nas aulas de LP que os alunos até conseguem expressar suas opiniões, mas demonstram dificuldade em selecionar argumentos que corroborem com sua forma de pensar.

As questões 1 e 2 se relacionam mais diretamente ao primeiro objetivo exposto:

- 01) Lendo o título do texto, percebe-se que há uma palavra caracterizadora presente nele: “novo”. Ao ler o lead, qual a justificativa para essa caracterização?
- 02) Já no lead, o autor do texto deixa claramente marcada a sua desconfiança em relação a este “novo cigarro”. Como você consegue perceber isso?

Já as questões 3, 4, 5 e 6 se relacionam mais diretamente ao segundo objetivo mencionado:

- 03) No primeiro parágrafo do texto, há várias informações sobre o fumo, inclusive que ele é proibido no Brasil em locais públicos. “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta).”.

- (a) Nessa frase retirada do texto, a que “**repressão**” o texto se refere?
- (b) No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “**repressão**” a palavra “**impedimento**”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta.

Na questão 3, na letra (a), pretendemos levar o aluno a perceber que o processo de referenciação nem sempre se refere a uma palavra especificamente, como geralmente as questões que exploram esse assunto costumam fazer, mas mostrar que ele pode se referir a fragmentos maiores, como os encapsuladores, e, ao ser realizado por meio de uma forma nominal, revela a maneira que o enunciador pensa sobre determinado assunto. Na letra (b), pretendemos fazer o aluno refletir sobre as escolhas realizadas pelo enunciador, concluindo que não há sinônimos perfeitos para expressar o que se pensa e que as escolhas lexicais que são feitas revelam o modo de ver o mundo.

Ainda nessa perspectiva, seguem as questões 5 e 6:

- 05) Ainda no quarto parágrafo, a expressão “**indústria do tabaco**” é substituída por “**gigantes do tabaco**” e “**barões do fumo**”.
- (a) O que essas duas expressões trazem de informações novas quando comparadas à expressão inicial “**indústria do tabaco**”?
- (b) Pode-se dizer que o autor se utilizou dessas duas novas expressões no texto somente para evitar a repetição de “**indústria do tabaco**”?
- 06) No último parágrafo do texto, é dada a informação de um estudo científico anunciando a criação de um tabaco geneticamente modificado. Esse novo tabaco é chamado de “**supertabaco**”.
- (a) Qual o motivo de ele receber esse nome “**supertabaco**”?
- (b) Esse nome Isso seria, a princípio, revela se tratar de uma descoberta positiva ou negativa?
- (c) Qual o argumento utilizado no texto para invalidar essa descoberta científica?

Na questão 5, é destacado o referente “indústria do tabaco” e os termos que fazem referência a ele: “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”. Com essa questão, pretendemos reforçar os conceitos que já foram encadeados nas questões anteriores e fazer os alunos concluírem que com as escolhas lexicais inferimos a forma como enxergamos a realidade e essas expressões nominais vão recategorizando o referente e trazendo novas informações, reconstruindo-o no texto. Na questão 6, a relação das anáforas diretas por meio de expressões nominais também é destacada, por meio do termo “supertabaco” e já é inserido nessa questão um outro ponto também importante que pretendemos discutir e construir com os alunos neste módulo de atividade: a diferença entre argumento e tese.

Já as questões do número 7 ao 9 fazem referência a duas cartas de leitores, publicadas na seção “Carta dos leitores” da Revista *Superinteressante* e que dialogam com o texto “O novo cigarro”. Essas questões têm como objetivos: construir com os alunos o conceito do gênero carta do leitor, diferenciar tese e fato e reforçar o mecanismo de referenciação por meio de anáfora direta por formas nominais como recategorizadores do objeto do discurso.

Com a questão de número 7, por meio de uma comparação entre as duas cartas do leitor selecionadas, pretendemos que o aluno perceba os pontos em comum entre elas e assim construa, com o auxílio e intervenção do professor, o conceito do gênero carta do leitor.

7) Lendo os textos I e II, tente enumerar três pontos comuns entre eles:

Já com a questão 8, desejamos que o aluno consiga diferenciar tese de argumento, e perceba como os fatos selecionados são importantes para validar uma opinião e dar respaldo a um ponto de vista. Já a questão 9 novamente reforça o processo de referenciação como construtor de objetos de discurso, uma vez que o enunciador seleciona a forma pronominal seguida de um nominalizador “esse lixo” para se referir ao referente “cigarro”.

4.2 Atividade: gênero textual – uma construção linguística, histórica e social

CARTA I:

Galeraa, ... , eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Sou fanática e gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigadaa.
(*Revista Capricho*, julho de 2008)

CARTA II:

A escola de tempo integral melhoraria muito a condição do ensino no Brasil, mas essa não é uma premissa para nossos governantes que alegam falta de recursos financeiros, o que nem sempre é verdade.
(*Revista Veja*, ed. 2069, ano 41, n.º 28, 16 de julho de 2008, p.37)

As duas cartas acima foram publicadas em revistas nacionais e fazem referência a textos publicados nas respectivas revistas. Como já vimos, são chamadas de Cartas do leitor, geralmente publicadas em sessões chamadas de *Carta de leitores*, *Painel de Leitor*, *Do Leitor*, *Correio do Leitor*, *Fórum de Leitores*, entre outros. Compare os dois textos e responda às questões propostas:

1- A carta do leitor geralmente se posiciona sobre um determinado tema. Qual o assunto abordado em cada texto?

Sugestão de resposta: Na carta I o assunto é luta livre, e na II, escola em tempo integral.

02- A carta é produzida por um leitor e para um veículo de comunicação (revista, jornal, blog). Pelo que você leu, tente traçar um perfil do redator de cada carta (idade, escolaridade...) e do veículo onde ela foi publicada a carta.

CARTA I	CARTA II
Sugestão de resposta: pessoa mais jovem, do sexo feminino, estudante. Escreveu para uma revista ou <i>blog</i> destinado a adolescentes, numa seção sobre esportes.	Sugestão de resposta: Pessoa mais madura, professor, nível superior completo. Escreveu para uma revista ou jornal que fala sobre política, educação.
03- Qual a finalidade (objetivo) de cada carta?	
Sugestão de resposta: A carta I tem a finalidade de fazer um pedido e a II, opinar.	
04- Se a carta I fosse escrita para o mesmo veículo e pela pessoa que produziu a carta II, como seria o texto sem mudar a ideia original?	

Sugestão de resposta: Caros redatores, gostaria de solicitar que fossem realizadas novas matérias sobre a luta livre (WWE), pois se trata de um esporte de que gosto muito e adoraria me informar mais sobre ele. Obrigada.

Cartas dos leitores – O Globo – 24/11/2008

População de rua

Marcelo Garcia, secretário de Assistência Social da prefeitura, diz que, se a retirada da população de rua fosse simplesmente uma preocupação estética, seria fácil fazê-lo, bastando criar um abrigo para 3.000 pessoas que vivem abandonadas. Esquece-se ele de que essa desordem reduz o fluxo de turistas em nossa cidade e impede que milhares de empregos sejam criados em hotéis, pousadas, bares e restaurantes. Esses empregos beneficiariam exatamente a população pobre que ele pretende evitar que vá para as ruas.

Marcia Gouveia (por *email*, 18/11), Rio.

Cada vez mais nós, cariocas, ficamos chocados e envergonhados com as cenas que presenciamos em toda a cidade, e no centro principalmente: os sem-teto estão cada vez em um número assustadoramente maior, dormindo sob marquises de prédios. São centenas de pessoas – crianças inclusivas – em estado lastimável, sem qualquer higiene. Até quando os governantes do estado e do município permanecerão insensíveis a esse problema social tão grave?

Fernando Frederico Souza Cardoso. (por *email*, 17/11), Rio.

05- A seção “carta dos leitores” acima é intitulada de “População de rua”.

a) A que pessoas esse título se refere?

Sugestão de resposta: às pessoas que se abrigam nas ruas.

b) De que outra forma geralmente essas pessoas são chamadas pela sociedade?

Sugestão de resposta: moradores de rua, mendigos, sem-teto, pivetes, drogados.

c) Compare as respostas que você deu na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido?

Sugestão de resposta: Não.

d) Justifique a sua resposta anterior.

Sugestão de resposta: O aluno deverá aqui comparar a expressão “população de rua” com os outros termos e verificar que em alguns deles há um juízo de valor, há uma marca depreciativa, pejorativa e preconceituosa em relação a esse grupo.

06- Nas duas cartas dos leitores publicadas no *O Globo*, o título “População de rua” é retomado por outras expressões. Destaque-as.

Sugestão de resposta: Carta I: “3.000 pessoas que vivem abandonadas”, “população pobre”. Carta II: “os sem-teto”, “centenas de pessoas em estado lastimável”, “esse problema social tão grave”.

07- Compare as duas expressões da resposta acima. Elas poderiam ser usadas como sinônimas? Apresentam o mesmo sentido?

Sugestão de resposta: Não.

08- Em qual dos dois textos, percebe-se uma preocupação com o aspecto mais humano em relação à população de rua do que com a estética da cidade? Identifique palavras no texto que justifiquem a sua resposta.

Sugestão de resposta: A segunda carta. “lastimável”, “grave problema social”, “insensíveis”.

09- Pelas análises feitas entre as duas cartas de leitores do “O Globo”, pode-se concluir que existem sinônimos perfeitos para nomear as coisas?

Sugestão de resposta: Não.

10- O que você acha que influencia na escolha das palavras quando escrevemos?

Sugestão de resposta: Espera-se que aluno consiga perceber, após as discussões e comparações realizadas em sala, que a forma como julgamos o mundo, a nossa ideologia, o nosso interlocutor, a finalidade do texto são alguns dos elementos fundamentais que influenciam nas escolhas que realizamos na nossa produção textual.

Nesse segundo momento, pretendemos trabalhar de forma mais profunda o gênero carta do leitor e continuar a destacar o papel do processo de referenciação por meio de expressões nominais, em anáforas diretas recategorizadoras dos referentes reveladoras de opiniões e julgamentos.

Como essas questões, pretendemos fazer com que o aluno amadureça o conceito de carta do leitor e perceba as variações da linguagem e do léxico motivadas pelos elementos que estão envolvidos no processo de comunicação: quem, o quê, quando, onde e para quem se diz. Assim, fazemos com que o aluno perceba que o texto é um produto histórico e social. Dessa forma, reforçamos um dos objetivos presentes no primeiro bloco de atividades que é pensar a relação da referenciação por meio de expressões nominais. E esse tipo de trabalho é extremamente importante nas aulas de LP, como aponta Marcuschi (2008, p.155) quando afirma que:

Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Para as quatro primeiras questões, foram selecionadas duas cartas dos leitores (Carta I e Carta II), sobre assuntos diferentes e com uma linguagem também distinta: a I com uma linguagem mais informal, e a II, menos informal. No que se refere à linguagem entendemos que é sempre importante mostrar para o aluno nas aulas de LP que a utilização da linguagem formal não está atrelada restritamente à modalidade escrita, e a informal à falada. Assim, por meio de questões que levam o aluno a comparar esses dois textos, esperamos que ele consiga construir o perfil desses enunciadores e do suporte, percebendo a diferença entre a linguagem utilizada em cada um deles, fazendo com que eles percebam que a escolha da linguagem nesse gênero textual está atrelada a essas questões que envolvem o processo comunicativo. Por esse motivo, foram omitidas as referências na atividade desses textos, para que eles não tivessem pistas, mas conseguissem construir os perfis solicitados com base apenas nas cartas selecionadas.

Na questão 03, especificamente, há o objetivo de fazer o aluno entender que o gênero em questão não apresenta um único objetivo, uma única finalidade ou propósito comunicativo. Segundo Bezerra (2010, p.228), a carta do leitor atende “a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros”. Como essa diversidade de possibilidades de objetivos para a produção de uma carta de leitor é um princípio desse gênero textual, propor questões que levem o aluno a perceber isso é extremamente relevante, não só para que ele reconheça e produza esse tipo de gênero textual, mas para que ele também perceba que esse é um princípio do ato comunicativo. Em todo momento, quando se produz um texto, oral ou escrito, tem-se uma finalidade comunicativa. Também há aqui a importância de mostrar que essa finalidade acaba sendo guiada pelo assunto e pelo veículo que publicou as cartas.

A segunda parte desse bloco de atividades, da questão 5 até a 10, volta-se para o segundo objetivo dessa seção que é reforçar a noção de referenciação já iniciada do primeiro bloco de atividades. As questões têm como base duas cartas dos leitores publicadas no *Jornal O Globo*, sobre um mesmo assunto: população de rua. Na questão 5, há a tentativa de fazer com que o aluno articule as informações que estão no texto com o seu conhecimento enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2008), fazendo inferências e traçando comparativos entre as formas usadas nos textos em questão com outras possibilidades que estão no campo social e são do conhecimento de mundo dos alunos.

05- A seção “carta dos leitores” acima é intitulada de “População de rua”.

(a) A que pessoas esse título se refere?

(b) De que outra forma geralmente essas pessoas são chamadas pela sociedade?

(c) Compare as respostas que você deu na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido? Justifique a sua resposta anterior.

Por meio da comparação das cartas, esperamos reforçar a ideia de que não há sinônimos perfeitos e fazer o aluno compreender que as escolhas lexicais realizadas no processo de comunicação revelam a maneira como se vê o mundo, e direcionadas por um determinado campo ideológico corrente na sociedade, compartilhado por um grupo de indivíduos. Assim, reforçamos que não há produção de textos neutros, isentos de ideologia e que uma das formas de se perceber isso é por meio do campo da referenciação pelas formas nominais.

Nas questões seguintes, reforçamos o mesmo objetivo da questão anterior:

06- Nas duas cartas dos leitores publicadas no *O Globo*, o título “População de rua” é retomado por outras expressões. Destaque-as.

- 07- Compare essas expressões usadas nas duas cartas. Elas poderiam ser usadas como sinônimas? Apresentam o mesmo sentido?
- 08- Em qual dos dois textos, percebe-se uma preocupação com o aspecto mais humano em relação à população de rua do que com a estética da cidade? Identifique palavras no texto que justifiquem a sua resposta.
- 09- Pelas análises feitas entre as duas cartas de leitores do “O Globo”, pode-se concluir que existem sinônimos perfeitos para nomear as coisas?
- 10- O que você acha que influencia na escolha das palavras quando escrevemos?

Na questão 06, é solicitado ao aluno que identifique os termos que retomam o referente “população de rua”. Normalmente, as questões no ensino fundamental que tratam desse assunto param justamente aqui: na identificação apenas do termo retomado ou do termo que retoma. Porém, isso não é suficiente para despertar a influência ideológica que a produção dos textos sofre pelo processo de referenciação. Na sequência, na questão 7 é solicitado que o aluno compare os termos que fazem referência à “população de rua” nos textos, como listado abaixo:

Texto I (Marcia Gouveia)	Texto II (Fernando Frederico S. Cardoso)
“3.000 pessoas que vivem abandonadas” “essa desordem” “população pobre”	“os sem-teto” “centenas de pessoas – crianças inclusive” “esse problema social tão grave”

Ao comparar as respostas, o aluno perceberá se há entre elas uma relação sinonímica ao se referir ao referente “população de rua”. Na sequência, a questão 08 pede para que o aluno consiga, então, identificar em qual dos dois textos, pelas expressões nominais de anáfora direta, há uma preocupação mais humana com essa população de rua. Isso faz com que o aluno consiga perceber que há diferentes formas de ver a realidade, norteadas pela ideologia em questão e que isso acaba sendo percebido pelas escolhas referenciais.

Ao final, as questões 09 e 10 servem para concluir o que foi discutido nas questões anteriores, sobre a utilização da sinonímia no processo de referenciação por meio das anáforas diretas das formas nominais, assim como os elementos que influenciam na escolha de palavras quando produzimos um texto.

4.3 Atividade: gênero textual e os propósitos comunicativos

Carta I: Ônibus

Venho em nome de todos os usuários do Terminal Rodoviário João Goulart, no Centro de Niterói, denunciar que no local muitas companhias de ônibus chegam a hora que querem. O mais revoltante é que muitas empresas orientam seus motoristas a sair com os veículos somente após atingir determinado número de passageiros. Com isso, em alguns locais em Niterói, como em São Gonçalo, levam se quase duas horas entre uma região e outra. Alguma atitude precisa ser tomada pelos órgãos responsáveis.

(Ângela Christina G. Crispim)

Carta II: Pelo metrô

Sr. Governador Sérgio Cabral, quero pedir-lhe um presente: dê uma voltinha de metrô, no trecho Pavuna/Cantagalo, por voltadas 6h30m, e em sentido contrário, a partir das 17h, para sentir o desconforto dos passageiros com a superlotação e com os trancos e as freadas bruscas, que jogam pessoas umas com as outras, sem que a administração tome providências. Como se não bastasse, na estação Cinelândia é permitido que moradores de rua ocupem as escadarias (sentido Theatro Municipal), com crianças de colo, pedindo dinheiro.
(Antônio Mendonça Bezerra, Rio)

Carta III:

A entrevista com o cantor Roberto Carlos não acrescenta nada. Contém tudo o que se espera de um cantor preocupado com a própria imagem.
(José Mathias de Souza Neto. Salvador, BA)

Carta IV: Lamentável

É lamentável acompanhar a decadência, por motivos meramente políticos, dos serviços de uma instituição que sempre serviu à população com agilidade e respeito. Hoje, sou mais uma vítima, entre tantas outras. Após optar pelo serviço Importa Fácil, dos Correios, ao qual se paga uma taxa de R\$ 150, aguardo há mais de 30 dias pela liberação de uma mercadoria que levou apenas 48 horas para ser entregue pelos correios dos Estados Unidos. Só nos resta lamentar.
(José Alberto Serrão, Rio)

Carta V: USP

Com relação à reportagem “Alunos da USP leste reclamam de novo campus” (“Cotidiano”, ontem), esclarecemos que o contrato com a Unicid (Universidade Cidade de São Paulo) está sendo rigorosamente cumprido. As dimensões das salas são adequadas aos cursos – a menor tem 63 lugares -, a biblioteca contempla todas as áreas do conhecimento e está aberta à consulta dos estudantes da USP. A diretoria da EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades) está recebendo e considerando as reclamações e sugestões dos professores, alunos e funcionários. As dificuldades ainda existentes estão sendo tratadas no âmbito da USP, não cabendo nenhuma responsabilidade à Unicid.
(Maria Cristina de Toledo, São Paulo, SP)

Carta VI:

A proposta de incluir no Código de Trânsito a proibição de dirigir fumando só pode ser mais uma tentativa de obter mais dinheiro com multas. Dirijo há quase 30 anos e nunca fui responsável por uma batida. Muitas vezes o cigarro é que mantém o motorista desperto, principalmente quando dirigindo em estrada. Em vez de propor tal absurdo digno de colégio interno, por que não se cuida de meios ou de soluções para desenvolver o país?
(Carlos Rocque de Motta, Rio)

As cartas acima foram retiradas de diferentes veículos de comunicação, relacionadas a diferentes interlocutores e sobre diferentes assuntos.

01- Quando nos comunicamos, sempre temos uma intenção, uma finalidade, um objetivo. Assim, ao produzirmos um texto, podemos desejar explicar, ordenar, elogiar, citar, opinar, corrigir, contar. Indique, por meio de uma forma verbal, o principal objetivo de cada uma das cartas acima:

	CARTA I	Sugestão de resposta: denunciar
	CARTA II	Sugestão de resposta: solicitar, pedir
	CARTA III	Sugestão de resposta: opinar
	CARTA IV	Sugestão de resposta: denunciar, opinar, criticar
	CARTA V	Sugestão de resposta: esclarecer
	CARTA VI	Sugestão de resposta: opinar

02- Das cartas acima, existem algumas cujo objetivo maior, como percebido na questão anterior, é claramente opinar e se posicionar diante de um assunto. Em quais textos isso ocorre?
Sugestão de resposta: Cartas III, IV e VI

03- Sua tarefa será agora escrever uma carta de resposta a uma das cartas que você citou na questão 2, posicionando-se contrariamente à tese defendida nela. Não se esqueça de utilizar argumentos que sustentem a opinião defendida no texto.

Sugestão de resposta: Espera-se que o aluno consiga identificar o assunto trabalhado no texto, posicionando-se contrariamente à ideia defendida nele, articulando para isso argumentos que sustentem seu ponto-de-vista.

Esse módulo de atividade foi pensado para um encontro com dois tempos de aula, com 50 minutos cada um, consecutivos, havendo a possibilidade de se estender, para ser finalizado, por mais um dia com também dois tempos de aula consecutivos. Nesse módulo, há dois objetivos principais. O primeiro consiste em reforçar o princípio que já começou a ser delimitado no módulo de atividades anterior de fazer o aluno perceber que o gênero carta do leitor apresenta os mais variados propósitos comunicativos. Para alcançar esse objetivo, foram selecionadas seis cartas do leitor de diferentes fontes, sobre diferentes assuntos e com distintas finalidades. Na questão 1, solicitamos que o aluno identifique a principal intenção comunicativa de cada uma dos textos, para que ele perceba essa diversidade de finalidades ao produzir o gênero em questão.

Já as questões 02 e 03 se centram no segundo objetivo desse módulo de atividades que é o de trabalhar tese e fato, diferenciando-os e mostrando a importância da articulação entre os dois para defender um ponto de vista. Na questão 02, pedimos que o aluno identifique os textos cuja finalidade principal seja a de opinar e se posicionar acerca de um assunto. Assim, esperamos que o aluno consiga identificar em quais textos há a exposição clara de uma tese (uma opinião) e a utilização de argumentos que a sustentem. Depois, na questão 3, é solicitado que o aluno escolha um dos textos citados na questão anterior e produza uma carta com o posicionamento contrário ao que é defendido no texto escolhido. Com isso, pretendemos trabalhar a produção textual, com o levantamento de argumentos e da importância da seleção desses para a defesa de uma tese.

4.4 Atividade: produção do gênero textual – carta do leitor

Produção de texto:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola “*AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...*”, produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção “Carta dos leitores”, inaugurada com essa atividade.

Com essa atividade final, esperamos que o aluno, a partir de todo trabalho desenvolvido com o gênero textual carta do leitor, esteja instrumentalizado para, de forma consciente, conseguir produzir um texto dentro desse gênero, de forma coesa e coerente.

Nesta atividade, foi solicitada a ajuda de um professor-escritor da disciplina de história da mesma escola onde as atividades foram aplicadas que, inclusive, ministra aulas para as turmas que participaram dessa proposta de intervenção. Foi explicado ao professor que se tratava de uma atividade para uma Dissertação de Mestrado e ele contribuiu com a pesquisa, produzindo um texto para ser publicado no *blog* da escola. A ideia é que os alunos tivessem primeiramente em contato com o texto no suporte onde foi publicado. Depois, foi distribuída uma cópia impressa do texto.

Posteriormente, foi solicitado que eles fizessem a atividade de produção exposta acima. Na sequência, todas as cartas foram lidas para a turma, e as 4 que obtiveram as maiores avaliações quantitativas foram publicadas no *blog* da escola, na seção “Cartas do leitores”, inaugurada por este projeto .

Pensamos, para a aplicação dessa atividade, duas semanas (total de oito tempos de cinquenta minutos cada um), para trabalhar com a escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Segue abaixo o texto que serviu de motivação para a produção textual dos alunos.

“AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...”

Essa frase de Hélio Rodrigues me traz à mente uma História sobre escolhas e como elas moldam nosso futuro.

Era o fim da manhã. Saía cansado da Escola e voltava para casa andando lentamente sob o sol de 40 graus do verão carioca. Morava então perto do local de trabalho, a mesma escola onde estudei até o fim do Ensino Fundamental e onde agora era Professor de História faziam, já, mais de 10 anos.

Mal afastei-me alguns passos descendo a rua defronte a escola, ouço chamarem meu nome e o som de pés correndo sobre as pedras do antigo calçamento, seguido de leves tapinhas no meu ombro direito. Virei-me para ver quem era.

Os alunos tem o hábito de me pararem para conversar mesmo depois das aulas terminadas, hábito que gosto de cultivar, uma vez que as relações pessoais são parte integrante do trabalho de professor e eu nunca me furtei a elas.

Era um garoto. Acho que posso chamá-lo de garoto se comparado ao meu então quase meio século de vida... Devia ter uns 19 anos. Tão alto quanto eu, negro, de compleição forte e saudável.

- Lembra de mim, professor? – perguntou ele abrindo um largo sorriso.

Olhei em seus olhos e respondi.

- Claro, Marco Antônio! Você foi responsável por alguns desses meus cabelos brancos... – Disse eu sorrindo.

Marco Antônio cursara na escola até o sétimo ano. Era muito agitado. Refratário as tarefas propostas em sala de aula, muito falante e atlético. Aprendi seu nome logo nas primeiras aulas, como sempre acontece com os alunos muito bons ou muito difíceis no trato em sala de aula.

Ele fora objeto de muitas reuniões com a direção da unidade e da vez que a mãe se dignou a comparecer após inúmeros chamados não atendidos, deu a entender que éramos nós professores que “perseguíamos” seu filho. Filho esse que criava sozinho com tanto sacrifício e que por ser “voluntarioso” e de “opiniões firmes” às vezes nem a ela obedecia.

Nenhuma de nossas tentativas de amenizar a agitação do garoto teve efeito. Ele seguiu atribulando o bom andamento em todas as turmas e horários pelos quais passou, sendo trocado inúmeras vezes de turno até que numa de suas travessuras ele, em pleno horário de aula, escapou da sala de aula e conseguiu pular com desenvoltura para fora do terreno, por sobre os altos muros do colégio. Foi no seu retorno que o destino dele na escola foi selado.

Naquela manhã eu estava em um “tempo vago”, uma janela entre uma aula e outra, conversando descontraidamente com a diretora da época ao lado de um dos muros e próximo aos três mastros que sustentavam as bandeiras do Município, do Estado e do País, em dias de solenidade, quando acima de mim vislumbrei algo que não identifiquei de imediato. Dei um passo para o lado para me precaver, quando ninguém mais do que o jovem Marco Antonio pousa entre nós dois, após pular de volta para dentro das paredes da escola, quase acertando em cheio a diretora que, naquele momento, oscilou entre assustada e possessa.

Depois desse incidente, quase acidente, o garoto foi “convidado a se retirar da escola”; um eufemismo usado onde a palavra e o ato de “expulsar” um aluno não pode, de maneira alguma, ser efetuado por várias razões pedagógicas que não cabe enumerar aqui. Assim, num acordo com uma outra escola ele foi transferido. Depois disso nunca mais o vi até aquela tarde...

- Poxa! Professor... – Disse ele com a mão pousada sobre meu ombro – O senhor é que estava certo. Deveria ter ouvido o senhor...

É comum, no meu fazer de professor agir de forma motivacional. Procuo sempre conversar com os alunos e mostrar-lhes como o Estudo é a mola mestra para uma vida melhor de quem vive na periferia longe das benesses existentes nos bairros mais ricos; e como esse pode ser um caminho para que melhorem suas vidas e das pessoas que amam etc.

- Devia ter prestado atenção nas coisas que o senhor dizia, nas aulas, nas matérias... – Continuou ele.

- Era o que eu dizia, não era? E continuo dizendo. Que pena que só agora você entendeu.

- Pois é professor... O Estudo está me fazendo muita falta.

- Quando você parou de estudar?

- Pouco depois de sair daqui. Não me adaptei as outras escolas e larguei de mão.

- Só fez até o sétimo ano? – Perguntei incrédulo.

- Só. Hoje estou casado e tenho uma filhinha de quatro meses. Trabalho aqui perto num empresa de logística e armazenagem, carregando e descarregando mercadorias que chegam dos caminhões. Tive há pouco tempo uma oferta do meu patrão para me tornar o encarregado e coordenar alguns funcionários devido ao meu bom trabalho, mas como não tenho um diploma de nono ano não pude pegar...

- Um diploma de conclusão do ensino fundamental.

- Isso. Com um desse poderia aumentar meu salário, trabalhar menos duro e melhorar um pouco a minha vida para dar algo melhor para minha filha.

- Volte a estudar então! – Falei eu. – Termine o curso e tire o diploma. Faça um supletivo. Um Intensivo... sei lá... E conquiste seu diploma e essa sua melhor condição.

- Não dá professor. – Disse entristecido - Meu horário de trabalho é de 14 às 22 horas e não tenho como mudar. Os supletivos são de tarde ou à noite. Não tenho como...

- E um curso regular? Fazer o oitavo, depois o nono ano...

- Ou os cursos são à noite ou cedo pela manhã. Chego tão cansado que não teria como acordar cedo para um curso desse, professor, além do mais, tenho que ajudar a mulher com o bebê, né? Que tempo eu teria para brincar com ela?

Tive que concordar. A vida dele havia estagnado pela falta de um diploma de Ensino Fundamental! Lamentei muito por ele. Conversamos mais um pouco. Ele me perguntou dos colegas professores que ainda trabalhavam na escola e depois nos separamos. Minha cabeça ficou cheia de coisas para pensar...

Às vezes vemos em entrevistas com atores famosos, comediantes, atletas ou celebridades informações sobre como eles eram na escola, muitas vezes se gabando de terem sido ruins ou expulsos dos estabelecimentos de ensino que frequentaram.

Para eles a escola foi um local que não impactou muito em suas vidas futuras. Para eles a escola foi um incômodo passageiro que não interferiu no que eles se tornaram.

Entretanto, na maioria das vezes, essas mesmas pessoas vem de regiões com um certo poder aquisitivo; tinham pais com uma certa renda que podiam “banciar” sua rebeldia até que pudessem se equilibrar na vida fazendo algo em que fossem bons...

Minha experiência pessoal e os relatos que colhi ao longo dos anos dizem exatamente o contrário. Para as classes mais pobres, o Estudo é a escada que os levará aos patamares mais altos de realização pessoal e melhoria na condição de vida. Muitos têm que começar sua vida produtiva trabalhando desde cedo para ajudar a família, não podem ficar fora do mercado sendo “bancados” pelos pais.

A maioria dos jovens tem sonhos de uma vida bacana e produtiva, mas aqueles, como o Marco Antônio, que negligenciam o empenho necessário deixando os bancos escolares antes do tempo, às vezes nem mesmo chegando a concluir o ciclo básico, são relegados aos serviços mais simples e que tem os menores salários. Vão

ficar presos naquilo que a sociedade brasileira tem de mais injusto, a desigualdade social, sem chances de mudar seu status e tendo frustrados quaisquer sonhos de ascensão social.
(Dimas Fontes)

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ANÁLISE

Nesta parte do trabalho, serão analisadas as respostas dadas pelos quatro alunos de cada turma que obtiveram o maior rendimento quantitativo final, na aplicação das atividades de intervenção. Isso será feito em um primeiro momento de forma qualitativa e quantitativa, em alguns casos específicos. Vale ressaltar que não foram analisadas todas as questões aplicadas nas atividades de intervenção, mas apenas algumas que se relacionam de forma mais direta aos objetivos principais desta pesquisa que se referem ao ensino do processo de referenciação e ao gênero textual carta do leitor. As seções deste capítulo serão divididas em quatro partes, cada uma se referindo à análise das respostas dadas pelos alunos em cada bloco de atividades separadamente: seção 6.1 para o bloco 1 de atividades, 6.2 para o bloco 2 de atividades, 6.3 para o bloco 3 de atividades e 6.4 para o bloco 4 de atividades.

5.1 Análise da primeira sequência de atividades

Neste bloco de atividades, serão analisadas as respostas dadas às questões de número 3 (dividida em itens A e B), 5 (dividida em itens A e B), 7 e 9 (também divididas em itens A e B).

A questão 3 foi a primeira relacionada ao uso do processo de referenciação por meio de uma forma nominal. No item A, solicitamos ao aluno que identificasse a referência feita pela expressão “repressão” no texto.

(A) “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta)”. Nessa frase retirada do texto, a que “repressão” o texto se refere?

Com essa questão, esperamos que o aluno identifique o movimento que algumas palavras fazem no texto de retomar outros vocábulos, ideias, frases e ao mesmo tempo ajudar na inserção de novas informações. Para ajudar a identificar a evolução de cada aluno, eles serão sempre identificados pelos mesmos números. Nessa primeira questão, obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“A repressão de que as pessoas sejam proibidas de fumar em locais públicos.”

Aluno 2	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 3	“A palavra repressão se refere ao uso do cigarro”
Aluno 4	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 5	“Repressão ao uso do cigarro”
Aluno 6	“Ao uso do cigarro”
Aluno 7	“Se refere a repressão ao uso do cigarro”
Aluno 8	“Refere-se ao impedimento do fumo”
Aluno 9	“Que assim como o cigarro faz muito mal pra quem tá fumando, ele também faz mal pra quem está perto. Refere-se à proibição de fumar.”
Aluno 10	“O cigarro faz muito mal pra quem fuma, e para quem tá perto também.”
Aluno 11	“À não poder fumar em locais públicos”
Aluno 12	“Repressão ao uso do cigarro”

Quadro 3: Comparação das respostas dadas pelos alunos na primeira atividade analisada

De uma forma geral, nessa questão, a maioria dos alunos conseguiu chegar a uma conclusão bem próxima da esperada. As respostas se dividiram basicamente em três variáveis: a proibição ao uso do cigarro (Variável I), a proibição ao uso do cigarro em locais públicos (Variável II) e uma resposta que fugiu ao que se esperava dada pelo aluno 10, uma vez que ele não aponta a que repressão o texto se refere, mas sim aos efeitos trazidos pelo uso do cigarro, a partir de inferências feitas dos possíveis motivos dessa repressão de que trata o texto (Variável III). Percebemos nessa última variável que, embora o aluno não tenha respondido ao esperado, ele reflete sobre o que está sendo discutido e relaciona a sua resposta a outras informações que estão no texto e também no seu conhecimento de mundo. Isso pode ter acontecido, possivelmente, porque o aluno não se deteve ao enunciado da questão, respondendo algo que se relaciona com o assunto, mas que não responde diretamente ao que está sendo questionado.

Já no item (B) da questão 3, esperamos fazer o aluno refletir sobre as escolhas lexicais realizadas pelo enunciador do texto, construindo o conceito amplo do processo de referenciação, vendo-o não apenas como um mecanismo para evitar a repetição de palavras ou de retomada de elementos, mas como uma importante estratégia na exposição de ideologias, revelando não objetos da realidade, mas do discurso.

(B) No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “repressão” a palavra “impedimento”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta.

Nesse item, nenhum dos 12 alunos cujas respostas estão sendo analisadas conseguiu responder. Isso talvez se deva ao fato de se tratar de uma forma diferente de abordar o assunto e pela própria complexidade interpretativa do enunciado. Foi necessária aqui uma intervenção do professor, para direcionar a construção desse saber, a partir de outros exemplos. Depois de os alunos tecerem considerações, foi construída coletivamente, ao final, uma resposta, a partir do que eles mesmos falaram. Como padrão, criamos para essa questão coletivamente as seguintes respostas:

Turma A	Turma B	Turma C
“Não. Porque a intensidade da palavra impedimento é menor do que repressão”	“Não. Porque a intensidade da palavra repressão é maior”	“Não. Porque muda a intensidade de proibição”

Quadro 4: Exposição das respostas construídas coletivamente pelas turmas para o item B da questão 3

Dando sequência ao objetivo do item (B) da questão 3, foi formulada a questão 5, a fim de que o aluno consiga perceber no processo de referenciação das formas nominais os valores ideológicos do enunciador do discurso. Essa questão também é dividida em itens (A) e (B) e fazem referência ao mesmo texto das questões anteriores.

5) Ainda no quarto parágrafo, a expressão “indústria do tabaco” é substituída por “gigantes do tabaco” e “barões do fumo”.
 (A) O que essas duas expressões trazem de informações novas quando comparadas à expressão inicial “Indústria do tabaco”?

Nessa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Quando é utilizado as palavras gigantes e barões da um aumento de poder a indústria do tabaco.”
Aluno 2	“Uma grande indústria grande de cigarro.”
Aluno 3	Porque as palavras gigantes e barões do fumo tem o significado a mais, um significado de poder grandes destacarem.”
Aluno 4	“Uma grande indústria de cigarro.”
Aluno 5	“Porque as expressões gigantes do tabaco e barões do fumo se destacam pois tem o sentido de poder.”
Aluno 6	“Poder, uma grandeza, mas que tem o mesmo referente.”
Aluno 7	“Elas trazem mais poder a frase indústria do tabaco.”
Aluno 8	“Que a indústria do tabaco são gigantes em venda.”
Aluno 9	“Gigantes do tabaco é uma palavra mais leve, e barões do fumo quer dizer que é uma grande

	empresa, que o negócio com a venda de cigarro vai bem.”
Aluno 10	“Gigantes do tabaco dá uma expressão mais forte”
Aluno11	“Dizer que a indústria está crescendo.”
Aluno 12	“Porque gigantes dá poder, destaca um significado a mais.”

Quadro 5: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 – bloco I de atividades.

Em todos os casos, percebemos que os alunos conseguiram identificar uma ideia de crescimento, de gradação que as expressões *gigante do tabaco* e *barões do fumo*, escolhidas pelo enunciador, dão à *indústria do tabaco*. Houve duas principais variáveis presentes de maneira direta em dez das doze respostas acima: uma em que se destacou o poder das empresas (Variável I), e em outra, a grandiosidade delas, ou pelo tamanho físico, ou pela sua importância no mercado de vendas (Variável II).

Somente nas respostas dos alunos 10 e 11 é que pelo menos uma dessas variáveis não foi percebida. Mesmo assim, eles conseguiram identificar uma relação de gradação crescente que essas expressões atribuem ao referente, identificando uma adição de significados que essas formas nominais vão agregando ao termo inicial “indústria do tabaco”. Chama a atenção também na análise dessas respostas que o Aluno 6 se utiliza do termo “referente”, após a discussão realizada na análise em sala da questão 3. Isso demonstra que alguns alunos já internalizaram termos utilizados durante a construção conceitual e já os inserem em suas respostas.

Além disso, comparando as respostas desse item, como o item (B) da questão 3, em que nenhum aluno conseguiu responder ao que estava sendo solicitado, concluímos que os alunos alcançaram de forma muito rápida um dos principais objetivos deste trabalho, que é reconhecer os processos referenciais nominais como reveladores de opiniões e valores do produtor do texto. Reconhecer que as escolhas para nomearmos a realidade não são aleatórias, mas guiadas pelo nosso modo de pensar o mundo, nomeando por isso não a realidade, mas o julgamento que fazemos dela.

Na sequência, no item B da questão 5, solicitamos aos alunos para concluir, a partir de toda discussão traçada, se é possível haver sinônimos perfeitos, palavras com o mesmo sentido em que uma pode ser usada no lugar da outra com total equivalência de significado. Tivemos o cuidado com essa questão de fazer o aluno chegar a uma conclusão e não apresentar uma resposta pronta, para que ele pudesse construir o conceito a partir da sua reflexão sobre o uso da língua.

b) Pode-se dizer que o autor se utilizou dessas duas novas expressões no texto somente para evitar a repetição de “indústria do tabaco”?

Obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Não, também para expressar sua opinião a indústria do tabaco.”
Aluno 2	“Não, mas para também trazer um sentido a mais.”
Aluno 3	“Não, mas para também trazer um sentido a mais.”
Aluno 4	“Não, ele colocou outros sinônimos para trazer outros significados.”
Aluno 5	“Não, pois trouxe um acréscimo de sentido.”
Aluno 6	“Não, pois cada um dá um sentido a mais, diferente, de acréscimo.”
Aluno 7	“Não, foi para trazer mais informações a indústria do tabaco.”
Aluno 8	“Sim e ao mesmo tempo não.”
Aluno 9	“Também, mas para expressar uma palavra mais forte, com uma intensidade maior.”
Aluno 10	_____
Aluno 11	“Não também é utilizado para mostrar a grandiosidade, a importância e destaque.”
Aluno 12	“Não, mas para também mudar o sentido, dando a ideia de que a indústria é grandiosa.”

Quadro 6: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 (item B) – bloco I de atividades.

Nessa questão, apenas um aluno não conseguiu responder. Solicitamos, durante a aplicação da atividade em algumas questões, que, se eles não conseguissem responder a algum item, deixassem em branco, a fim de que pudéssemos identificar as possíveis dúvidas e assim criar estratégias para saná-las. Das 11 respostas obtidas, 10 começam com o “**Não**”, demonstrando que os alunos perceberam que o uso das palavras “gigantes do tabaco” e “barões do fumo” não se limitava à preocupação de evitar a repetição da expressão “indústria do tabaco”. Houve nessas 10 respostas duas principais variáveis: uma em que se destacou o fato de as expressões trazerem para “indústria do tabaco” um acréscimo de sentido, de informações, uma mudança de intensidade (Variável I); e outra em que se percebeu o uso das expressões para demonstrar uma opinião (Variável II). Identificamos que após o encaminhamento feito nas questões anteriores e das discussões traçadas, de uma forma geral, os alunos mudaram o conceito inicial sobre sinônimos e começaram a perceber o uso das palavras para expressar julgamentos e opiniões ainda no primeiro bloco de atividades.

Apenas a resposta construída pelo aluno 8 não se enquadrou nessas duas variáveis. Ele sinaliza que por um lado “sim”, pois as novas expressões evitam a repetição de palavras, mas “ao mesmo tempo não”, pois ele possivelmente já consegue identificar que essas novas

expressões não se limitam a esse objetivo na construção do texto. Inferimos dessa resposta que o aluno conseguiu perceber que de alguma forma elas desempenham outras funções, que ele ainda não consegue expressar por meio de um texto.

A próxima questão analisada (7) é a primeira que se refere ao gênero textual carta do leitor. Para a sua formulação, foram inseridas duas cartas escritas por leitores da *Revista Superinteressante*, que se referem ao texto “O novo cigarro” - base para as questões anteriores. Solicitamos que os alunos tentassem identificar três pontos em comum entre as duas cartas lidas. Convém ressaltar que não mencionamos no enunciado que os textos I e II se articulam com o texto anterior e nem que pertencem ao gênero carta dos leitores.

7) Lendo os textos I e II, tente enumerar três pontos comuns entre eles:

Esperávamos que os alunos identificassem nessa questão que os textos I e II se articulam ao texto trabalhado “O novo cigarro” (objetivo I), que falam sobre o mesmo assunto (objetivo II) e apresentam finalidades comuns – opinar (objetivo III).

Nesse item, obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“1- Nos dois textos os autores <i>demonstra</i> suas opiniões.” “2- O assunto dos dois textos se refere ao cigarro.” “3- Os dois são assinados.”
Aluno 2	“1- O vício causado pelo cigarro.” “2- falam sobre o mal que o cigarro faz <i>as</i> pessoas.” “3- fala sobre o mal que o cigarro faz.”
Aluno 3	“1- Os dois falam sobre o cigarro.” “2- Os dois falam sobre o hábito de fumar ou seja o vício.” “3- Os dois apresentam argumentos para defender suas opiniões.”
Aluno 4	“1- o vício causado pelo cigarro.” “2- os dois falam <i>à</i> respeito do cigarro.” “3- falam sobre o mal que o cigarro faz para as pessoas.”
Aluno 5	“1- o cigarro.” “2- o mal que ele faz.” “3- os danos que ele pode causar.”
Aluno 6	“1- o cigarro.” “2- a saúde.” 3- -----
Aluno 7	“1- Os dois textos falam sobre o tabaco.” “2- os dois falam sobre o texto <i>o novo cigarro</i> .” “3- os dois textos falam sobre a opinião do autor.”

Aluno 8	O aluno faltou no dia desta atividade
Aluno 9	“1- Os dois <i>fala</i> do cigarro” “2- Os dois <i>fala</i> que o cigarro faz mal a saúde.” “3- -----”
Aluno 10	“1- Os dois textos <i>diz</i> o quanto o cigarro faz mal.” “2- Os dois <i>diz</i> que o cigarro é uma praga na vida das pessoas.” 3- -----”
Aluno 11	“1- demonstram opinião” “2- os dois falam do mal <i>de</i> o cigarro faz.” 3- -----”
Aluno 12	“1- o hábito de fumar.” “2- o cigarro ser proibido”

Quadro 7: Respostas dadas pelos alunos à questão 7 – bloco I de atividades.

Ao analisar as respostas dadas a essa questão, verificamos que o objetivo I só foi alcançado em 1 resposta. O objetivo II, reconhecer que os dois textos discutiam o mesmo assunto, esteve presente de maneira direta ou indireta em todas as respostas. Já o objetivo III, identificar que os textos têm a mesma finalidade – opinar – esteve presente em 4. Ainda vale comentar uma das respostas dadas pelo aluno 1 que colocou como o terceiro ponto em comum a constatação de que “os dois são assinados”. Embora essa não tenha sido uma resposta pensada no momento da elaboração das atividades e do gabarito, trata-se de um ponto em comum entre os textos e uma característica do gênero carta do leitor, uma vez que há a identificação nominal do seu produtor.

Convém ressaltar que essa foi a primeira atividade com o gênero carta do leitor e a partir das respostas dadas pelos alunos e da leitura dos dois textos ele foi apresentado para a turma. O objetivo principal dessa questão era fazer os alunos entenderem a dinâmica e o contexto histórico-social para a construção desse gênero e aprofundar o trabalho com ele nos próximos blocos de atividade.

A última questão desse primeiro bloco de atividades analisada foi a de número 9, itens A e B. Trata-se de uma questão que novamente enfatiza o uso de anáfora direta com o papel recategorizador do referente.

9) No TEXTO II, a palavra cigarro é repetida algumas vezes. Já no TEXTO I, ela é substituída por outra.
 a) Qual?
 b) O que essa palavra revela?

Novamente há aqui como objetivo principal fazer o aluno perceber que as palavras utilizadas na construção de um texto não revelam apenas a realidade, mas a forma como a

enxergamos, os nossos valores. Além disso, pretendemos reforçar que as expressões nominais na relação de sinonímia não são utilizadas apenas para evitar a repetição de termos em um texto, mas também para construir a sua argumentatividade.

No quadro abaixo, apresentamos simultaneamente as respostas dadas ao item A e ao B da questão 9:

Alunos	Respostas (A)	Respostas (B)
Aluno 1	“lixo”	“Porque ele é prejudicial a saúde”
Aluno 2	“lixo”	“Que o cigarro que não está fazendo bem a sociedade.”
Aluno 3	“lixo”	“Revela uma opinião negativa sobre o cigarro.”
Aluno 4	“lixo”	“Que o cigarro não serve pra nada e só faz mal.”
Aluno 5	“lixo”	“Revela que o cigarro não é uma coisa agradável como todos pensam.”
Aluno 6	“lixo”	“Que o cigarro não é uma coisa boa para sociedade.”
Aluno 7	“é substituída por tabaco.”	“revela uma nova informação sobre o cigarro.”
Aluno 8		O aluno faltou no dia desta atividade
Aluno 9	“lixo”	“Revela um valor ruim sobre o cigarro.”
Aluno 10	“lixo”	“Mostra que ele não gosta do cigarro.”
Aluno 11	“tabaco”	“que o cigarro é uma coisa nova.”
Aluno 12	“lixo”	“Revela o valor negativo do cigarro.”

Quadro 8: Respostas dadas pelos alunos à questão 9 (itens A e B) – bloco I de atividades.

Nas respostas do item A, houve duas variáveis: “lixo”, em 9 respostas, (Variável I) e “tabaco”, em 2 respostas, (Variável II). Na formulação dessa questão, a resposta esperada era “lixo”, porém, no momento da confecção do enunciado, não observamos que a palavra “tabaco” também se referia ao *cigarro*. Concluímos, portanto, que esses alunos não chegaram à resposta esperada, provavelmente por uma má formulação do enunciado, sendo necessário reformulá-lo. Uma forma de reescrevê-lo, a fim de fechar a possibilidade de resposta para o termo “lixo”, seria identificar no enunciado que essa palavra se encontra no final do texto. Assim, poderíamos ter a seguinte construção:

9) No texto II, a palavra cigarro é repetida algumas vezes. Já no texto I, ela é substituída por outras. Uma delas se encontra **no final do texto**.
a) Qual palavra é essa?

Nas respostas do item B, para os alunos que colocaram no item A o termo “lixo”, houve duas variáveis. A primeira conclui que o termo “lixo” revela os efeitos prejudiciais à saúde das pessoas e da sociedade (Variável I). Já a segunda conclui que o vocábulo “lixo” revela uma opinião negativa sobre o cigarro (Variável II). Percebemos com essa questão final

desse primeiro bloco que os alunos conseguiram identificar o valor argumentativo do termo “lixo” no texto e que o uso dele não se limita a substituir termos, mas expressa julgamentos da realidade que o cerca.

A partir do recorte feito e da análise das respostas, percebemos que os alunos conseguiram atingir os três principais objetivos desse primeiro bloco: perceber que algumas escolhas lexicais feitas pelo enunciador revelam opiniões e julgamentos, não existindo texto neutro, isento de ideologias; perceber o papel recategorizador das formas nominais referenciais e reconstruir o conceito da relação de sinonímia.

5.2 Análise da segunda sequência de atividades.

Neste bloco de atividades, serão analisadas as respostas dadas às questões de número 2, 3 e 5 (dividida em itens A, B, C e D).

As questões 2, 3 e 4 têm como objetivo principal fazer o aluno perceber que o texto é um produto social, cultural e histórico, sofrendo influência de fatores extralinguísticos que estão envolvidos no ato comunicativo. Elementos como espaço, interlocutor, tempo, finalidade, assunto influenciam nas escolhas lexicais, estruturais do texto, na variedade da língua.

Para essas questões, foram apresentadas duas cartas dos leitores cujas fontes foram omitidas propositalmente, sobre assuntos e com linguagens diferentes.

CARTA I:
Galeraa, ... , eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Sou fanática e gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigadaa,

CARTA II:
A escola de tempo integral melhoraria muito a condição do ensino no Brasil, mas essa não é uma premissa para nossos governantes que alegam falta de recursos financeiros, o que nem sempre é verdade. As duas cartas acima foram publicadas em revistas nacionais e fazem referência a textos publicados nas respectivas revistas. Como já vimos, são chamadas de Cartas do leitor, geralmente publicadas em sessões chamadas de Carta de leitores, Painel de Leitor, Do Leitor, Correio do Leitor, Fórum de Leitores, entre outros. Compare os dois textos e responda às questões propostas:

A questão 2 solicita que os alunos comparem os dois textos e tentem traçar um perfil de quem escreveu cada um:

2- A carta é produzida por um leitor e para um veículo de comunicação (revista, jornal, blog). Pelo que você leu, tente traçar um perfil do redator de cada carta (idade, escolaridade...) e do veículo onde ela foi publicada a carta.

Nessa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	CARTA I	CARTA II
Aluno 1	“Pessoa mais jovem, blog sobre esporte.”	“pessoa mais madura, publicado em jornal.”
Aluno 2	“A escritora pelo jeito informal de escrever deve ter 16 anos sendo uma estudante do primeiro ano do ensino médio publicada em um <i>blog</i> de	“O escritor por um professor com cerca de 26 a 28 anos sendo professor de uma escola integral publicada em um jornal na coluna do leitor e pode se perceber isso pela maneira de

	revistas.”	escrever.”
Aluno 3	“Pessoa mais jovem, <i>blog</i> sobre esporte.”	“uma pessoa mais madura, publicada em um jornal.”
Aluno 4	“Pessoa mais jovem, <i>blog</i> sobre esporte.”	“ pessoa mais madura, publicada em jornal.”
Aluno 5	“Pessoa mais jovem, <i>blog</i> sobre esporte.”	“pessoa mais madura, publicada em jornal/revista.”
Aluno 6	“Pessoa mais jovem, <i>blog</i> sobre esporte.”	“pessoa mais madura, publicada em jornal/revista.”
Aluno 7	“pessoa mais jovem, <i>blog</i> sobre esportes.”	“Pessoa mais madura, jornal.”
Aluno 8	“adolescente, revista que fala sobre esporte.”	“adulto, revista ou jornal falando sobre política e educação”
Aluno 9	“adolescente, revista fala sobre esporte.”	“adulto, revista ou jornal sobre política e educação.”
Aluno 10	“adolescente, revista que fala sobre esporte.”	“adulto, revista ou jornal falando sobre política e educação.”
Aluno 11	“sexo feminino, adolescente, revista, <i>blog</i> .”	“adulto, revista ou jornal.”
Aluno 12	“adolescente, sexo feminino, revista ou <i>blog</i> .”	“adulto, revista ou jornal.”

Quadro 9: Respostas dadas pelos alunos à questão 2 – bloco II de atividades.

Como as respostas à questão 2 foram mais variadas, montamos o quadro abaixo para facilitar a identificação dos resultados:

Itens citados nas respostas	Carta I	Carta II
Idade	Jovem, adolescente.	Adulto, pessoa mais madura.
Suporte	<i>Blog</i> , revista.	Revista, jornal.
Assunto	Esporte.	Política e educação.
Gênero	Feminino	Masculino (professor).

Quadro 10: Comparação entre os perfis traçados nas respostas da questão 2 – bloco II de atividades.

No quadro comparativo acima, percebemos que a diferenciação feita pelos alunos se centrou na idade, no suporte onde as cartas circularam, o assunto e, em algumas respostas, o gênero do redator.

Possivelmente, o fato de a linguagem da carta I ser mais informal fez com que os alunos considerassem que o seu produtor fosse mais jovem e até mesmo um adolescente. Essa também pode ter sido a justificativa de eles terem colocado como suporte do texto o *blog* e a revista. Não houve em nenhuma resposta a possibilidade de esse texto ter sido publicado em

algum jornal, talvez pela ideia que muitos alunos ainda carregam de que nesse veículo a linguagem esperada seja supostamente mais formal em todas as situações. Além disso, outro fator que pode ter possibilitado essa conclusão foi o assunto da carta: luta livre, um assunto específico sobre esporte. Ainda na carta I, duas respostas traçaram um perfil feminino do enunciador. A justificativa para isso é a presença da desinência nominal de gênero no vocábulo *fanática*, presente no texto.

Já na carta II, o uso da linguagem mais formal (ao ser comparada com a carta I) e o assunto – escola em tempo integral – levaram possivelmente os alunos a concluírem que o redator é alguém mais velho, mais maduro e o suporte, uma revista ou jornal. Em nenhuma das respostas analisadas ocorreu a menção ao *blog*. Essa não inclusão do *blog* como um veículo possível de circulação da carta II talvez se deva à estrutura do enunciado da questão que se constrói por meio de uma comparação entre as duas cartas, levando os alunos a criarem oposições entre elas. Isso talvez tenha levado os alunos a quererem diferenciá-las em todos os aspectos levantados por eles.

Em todos os casos, percebemos que os alunos conseguiram traçar perfis distintos dos produtores de cada uma das cartas, a partir de comparações estabelecidas. Isso abriu espaço na sala da aula para discutirmos questões como adequação linguística e os elementos que influenciam a produção textual, criando o conceito de que o texto é um produto cultural e interativo, em que elementos extralinguísticos influenciam nas escolhas que fazemos no momento da construção do texto.

Em seguida, a questão 3 tem por objetivo levar o aluno a perceber uma das características do gênero carta do leitor: a de que ele pode apresentar finalidades distintas. Para isso, solicitamos que os alunos identificassem os propósitos comunicativos presentes em cada texto.

03- Qual a finalidade, o objetivo de cada carta?

Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“carta 1 fazer um pedido e a 2 uma crítica, opinar.”
Aluno 2	“A primeira tem a finalidade de fazer um pedido para o escritor da fonte de informação. A segunda aponta um fato e critica pois afeta o ensino dos jovens.”
Aluno 3	“A carta 1 fazer um pedido e a 2 criticar.”
Aluno 4	“A 1 está fazendo um pedido e a 2 opinando.”
Aluno 5	“I- fazer um pedido. II- Uma crítica, opinar.”

Aluno 6	“I- um pedido. II- opinião.”
Aluno 7	“A carta 1 fazer um pedido e a 2 dar uma opinião.”
Aluno 8	“Na carta 1 fazer um pedido e na 2 expressar uma opinião.”
Aluno 9	“Na 1ª fazer um pedido, 2ª expressar uma opinião.”
Aluno 10	“O I fazer um pedido a revista e na II dar uma opinião.”
Aluno 11	“A finalidade do texto I é fazer um pedido e do texto II dar uma opinião.”
Aluno 12	“O primeiro faz um pedido e o segundo expressa sua opinião.”

Quadro 11: Respostas dadas pelos alunos à questão 3 do segundo bloco de atividades.

Ao analisarmos as respostas acima, verificamos que todos os alunos conseguiram identificar a diferença dos propósitos comunicativos entre os dois textos e as finalidades de cada um deles. Na primeira carta, foi identificado que o principal objetivo era fazer um pedido, e já na segunda, dar uma opinião. Perceber que os textos são produzidos com alguma intenção, com alguma finalidade é extremamente importante não apenas no gênero carta do leitor, mas em todos os gêneros produzidos socialmente. Ao produzirmos textos, orais ou escritos, sempre temos um propósito. E despertar no aluno essa consciência sobre o uso da língua é importante para orientá-los sobre as escolhas linguísticas e estruturais que eles operam no momento da construção textual.

Na sequência, solicitamos aos alunos que reescrevessem a carta I, sem mudar o sentido original, considerando agora que o seu redator seja o mesmo que eles próprios descreveram da carta II, na questão 2. Objetivamos com essa questão aprofundar a questão de adequação linguística e de conscientizar os alunos de que o texto é um produto social e influenciado por fatores extralinguísticos.

Alunos	Respostas
Aluno 1	“Eu gostaria de pedir que a equipe faça uma matéria sobre WWE (luta livre).”
Aluno 2	“Olá. Eu gostaria de pedir por favor que façam uma matéria sobre o esporte de luta livre (WWE) sou muito apaixonado pelo esporte e gostaria de ter mais informações sobre ele. Obrigado.”
Aluno 3	“Senhoras e senhores... eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre luta livre (WWE). Sou fã e gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigada.”
Aluno 4	“Pessoal... eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Sou fã e gostaria de saber mais desse esporte. Muito obrigada.”
Aluno 5	“Caros jornalistas, eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Gosto muito, gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigada.”
Aluno 6	“Cara revista, eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre luta livre

	(WWE). Fico impressionada e gostaria de saber mais, muito mais desse esporte. Obrigada.”
Aluno 7	“Olá, gostaria de pedir a colaboração de vocês para fazerem uma matéria sobre luta livre (WWE). Acredito que aumentaria muito a satisfação dos leitores.”
Aluno 8	“Cara revista, eu gostaria de pedir novamente que vocês produzam uma matéria sobre a luta livre (WWE). Gosto muito do assunto e gostaria de saber mais e aprender mais desse esporte. Obrigada.”
Aluno 9	“Eu gostaria de saber sobre a luta livre (WWE). Gosto muito desse esporte. Obrigada.”
Aluno 10	“Caro jornal... eu gostaria de pedir novamente a vocês que façam uma matéria sobre luta livre, pois gosto muito desse esporte.”
Aluno 11	“Caro escritor, eu gostaria de pedir novamente que vocês façam uma matéria sobre luta livre (WWE). Gosto muito de luta e gostaria de saber mais sobre esse esporte. Obrigada.”
Aluno 12	“caro escritor, gostaria de estar reforçando um pedido para que vocês façam uma matéria nova sobre luta livre. Sou fissurada e iria gostar bastante de saber mais desse assunto.”

Quadro 12: Respostas dadas pelos alunos à questão 4 – bloco II de atividades.

Ao compararmos as respostas dadas pelos alunos, percebemos que houve, de uma maneira geral, quatro variáveis. A variável I que ocorreu em três respostas foi aquela em que, na reescrita, os alunos apenas modificaram de forma significativa o vocativo utilizado na carta I de *galera* para “senhoras e senhores” (aluno 3), “caros jornalistas” (aluno 5) e “caro jornal” (aluno 10). Ao propor apenas essa modificação, verificamos que, embora os alunos tenham traçados na questão 2 perfis bem distintos entre os dois redatores, não houve uma reformulação significativa do texto, limitando praticamente a mudança de um vocábulo que talvez tenha chamado a atenção dos alunos principalmente por funcionar como tópico do enunciado.

A variável II compreende as respostas que promoveram como mudança significativa na reescrita a substituição do vocativo *galera* e do item lexical *fanática*. Isso ocorreu em três respostas. Para facilitar a visualização, criamos o quadro abaixo com as modificações feitas pelos alunos nessa variável:

Aluno	Galera	Fanática
Aluno 4	“pessoal”	“fã”
Aluno 6	“cara revista”	“impressionada”
Aluno 11	“caro escritor”	“gosto muito de luta”

Quadro 13: Comparação entre as respostas dadas à questão 4, na variável II.

Nesse caso, há a troca dos itens lexicais *galera* e *fanática*, por outros enunciados que poderiam ser entendidos como sinônimos, mas que expressam formas distintas de se referir ao interlocutor do discurso e de demonstrar o gosto e paixão pelo esporte, luta livre. Com essas

mudanças, percebemos que além de o aluno tentar adequar a sua linguagem a outro perfil de redator, ele também demonstrou que, por mais que essas palavras possam ser tomadas no contexto como sinônimas, elas não expressam o mesmo sentido e julgamento diante da realidade.

A variável III compreende quatro respostas (alunos 2, 7, 8 e 12) em que os alunos, além das modificações nas escolhas lexicais dos termos *galera* e *fanática*, promoveram também outras mudanças estruturais e lexicais.

Já a variável IV foi aquela em que percebemos apenas uma redução de algumas partes do texto original que ocorreu em uma resposta (aluno 1). Os fragmentos suprimidos foram justamente os que continham o vocativo *galera* e o item lexical *fanática*.

As respostas dadas pelos alunos na questão 4 nos permitem concluir que, na maioria das variáveis, os termos que mais chamaram a atenção dos alunos e que influenciaram, conseqüentemente, na construção dos perfis traçados por eles foram *galera* e *fanática*. Na confecção dessas questões, de fato esses foram os dois termos esperados que influenciassem mais significativamente o direcionamento das respostas dos alunos na questão 2 e que sofressem modificações na questão 4. Porém, ao realizarem algumas substituições, percebemos que os itens escolhidos ainda revelam algum grau de informalidade. Mesmo assim, isso demonstra que o objetivo dessa questão foi alcançado, pois cada aluno conseguiu identificar como as escolhas lexicais apresentam informações sobre os interlocutores, contexto de produção; reforçando a ideia de que o texto é algo que se constrói a partir de uma interação, sendo um produto histórico-social, que se configura como um dos objetivos desse bloco de atividades.

Na questão 5, dividida em itens A, B, C e D, retornamos com o objetivo de reforçar a reflexão sobre as escolhas das formas referenciais nominais, principalmente das anáforas diretas, como estruturas recategorizadoras de referentes, revelando não objetos da realidade, mas objetos-de-discurso. Para a confecção dessa questão, foram reproduzidas duas cartas dos leitores publicadas na seção “Cartas dos Leitores”, no *O Globo*, intituladas de *População de rua*. A questão foi estruturada da seguinte forma:

- 05- O título da seção “carta dos leitores” acima é intitulado de “População de rua”.
- a) A que pessoas esse título se refere?
 - b) De que outra forma geralmente essas pessoas também são chamados pela sociedade?
 - c) Compare as respostas que vocês deram na letra (b) com o título “População de rua”. Todas as respostas poderiam servir como sinônimos para o título sem nenhuma mudança de sentido?
 - d) Justifique a sua resposta anterior.

No quadro abaixo, seguem as respostas dadas pelos alunos a essa questão:

Alunos	Resposta (A)	Resposta (B)	Resposta (C)	Resposta (D)
Aluno 1	“Os moradores de rua”	“Cracudo”	“Não”	“Pois quando diz “cracudo” está afirmando que ele é usuário de <i>crac</i> e não apenas morador de rua.”
Aluno 2	“As pessoas que não possuem uma casa e vivem nas ruas”	“Sem teto ou <i>mendingos</i> ”	“Não apesar de se referir as mesmas pessoas”	“Pois cada uma delas tem um sentido diferente. Ex. usando sem teto a pessoa não possui uma casa já <i>mendingo</i> a pessoa está <i>mendingando</i> algo.”
Aluno 3	“Aos moradores de rua”	“Mendigos”	“Não”	“Porque cada um expressa uma opinião diferente de se expressar.”
Aluno 4	“As pessoas que vivem na rua”	“ <i>Mendingos</i> , abandonados, etc”	“Não”	“Não poderiam servir como sinônimos porque nem toda a população de rua é <i>mendingo</i> ou abandonado.”
Aluno 5	“Moradores de rua”	“Cracudos, assaltantes, mendigos e etc.”	“Não”	“Porque nem todos que vivem na rua são cracudos, assaltantes.”
Aluno 6	“Aos moradores de rua”	“Viciados, assaltantes, mendigos e etc.”	“Não”	“Porque nem todos que vivem na rua são pessoas ruins, como assaltantes, viciados e etc.”
Aluno 7	“Aos mendigos, moradores de rua, cracudo.”	“Maconheiro”	“Não”	“Elas não serviriam, pois a palavra maconheiro expressa que ele é um usuário de maconha e não necessariamente uma população de rua.”
Aluno 8	“As pessoas que moram na rua.”	“Mendigos”	“Não”	Não respondeu
Aluno 9	“Moradores de rua, sem teto.”	“Moradores de rua”	“Não”	“Porque há muitos nomes para essas pessoas.”
Aluno 10	“Aos moradores de rua”	“Mendigos, moradores de rua e às vezes até ladrãozinho.”	“Não”	“Porque elas tem sentido diferentes.”
Aluno 11	“De moradores de rua”	“ <i>Mendingos</i> ”	“Não”	“Porque eles falam das mesmas pessoas mas eles não tem o mesmo sentido.”
Aluno 12	“Aos moradores de rua”	“Mendigos”	“Não”	“A palavra “mendigos” tem mais intensidade do que “população de rua”.”

Quadro 14: Respostas dadas pelos alunos à questão 5 – bloco II de atividades.

Na resposta do item A, houve apenas uma variável, em que se identificou que o título se referia *aos moradores de rua* ou pessoas que *vivem nas ruas*. Em duas respostas analisadas, houve o acréscimo a essa resposta dos termos *mendingos* e *cracudo* (aluno 7) e *sem teto* (aluno 9). Nesses dois casos, as respostas acabam revelando um julgamento que os alunos fazem sobre esse grupo, influenciados por uma construção social, uma vez que as expressões expostas pelo aluno 7, por exemplo, não são utilizadas em nenhuma das cartas reproduzidas que serviram de base para a formulação dessa questão.

Dando sequência à análise, no item B perguntamos de que outras formas as pessoas mencionadas no item A também são chamadas pela sociedade. A fim de facilitar a visualização, confeccionamos o quadro abaixo com os termos dados como respostas pelos alunos e a quantidade de vezes que eles apareceram.

Respostas	Quantidade
“mendigos”	9 vezes
“cracudo”	2 vezes
“assaltantes”	2 vezes
“sem teto”	1 vez
“abandonados”	1 vez
“maconheiro”	1 vez
“ladrãozinho”	1 vez
“viciados”	1 vez

Quadro 15: Respostas dadas pelos alunos à questão 5, item B.

Essas respostas demonstram uma reflexão sobre o uso da língua. Todos os vocábulos que serviram como resposta são termos utilizados pela sociedade para se referir, em diferentes contextos, aos moradores de rua e expressam julgamentos, opiniões e preconceitos.

No item C, pedimos aos alunos que comparassem as respostas dadas por eles ao item B e ao item A, e dissessem se elas poderiam ser usadas como sinônimos. Em todos os casos, a resposta foi **Não** e em uma delas o aluno ainda completou com a consideração “apesar de se referir as mesmas pessoas”. Com essa questão comparativa, objetivamos mais uma vez fazer o aluno refletir sobre as nossas escolhas lexicais e que por meio delas não expressamos o mundo, mas a maneira como o julgamos e o vemos.

A nossa conclusão de que os alunos conseguiram atingir a mais esse objetivo deste bloco de atividades é ratificada pelas respostas dadas ao item D, em que solicitamos a eles que justificassem a resposta anterior (item C). Em algumas delas, os alunos disseram que as palavras apresentavam opiniões e sentidos diferentes. Mas, na maioria, os alunos conseguiram desenvolver nas suas considerações explicações mais profundas sobre essas diferenças, dizendo, por exemplo, que nem todo morador de rua é usuário de droga ou um pedinte para ser considerado um mendigo, ou uma pessoa ruim para ser um assaltante. Esse desenvolvimento das respostas demonstra um olhar mais crítico dos alunos como leitores que começam a demonstrar mais respaldo e segurança nas justificativas de suas afirmações.

Portanto, a partir da análise realizada desse recorte, concluímos que os alunos conseguiram, de uma forma geral, atingir aos dois principais objetivos deste módulo de atividades. O primeiro deles diz respeito a reconhecer o gênero textual carta do leitor e o texto como um produto histórico e social, em que fatores da interação com esses aspectos e com os interlocutores interferem nas escolhas lexicais e estruturais da sua produção. E o segundo que é reforçar o papel recategorizador desempenhado pelas expressões nominais por meio de anáforas diretas, reconhecendo que não há texto isento de ideologias e que nossas escolhas são direcionadas pela nossa forma de julgar o mundo.

5.3 Análise da terceira sequência de atividades

Nesta sequência de atividades, foram elaboradas três questões que tinham como base seis cartas dos leitores, publicadas em diferentes veículos de comunicação, sobre diferentes assuntos e com variadas finalidades. A questão que será analisada neste subcapítulo é a de número 2 cujo objetivo é identificar entre as cartas apresentadas uma cuja finalidade principal seja a de opinar.

02- Das cartas acima, existem algumas cujo objetivo, como percebido na questão anterior, é claramente opinar e se posicionar diante de um assunto. Identifique pelo menos um texto em que isso ocorra.

As respostas que obtivemos a essa questão foram:

Alunos	Respostas
Aluno 1	“carta III, carta IV”
Aluno 2	“ocorre no texto IV”
Aluno 3	“carta IV”
Aluno 4	“carta III”
Aluno 5	“carta III”
Aluno 6	O aluno faltou no dia da atividade
Aluno 7	“no texto da carta IV”
Aluno 8	“carta IV”
Aluno 9	“no texto III”
Aluno 10	“carta III”
Aluno 11	“carta III”
Aluno 12	“carta IV”

Quadro 16: Respostas dadas pelos alunos à questão 2 – bloco III de atividades.

Analisando as respostas, identificamos que os alunos conseguiram reconhecer adequadamente os dois textos (carta III e carta IV) cujo propósito comunicativo principal era o de opinar. Nessa questão, uma vez que para se chegar à resposta esperada os alunos têm de ler os textos e traçar comparativos, pretendemos reforçar uma das características do gênero carta do leitor que é o de poder ter finalidades variadas.

Concluimos que o objetivo dessa questão também foi alcançado, já que os alunos chegaram às respostas esperadas.

5.4 Análise da terceira sequência de atividades

Depois de todo trabalho desenvolvido, houve como objetivo principal desta parte do trabalho fazer os alunos produzirem textos no gênero carta do leitor de forma coesa e coerente. Nesta parte, não há a finalidade de analisar as estratégias referenciais utilizadas pelos alunos, nem as estruturas morfossintáticas presentes nos textos. Objetivamos realizar uma análise geral, de forma qualitativa, verificando se as produções se enquadram no gênero trabalhado. Sendo assim, não é nossa finalidade quantificar quantos alunos escreveram realmente uma carta do leitor, nem em quantas cartas há características específicas relacionadas a esse gênero.

Para alcançarmos esse objetivo, analisaremos questões referentes a características desse gênero. Primeiro, se os textos produzidos apresentam estrutura da carta do leitor: vocativo, corpo do texto, expressão cordial de despedida, assinatura e data. Segundo, se as cartas dialogam com o texto base – *Aquele que não luta pelo futuro que quer, deve aceitar o futuro que vier*, expressando opiniões em relação ao assunto trabalhado nele, podendo esclarecer ou acrescentar informações ao que foi publicado.

Vale ressaltar que as produções analisadas são as formas originais que ainda não tinham sofrido uma redução para a publicação no suporte – o *blog* da escola. Os textos serão analisados de forma conjunta, observando esses dois pontos principais.

Ao analisarmos as doze produções feitas pelos alunos, percebemos que, em quase todas, os alunos utilizaram o vocativo ou no início do texto, ou no meio do primeiro parágrafo, para se direcionarem ao interlocutor, como podemos perceber no quadro abaixo:

Alunos	Fragmentos
Aluno 1	“Ensino fundamental, talvez uma das épocas escolares mais marcantes das nossas vidas, e se não, a mais. Porém é nesse período que nós, alunos, somos muito imaturos, e muitas vezes não nos importamos com o que o futuro nos reserva. E você, professor , consegue deixar isso bem claro no texto...”
Aluno 2	
Aluno 3	“ Professor Dimas , li seu texto e eu gostaria de te parabenizar pelo seu modo de pensar, sobre nós, e pelo seu exemplo de mostrar a nós mesmos que precisamos de estudo.”
Aluno 4	“ Professor Dimas , quero agradecer por ter escrito esse texto, pois através dele eu consegui refletir melhor sobre o meu futuro.”
Aluno 5	“ Professor Dimas , é com todo carinho e admiração que venho comentar e principalmente parabenizar-te sobre seu maravilhoso texto no blog da escola.”
Aluno 6	“ Professor Dimas , primeiramente eu gostaria de parabeniza-lo pelo seu texto, ou melhor, pelo ensinamento de vida.”
Aluno 7	
Aluno 8	
Aluno 9	“ Professor Dimas , quero agradecer por você ter escrito esse texto, porque eu refleti, através dele eu consegui ver melhor não só meu futuro e sim de outras pessoas.”
Aluno 10	“ Professor Dimas , adorei a história contada no texto, com certeza fez muitos alunos refletirem sobre seus atos dentro da escola.”
Aluno 11	“ Mestre Dimas , o senhor disse tudo e fez de tudo que pode para ajudar esse garoto que aparece no texto...”
Aluno 12	“ Caro Dimas , é com muita alegria que venho aqui parabenizar e agradecer pelo professor que é, pois se importa com o futuro dos alunos.”

Quadro 17: Fragmentos das produções que evidenciam as opiniões dos enunciadores.

Percebemos com os fragmentos acima que, na maior parte das redações, o uso do vocativo no parágrafo de introdução foi utilizado. E, mesmo nas redações em que isso não aconteceu, em algum momento, os redatores se utilizaram de outras marcas linguísticas no decorrer do texto para se referirem ao interlocutor, como ocorre nos fragmentos abaixo:

Aluno 2: “E para finalizar, gostaria de agradecer e pedir obrigado **a você** por fornecer um material de leitura tão interessante.”

Aluno 7: “**Te** parabenizo por ter escrito uma bela história...”

Aluno 8: Gostaria de parabenizar **a você**, pelo conselho que dá para nós, alunos, sobre a importância do estudo...”

Além disso, todas as redações apresentaram corpo do texto, data e assinatura. A expressão cordial de despedida no último parágrafo também foi percebida em todas as produções, como verificamos nos fragmentos abaixo:

Alunos	Fragmentos
Aluno 1	“E por último, professor, eu gostaria de agradecer por tudo que o senhor fez por mim, por todos os elogios e por todas as broncas. E eu sempre serei grato. Parabéns pelo texto e muito obrigado.”
Aluno 2	“E para finalizar, gostaria de agradecer a você e pedir obrigado por fornecer um material de leitura tão interessante. Espero poder ler outros textos similares. Até a próxima carta e texto.”
Aluno 3	“Professor, muito obrigada, mas não só pelas palavras de motivação, mas também pelo seu exemplo, pois tenho certeza de que muitos abriram os olhos e perceberam que a chave para um futuro melhor são os estudos.”
Aluno 4	“Obrigada, professor Dimas, pois através de sua mensagem eu pude pensar sobre muitas coisas que ainda não havia nem imaginado, pois agora eu sei a importância dos estudos.”
Aluno 5	“Obrigada, Dimas, por ser esse professor disposto a sempre ajudar e por sempre acreditar em seus alunos. Me despeço, porém, muito feliz por saber que ainda existem professores como o senhor, que acreditam no potencial de seus alunos.”
Aluno 6	“Obrigada, por sempre acreditar no potencial de cada um de nós, quero dizer que tenho orgulho de ter sido sua aluna e de chama-lo de professor. Me despeço desde já, mas muito alegre, pois além de professor, és nosso amigo.”
Aluno 7	“Agradeço a você, por ter escrito uma linda história, e espero que ela toque o coração de cada pessoa e as façam refletir sobre os seus futuros, pois nós somos o resultado de nossas escolhas e nada pode mudar isso. E é com essas últimas palavras que eu me despeço.”
Aluno 8	“Agradeço a todos os professores que nos incentivam a estudar, porque eles sim sabem o que é melhor para gente e também o que o estudo pode dar mais para frente.”
Aluno 9	“Quero agradecer, professor Dimas, pois sua mensagem pude pensar coisas melhores para mim. Agora eu sei como é importante o estudo pra todos. Obrigada, professor Dimas.”
Aluno 10	“Acho lindo ver essa sua preocupação com os alunos e o futuro que teremos, pois muitos alunos não se importam com o futuro e sim com o presente e isso os prejudicam demais porque não podem ter um futuro bom. Meus parabéns pelo texto, adorei, beijos.”
Aluno 11	“Então, devemos ouvir nosso pais e nossos mestres como o Dimas, te peço obrigado, Mestre Dimas, por me fazer refletir sobre o futuro.”
Aluno 12	“Então, muito obrigada, por tudo que tem feito por nós, cada conselho, ideia, ajuda, por ter paciência com a gente, quando fazemos bagunça e parabéns pelo professor de excelência que é, pelo texto. Saiba que és um professor muito querido por nós, alunos.”

Quadro 18: Fragmentos das produções com a presença das expressões cordiais de despedida.

Portanto, em relação à parte estrutural, concluímos que em todas produções os redatores conseguiram, de uma forma geral, atender ao que se espera nesse gênero, apresentando referência direta ao interlocutor, por meio de vocativo na parte inicial do texto na maioria das redações, ou por meio de outras formas linguísticas; corpo do texto; expressão cordial de despedida; assinatura e data¹.

Na parte do corpo do texto, ao ler as redações, identificamos que os alunos se posicionam de maneira direta em relação ao assunto tratado no texto publicado no *blog* da escola. Eles expressam opiniões e julgamentos a respeito do que está sendo tratado, ao longo do texto em diversos fragmentos de suas produções. Para exemplificar isso, destacamos alguns fragmentos de cada redação no quadro abaixo:

¹ Os textos presentes no anexo deste trabalho foram reescritos pelos alunos não contendo mais a assinatura nem a data.

Alunos	Fragmentos
Aluno 1	“O caso de Marcos Antônio é muito triste porém nessa nossa sociedade atual é algo que infelizmente é muito comum, principalmente em locais pobres e humildes como o subúrbio do Rio de Janeiro.”
Aluno 2	“Também gostaria de demonstrar uma opinião. Como muitos podem ver, hoje em dia há muito desinteresse em relação à educação da parte dos jovens, me fazendo pensar se algum deles tem planos para o futuro ou um objetivo na vida que possa ser alcançado sem estudos ou disciplina. Como sou jovem, não tenho tanta maturidade mental como aparento, no entanto reflito sempre os meus objetivos e como vou alcança-los.”
Aluno 3	“Eu concordo, plenamente, que devemos estudar enquanto há tempo. Porque sem os estudos, é complicado arrumar um emprego, e quando arrumamos, mal conseguimos viver com o pouco que ganhamos.” Mas quando a gente passa a levar os estudos a sério e a se preocupar com o próprio futuro, além de você ter uma vida melhor, você tem a alegria de ver seus filhos crescendo no bem e no melhor.”
Aluno 4	“Concordo plenamente que sem estudo a pessoa não consegue um emprego bom, e tem que trabalhar muito para ganhar pouco. Como dizem por aí, hoje em dia, quem possui mais estudo tem uma vida melhor, o estudo abre portas, principalmente para nós que somos pobres, o estudo pode nos dar a chance de subir na vida.”
Aluno 5	“Achei seu texto super interessante, pois na verdade me fez refletir muito sobre o que eu quero do meu futuro. Creio eu que se eu não desenvolver e não pensar nos meus estudos agora, talvez lá na frente eu não veja tanta possibilidade de ter aquilo que realmente almejo.”
Aluno 6	“Achei super interessante e de muita sabedoria a forma que você transmitiu essa mensagem. Depois de ler, parei pra pensar mais sobre meus estudos, meus deveres, e sobre o transtorno que é causado após o abandono da escola.”
Aluno 7	“Achei cada ideia imposta no texto muito boa, e estão de acordo com a minha concepção. Acho que as pessoas têm o direito de escrever sua própria história e escolher qual rumo sua vida vai levar, mas nem sempre fazemos a escolha certa, causando efeitos drásticos na nossa vida.”
Aluno 8	“Acho que no momento nós não pensamos no futuro, por causa das devidas bagunças com os colegas, mas também sabemos a importância do estudo em nossas vidas, que mais para frente pode fazer falta, vemos os sacrifícios dos nossos pais para nos criar, devido a falta de estudo e sabemos como é difícil.”
Aluno 9	“Tenho que concordar com você que as pessoas sem estudos não conseguem nada e tem que trabalhar duro na vida pra sustentar suas famílias ganhando muito pouco. Hoje, nós que somos pobres temos que estudar muito para que tenhamos uma vida bem melhor.”
Aluno 10	“Eu concordo com você que é lamentável um professor encontrar um aluno anos depois e ver ele com um trabalho pesado e com uma renda familiar ruim, sem poder concertar os erros do passado e conseguir dar uma vida melhor para si e para a família.”
Aluno 11	“Às vezes, fazemos escolhas que nos prejudicam no futuro e eu tenho orgulho do mestre Dimas, por depois de anos ainda incentivar o menino, que na verdade já tinha virado homem a estudar.”
Aluno 12	“Acho que os professores e pais, deveriam sempre dar exemplos, enfim, vimos também os nossos pais, na luta do dia-a-dia, trabalham muito para nos sustentar, não está nada fácil. Isso nos mostra que é importante nos preocuparmos com os estudos.”

Quadro 19: Fragmentos das produções que evidenciam as opiniões dos enunciadores.

Ao lermos os fragmentos acima retirados das produções finais dos alunos, percebemos que eles expressam, em todos os casos, opiniões ou sobre o assunto tratado no texto, ou sobre a atitude do personagem “Marcos Antônio” que aparece nele. Além disso, em alguns deles, percebemos nitidamente a presença de argumentos que respaldam os julgamentos expressos, como ocorre nos fragmentos dos alunos 3 e 4, por exemplo, não limitando a opinar, mas também apresentando um caráter argumentativo diante das considerações expostas.

Comparando os fragmentos, percebemos também que em alguns, como nos fragmentos destacados dos alunos 5, 6, 7 e 8, por exemplo, além das opiniões expressas, eles também fazem uma reflexão para a própria vida, a partir das ideias expostas no texto publicado no *blog*. Além disso, em muitos desses fragmentos também percebemos a tentativa de esclarecer ou de acrescentar informações ao que foi publicado. Há ainda um julgamento sobre a própria produção feita pelo professor ao escrever o texto e sobre a sua preocupação com os alunos e a escolha que eles farão para suas vidas.

Portanto, concluímos com esta parte da análise que os textos produzidos pelos alunos, embora alguns não tenham apresentados todos os aspectos estruturais do gênero em questão, dialogam com o assunto tratado no texto motivador para a produção das cartas do leitor e expressam julgamentos, reflexões e opiniões sobre ele, de forma coesa e coerente. Assim, percebemos que esta parte da atividade conseguiu colocar o aluno como “protagonista na produção e recepção de textos” (PCN, 1999, p. 62), dando à produção uma dinâmica interativa e uma dimensão social real, à medida que o texto final não tinha como principal e único objetivo o de ser avaliado pelo professor.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Todas as atividades foram aplicada por mim, nas três turmas de 9º ano em que sou professora regente de LP. As turmas são chamadas de A, B e C, a fim de identificá-las e fazer referências a particularidades na receptividade, envolvimento, produções, avanços e minhas impressões em cada uma delas. A turma A é reconhecida e rotulada pela escola como sendo a dos alunos com os melhores rendimentos qualitativo e quantitativo nas disciplinas de uma forma geral. A turma B apresenta rendimento regular, e a C, um rendimento abaixo do esperado e do plano traçado pela Secretaria Municipal de Educação. Em todas as turmas, os 4 tempos de português são divididos em dois dias na semana, com dois tempos consecutivos.

O primeiro bloco de atividades, por ser o de apresentação para abordar as questões conceituais e o gênero textual carta do leitor, foi trabalhado nas três turmas com a minha orientação e meu direcionamento em quase todas as questões. Já na leitura do texto “O novo cigarro”, retirado da revista *Superinteressante*, fui fazendo observações e chamando a atenção dos alunos no quadro para a própria estrutura do texto na sua organização, como o título, o *lead* e a organização dos parágrafos. Antes de lermos o texto, criamos hipóteses sobre o título e debatemos oralmente sobre o cigarro. Nas três turmas, houve uma participação ativa dos alunos nesse momento, e geralmente as respostas verteram para a possibilidade de o atributo “novo” dado ao cigarro ser ou por se tratar de um cigarro com algo diferente ou de um cigarro de uma nova marca lançada no mercado de consumo. Na leitura do *lead*, fui discutindo com eles as informações novas que ele trazia ao título e a importância dele para a estrutura de uma notícia.

Durante a leitura das informações dos parágrafos, preliminarmente fiz uma leitura geral do texto. Depois, fomos lendo parágrafo por parágrafo e fazendo no quadro um resumo com as ideias mais relevantes que chamaram a atenção dos alunos. Fazer esse tipo de abordagem é muito importante para ajudá-los a organizar as informações que o texto traz, criando objetivos para a leitura. Nesse momento, também já fui chamando a atenção deles para as pistas que o enunciador do discurso ia dando, para expressar a sua opinião sobre o tema que o texto abordava, como as frases interrogativas, as formas verbais, os adjetivos, alguns termos referenciais. Esses termos, à medida que iam aparecendo, eram colocados no texto. A partir do segundo parágrafo, solicitei que eles me interrompessem quando achassem alguma palavra que demonstrasse um posicionamento do autor. Essa parte da aula também foi bem produtiva, com uma boa participação nas três turmas. Isso me surpreendeu bastante na turma C, pois são alunos muito agitados, com uma dificuldade enorme de concentração, com

uma participação muito pequena nas propostas de atividades. Com essa leitura orientada, partindo do texto para trabalhar questões conceituais, percebi um envolvimento maior deles e as energias voltadas para a interação com o processo de aprendizagem.

Essa leitura do texto guiada com a reflexão linguística e discussão levaram, nas três turmas, dois tempos de aula com cinquenta minutos cada. No dia seguinte, pedi para que eles tentassem responder as quatro primeiras questões. Havia nesse bloco uma questão sobre referência, a de número 3.

03) No primeiro parágrafo do texto, há várias informações sobre o fumo, inclusive que ele é proibido no Brasil em locais públicos. “Nos EUA, a repressão é ainda mais forte: você não pode fumar num quarto de hotel nem dentro do carro, e até na rua está ficando mais difícil (é obrigatório manter uma distância de pelo menos 5 metros de qualquer porta).”.

(a) Nessa frase retirada do texto, a que “**repressão**” o texto se refere?

(b) No dicionário Aurélio, temos, por exemplo, como sinônimos para “**repressão**” a palavra “**impedimento**”. Nesse contexto, poderíamos substituir uma pela outra (repressão por impedimento) sem alterar o sentido da frase? Justifique sua resposta.

As questões 1 e 2, como já havíamos discutido em sala no momento do trabalho com o texto, de uma forma geral os alunos conseguiram resolver e chegar às respostas esperadas sem grande dificuldade. Mas a questão de número 3, que aborda mais diretamente o processo de referência, nenhum aluno das 3 turmas conseguiu responder a princípio. Primeiro, eles disseram que não estavam conseguindo responder, porque não haviam entendido o enunciado. Li com eles a questão e a expliquei, dando mais um tempo para que eles pudessem pensar sobre as respostas. Ao questioná-los de novo sobre as respostas, os poucos que conseguiram resolver as questões na íntegra ou parcialmente acertaram a letra (a), identificando o referente de forma esperada. Já no item (b), os poucos que conseguiram chegar a uma resposta depois da minha intervenção colocaram que o sentido era o mesmo, pois se referia à mesma ideia, ao mesmo fragmento do texto.

A partir dessas conclusões a que alguns alunos chegaram em sala, fiz uma problematização com as turmas, perguntando o que os demais alunos achavam. Os poucos que se expressaram concordaram com esse posicionamento. Coloquei várias frases no quadro com termos nominais diferentes e pronomes retomando o mesmo referente. Usei como exemplo a seguinte construção:

Um menino de doze anos assalta uma loja no centro do Rio de Janeiro. *Ele/ o menor/ o menor abandonado/ O fruto do descaso social/ O adolescente/ O bandidinho/ O pivete* foi perseguido pela polícia, mas conseguiu fugir.

A partir dessa frase, os alunos, de uma forma geral, começaram a perceber que, embora todos os termos destacados se referissem ao mesmo sintagma nominal, eles

expressam sentidos, visões de mundo distintas. Esse tipo de abordagem e metodologia em que o professor não transmite o conceito em um primeiro momento, mas faz com que o aluno crie o conceito, percebendo as relações e o colocando de forma ativa, foi muito mais dinâmico e produtivo. Percebi que os alunos ficaram muito mais envolvidos com a aula e muito mais interessados com o que estava sendo apresentado, pois fazia mais sentido para eles. Quando os alunos conseguiram perceber a ideia de que não há sinônimos perfeitos e de que o processo do uso de termos nominais para se referir a outros elementos revelam o modo como avaliamos, julgamos o mundo, eles próprios começaram a dar exemplos do cotidiano deles, testando estruturas, exemplos e construções. Isso foi muito gratificante, pois os visualizei se apropriando dos processos abordados e, principalmente, percebendo que o que está sendo falado na aula de língua portuguesa não é algo distante deles, mas próximo e que eles utilizam, porém que não tinham consciência até então do uso que faziam da língua.

Após isso, pedi para que eles tentassem fazer a questão seguinte, de número 5, que também aborda a questão de referenciação por meio de anáfora direta por uma forma nominal. O retorno foi bem diferente em relação à questão 3: eles já conseguiram chegar a diversas conclusões coerentes, percebendo que realmente não há sinônimos perfeitos. Conseguiram perceber que há entre os termos “indústria do tabaco”, “gigantes do tabaco” e “barões do fumo” (depois de eu explicar o significado do termo “barão”) uma gradação crescente da importância e do poder econômico dessas empresas de cigarro.

Posteriormente a isso, li com eles as cartas do leitor que estão no bloco 1 de atividades e expliquei a dinâmica desse gênero textual. Percebi que muitos alunos nunca tinham percebido esse gênero textual em jornais e revistas. Então, pedi que eles trouxessem revistas e jornais que tivessem em casa, na aula seguinte, para que estabelecessem contato com o suporte em que esses textos são publicados. De uma forma geral, houve dificuldade em diferenciar tese de fato nas questões que pediam para fazer essa divisão, e novamente fiz uma intervenção no quadro com eles, pedindo para que eles me dessem opiniões sobre o cigarro e que justificassem a forma de pensar. Depois da intervenção foram poucos os alunos que ainda sentiram dificuldade em fazer essa separação.

Vale ressaltar a receptividade e o envolvimento dos alunos das 3 turmas na primeira semana de aplicação dessas atividades. A turma A teve um bom envolvimento, como já costuma ter normalmente nas aulas. A turma B, porém, apresentou um envolvimento regular, em que só houve o envolvimento dos alunos que já costumam participar das atividades, entretanto de uma forma muito mais entusiasmada; os alunos que normalmente ficam desatentos e não participam das atividades continuaram da mesma forma apática e isso me

trouxe um olhar especial para tentar criar estratégias durante a explicação para atingir esses alunos na aplicação das atividades de intervenção. Já a turma C foi a que mais evoluiu com essa nova forma de abordagem, participando de forma entusiasmada, inclusive com a participação de alunos que antes eram bastante indisciplinados e que não faziam as atividades. Essa mudança de postura já na primeira semana de aplicação de atividades na turma C me deixou muito satisfeita e motivada como professora, ao perceber que às vezes a modificação na forma de trabalhar os conteúdos e de valorizar os conhecimentos prévios do aluno, colocando-o como um ser ativo e pensante no processo de aprendizagem, pode motivar quem está na sala de aula.

Na segunda semana de aplicação, começamos o trabalho com a análise das revistas que os próprios alunos trouxeram e que também foram trazidas por mim. Essa atividade não foi pensada no momento da confecção da proposta de intervenção, mas criada na própria dinâmica de aplicação em sala, quando percebi que eles não conheciam o gênero textual carta do leitor e, embora lessem esporadicamente revistas (principalmente as voltadas ao público adolescente e à vida de celebridades), não eram leitores desse gênero. Dividi a turma em pequenos grupos de quatro alunos e distribuí duas revistas para cada um, uma voltada para o público adolescente ou para vida de celebridades e uma outra mais voltada para temas sociais e políticos como *Veja*, *Superinteressante* e *Época*. Solicitei que procurassem nas revistas se havia um espaço para a publicação de *email* ou cartas enviadas pelos leitores, bem como o nome dado à seção e o que as cartas publicadas nas duas revistas tinham em comum e também de diferente.

Essa parte foi muito produtiva, pois eles tiveram contato com o suporte real em que esses textos são publicados, e muitos ficaram surpresos em nunca terem percebido essa seção das revistas e jornais. Depois de alguns minutos, pedi que os grupos começassem a falar sobre o que tinham encontrado em comum e de diferente nas cartas lidas. Isso foi muito positivo, pois eles começaram a criar o conceito e a estrutura do gênero trabalhado. À medida que os alunos teciam suas considerações, eu as organizava no quadro. De uma forma geral, as três turmas chegaram às mesmas conclusões: os textos eram curtos e faziam referência a textos já lidos anteriormente em outras edições; havia objetivos diferentes nas cartas – alguns observaram que algumas cartas tinham uma visão mais crítica e outras só elogiavam ou faziam pedidos –; as que estavam voltadas para o público adolescente tinham uma linguagem com abreviações e gírias, enquanto nas outras (*Veja*, *Superinteressante*, *Época*) a linguagem era mais “correta para o texto escrito”.

Essa última conclusão mostrou a necessidade de abrir uma discussão entre linguagem formal e informal, pois muitos ficaram “indignados” de um texto, produzido por um adolescente para uma revista destinada a este público, ter sido publicado, mesmo contendo abreviações e gírias. Isso possivelmente é um reflexo do ensino desse tópico da língua, em que se polariza e se opõe a linguagem formal e informal, sendo esta associada à fala e aquela à escrita. Foi solicitado aos alunos que comparassem a linguagem das revistas e indicassem aquela em que se utilizou um registro mais formal e aquela em que houve um registro mais informal. Pedi para que criassem hipóteses do que influenciou a linguagem em cada um dos textos e fui também anotando no quadro e direcionando as conclusões a que chegavam.

Essa discussão foi muito positiva para introduzir as questões que seriam inseridas no bloco 2 de atividades, pois fazer com que os alunos percebessem o texto como um produto social e histórico, influenciado pelos elementos que são estabelecidos no contrato de comunicação era um dos objetivos traçados para a segunda etapa das atividades. Com essas observações dos alunos, embora tenha saído um pouco do roteiro pré-estabelecido pelas atividades propostas, foi possível abordar uma discussão que seria proposta posteriormente, mas que surgiu a partir das próprias indagações em relação ao uso da língua pelos alunos. Nas turmas A e B, houve uma aceitação e uma compreensão da questão de adequação da linguagem, mesmo com abreviações e gírias, de cartas do leitor ao texto escrito, por influência de fatores como o público a que se destinava a revista, a idade do enunciador e o assunto abordado. Porém, na turma C, houve uma resistência maior em aceitar esse tipo de linguagem na modalidade escrita. Isso se deve talvez pelo próprio preconceito linguístico que eles sofrem entre a oposição de uma fala “correta”, independente do contexto do processo de comunicação ligada à escrita e uma outra “errada” que se liga à fala. Na turma C, foi necessário fazer uma intervenção maior, com mais exemplos para que eles conseguissem entender a noção de adequação linguística que também se percebe nas cartas dos leitores. Uma das sugestões que fiz foi que eles me ajudassem a construir uma mensagem com a informação de que no dia seguinte não haveria aula para as turmas de 9º ano da escola, devido a uma reunião com os professores do dia. As duas mensagens seriam enviadas pelo celular. Uma seria o aluno escrevendo para um colega de turma que faltou a aula no dia e outra seria escrita pela direção da escola para avisar aos pais dos alunos. As mensagens foram as seguintes:

<p>Mensagem para o colega de turma: Aí... amanhã naum tem aula... vai ser reunião... é nois ficar em casa...</p>

Mensagem da direção para os pais:

Caros pais, amanhã não haverá aula para o nono ano, porque será reunião. Atenciosamente, a direção.

Com esses exemplos escritos no quadro, com a minha orientação, a partir do que eles foram falando, os alunos conseguiram aceitar que a diferença entre as linguagens formal e informal não ocorre porque uma se aplica a texto escrito e outra ao falado. Conseguiram perceber que o que influencia na escolha de um ou outro registro de linguagem são diversos fatores, podendo ser o gênero textual, a idade, o interlocutor, o suporte.

Esse trabalho com as cartas de leitores em revistas variadas, pensado a partir de uma demanda das próprias turmas que não conheciam o gênero, foi uma excelente forma de introduzir com mais detalhes o gênero em questão. Por isso, os alunos, de uma forma geral, não sentiram dificuldades em resolver as quatro primeiras questões desse bloco 2 de atitudes, uma vez que envolvia questões já discutidas com eles. Essa parte, então, só reforçou conclusões a que já havíamos chegado e possibilitou organizá-las.

A partir da questão 5, as questões se voltavam mais para o objetivo de identificar e reconhecer os processos de referenciação das formas nominais e as ideologias marcadas pelas escolhas feitas pelo enunciador do discurso. Nas três turmas, foi incrível como eles já apresentavam um olhar mais maduro e crítico em relação a esse tópico. Sem minha interferência, eles conseguiram chegar a conclusões bem próximas das esperadas, inclusive trazendo ideias pertinentes que não tinham sido pensadas. Na turma C, na questão que pedia para eles identificarem outras formas usuais para “população de rua”, houve uma discussão, pois um dos alunos colocou como resposta o termo “cracudo”. Um grupo de alunos disse que nem todos os moradores de rua são usuários de droga e por isso aquele termo estava inadequado. Mas um outro grupo disse que mesmo nem todos sendo usuários, muitas pessoas se referem assim à população de rua. Então, chegaram à conclusão com essa discussão que realmente a escolha das palavras que fazemos expressa também a nossa forma de ver o mundo, os nossos valores e preconceitos.

Foi muito positivo perceber que já no segundo bloco de atividades um dos principais objetivos propostos neste trabalho conseguiu ser alcançado com as propostas de intervenção. E principalmente perceber a criticidade e a maturidade na leitura dos alunos. Nessa discussão, um dos alunos da turma A me questionou se o que estávamos trabalhando tinha relação com um vídeo que foi compartilhado nas redes sociais de um adolescente, durante as ocupações das escolas em São Paulo, que “corrigiu” a repórter dizendo que aquilo não era invasão, mas sim uma ocupação. Discutimos as diferenças semânticas entre os dois termos, e os alunos

colocaram seus posicionamentos, muitos dizendo que tinham assistido ao vídeo, porém não tinham entendido a diferença entre a troca de uma palavra por outra na época.

Outro questionamento feito por 1 aluno que me chamou a atenção na turma C foi se as mensagens que são deixadas nos vídeos do *youtube*, por exemplo, podem ser consideradas uma carta do leitor, por se referir a um outro texto e fazer comentários sobre ele. Embora soubesse que se tratava de outro gênero, eu nunca tinha parado para pensar sobre isso, e tivemos que construir juntos, turma e professor, justificativas para não enquadrar essas postagens como cartas dos leitores. Durante todas as aulas em que apliquei as atividades, percebi que, como era considerado o que eles tinham a falar, os alunos se sentiam à vontade para perguntar, questionar, fazer associações e se colocarem como sujeitos nas aulas. Ver o crescimento deles como leitores, apropriando-se dos conteúdos trabalhados, estabelecendo relações, trazendo dúvidas, em tão pouco tempo, foi extremamente motivador. Além disso, trouxe a certeza de que a aplicação desse tipo de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental faz toda a diferença e muito mais sentido para o aluno, que vê uma aplicabilidade naquilo que está sendo discutido e ensinado, além de colocá-lo no processo de aprendizagem como um ser ativo, construtor de conhecimentos.

No terceiro bloco de atividades, os alunos, de uma forma geral, já demonstravam estar bem mais à vontade com o gênero textual em questão. Essa atividade tinha como objetivo principal trabalhar as variadas finalidades das cartas do leitor e a articulação da argumentação. Em relação ao primeiro objetivo, eles não apresentaram dificuldades.

Na parte de produção textual, nesse bloco de atividade, percebi que até os alunos que possuíam uma resistência para participar das propostas em sala, preocuparam-se bastante com a parte escrita. Com frequência, vinham me perguntar sobre a grafia de algumas palavras, sobre a diferença de uso entre alguns parônimos e homônimos e principalmente sobre vírgula. Como eles começaram a produzir a escrita pedida nesse módulo no final de uma aula, na aula seguinte, a partir de uma demanda das turmas, resolvi ir para o quadro e dar algumas explicações sobre as dúvidas que alguns alunos levantaram no final da aula anterior. Fiz comentários para separar elementos de uma enumeração ou para separar o vocativo e diante de algumas conjunções. Falei também sobre a diferença das formas “mas” e “mais”, “onde” e “aonde”. Percebi que, ao produzirem o texto, eles tentavam colocar em prática aquilo que eu havia falado. Fiquei surpresa com essa preocupação por parte deles, pois isso não era comum nessas turmas.

Na atividade de produção ao final do terceiro bloco de atividades, o aluno tinha que escolher uma das cartas do leitor apresentadas e escrever uma carta com um ponto de vista

oposto. Discutimos antes com quais cartas isso seria mais viável e os motivos dessa viabilidade. Fizemos uma discussão de possíveis argumentos que validariam um posicionamento contrário àqueles apresentados nas cartas retiradas de jornais e revistas presentes na atividade. Isso foi muito importante para que eles conseguissem diferenciar tese de fato e, principalmente, aprendessem a se posicionar e se expressar.

Creio que toda essa reação positiva, esse interesse dos alunos, tenha acontecido pelo envolvimento que eles estavam tendo com os conteúdos ministrados e, principalmente, por estarem construindo as informações abordadas em sala. Isso confirma tantas ideias que já têm sido divulgadas há anos sobre o ensino: se não há lógica nem aplicabilidade no que se ensina, não há aprendizagem.

7 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve por objetivo propor uma sequência de atividades, a partir do que os PCN apresentam, articulando as três práticas de linguagem do ensino de LP: leitura, análise linguística e produção de texto. Nas propostas criadas, articulamos o ensino dos processos referenciais, em especial o das anáforas diretas nominais, com o gênero textual carta do leitor.

Comprovamos as nossas hipóteses iniciais de que, no GT carta do leitor, o uso de anáforas diretas recategorizadoras é bastante produtivo, exigindo uma associação entre a interpretação das estratégias referenciais e o contexto sociocognitivo de produção do texto. Dessa forma, a compreensão textual desse GT exige inferências, ativando os conhecimentos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Por se tratar de um GT que tem como finalidade opinar, julgar, acrescentar informações sobre assuntos variados, publicados em diferentes meios de comunicação, os processos referenciais nominais com ênfase argumentativa são bastante produtivos. Isso possibilitou a formulação de questões que conseguiram abordar os tópicos selecionados para esta pesquisa. Além disso, permitiu-nos criar atividades que levaram os alunos a identificar o caráter ideológico das escolhas lexicais que realizamos no momento da produção de textos.

Ao analisar as respostas dadas a algumas questões propostas, identificamos que, de forma geral, houve uma gradação, por parte dos alunos, na identificação das anáforas diretas nominais como recategorizadoras dos referentes, construindo não objetos da realidade, mas objetos-de-discurso. À medida que ocorria o avanço nas discussões das questões e dos exemplos, os alunos começaram a demonstrar um amadurecimento na leitura, apresentando um olhar mais crítico. Além disso, eles conseguiram reformular o conceito de sinonímia, compreendendo que não há sinônimos perfeitos, nem palavras com sentidos totalmente equivalentes, nem discurso isento de ideologia. Perceberam que as escolhas lexicais revelam o nosso posicionamento diante do mundo e contribuem para a construção argumentativa do texto, tanto oral como escrito.

Em relação ao GT carta do leitor, a forma como o apresentamos nas propostas de atividades e a maneira como construímos o conceito e suas características nos fizeram concluir que os alunos conseguiram produzir textos com mais facilidade e que atenderam de uma maneira geral à proposta pedida. Essa construção conceitual foi realizada a partir da oferta de diversos textos, sobre diferentes assuntos do mesmo GT. Isso possibilitou aos alunos estabelecerem comparações entre os textos e criarem considerações a respeito deles, com o direcionamento e a mediação do professor. Além disso, essa forma de abordagem e de

trabalho possibilitaram aos alunos identificar o caráter social, histórico e internacionalista dos gêneros, apresentado por Koch e Elias (2007) e Marcuschi (2008), em que fatores extralinguísticos influenciam nas escolhas lexicais, estruturais e no grau de formalidade e informalidade no uso da língua.

Outra consideração importante é que a aplicação dessas atividades nos permitiu perceber uma relação de envolvimento das turmas nas aulas. Em um primeiro momento, os alunos apresentavam muito medo de falar ou escrever o que achavam. Com o tempo, pudemos perceber a evolução deles, que foram se apropriando da língua, usando-a para expressar suas opiniões e julgamentos em relação tanto às questões propostas nas atividades, como às que eram levantadas em sala de aula.

Por isso, nas atividades de intervenção, foi extremamente produtivo trabalhar os três eixos de forma integrada, ratificando a importância do que tanto as pesquisas no campo de ensino como os PCN têm norteado para a abordagem de LP nas aulas. A associação entre as três práticas de fato promoveu um ensino reflexivo e contribuiu para a formação de um aluno mais consciente no uso da língua, fazendo com que ele se tornasse um agente no processo de ensino-aprendizagem, capaz de fazer escolhas e refletir sobre elas, interpretando o mundo, posicionando-se como um sujeito com voz, capaz de se expressar e de se fazer entender. Conclusões semelhantes foram apontadas por Santos (2006, p. 67),

As três práticas de linguagem apresentadas pelos PCN, se trabalhadas de maneira integrada, proporcionam ao aluno uma visão da língua portuguesa como algo muito mais próximo da sua realidade e desmistificam a ideia de que aprender português é muito difícil. O professor, ao selecionar o texto a ser trabalhado em sala de aula, deve atentar para as características predominantemente do material escolhido, destacando aspectos especificamente de compreensão e interpretação e também relacionando questões gramaticais à leitura.

Portanto, esta pesquisa se demonstrou totalmente pertinente não apenas por ter alcançado os objetivos traçados, mas por apresentar uma proposta real de atividade que, além de promover a articulação entre os três eixos propostos pelos PCN, também traz, para o ensino fundamental, uma forma concreta de abordar as conquistas alcançadas nas pesquisas em LT em relação à referenciação, promovendo um ensino mais crítico e consciente de LP.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J.C. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, M. A. L; SANTOS, L. W. **Estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, A. C.; KOCH, I. V. & MORATO, E. M. (Org.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: BEZERRA, J de R. M.; DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 225-234
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- _____, LIMA, S. M. C.de (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____, RODRIGUES, B.B. e CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. *et alii*. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-190.
- COLAMARCO, M. **Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. Tese de Doutorado, Departamento de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, 188 p.
- COSTA, I.B. & FOLTRAN, M. J. (Org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSTA, M.C.R; OLIVEIRA, M. T.I; PEREIRA, C. C; PINILLA, M. A. M. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L; SANTOS, L. W. (Org.) **Estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CIULLA, A. et alii. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

FRANÇA, J. M. **A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor.** Interdisciplinar. Revista de estudos em língua e literatura. <http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1214> em 04 de janeiro de 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Argumentação e linguagem.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006

_____. **As tramas do texto.** São Paulo: contexto, 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____, ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____; _____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____, MARCUSCHI, L. A. **Processos de Referenciação na Produção Discursiva.** Revista Delta [online]. 1998, vol. 14.

_____, Morato, E.M. e Bentes, A.C. **Referenciação e Discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.v. 2** Brasília, DF. 1997.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CIULLA, A. *et alii*. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-52

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas---SP: ALB & Mercado Das Letras. 1998.

SANTOS, L. W. **Revel na escola: referenciação**. *Revel*, v. 13, n. 25, 2015. p. 1-8.

_____, L. W. Práticas de linguagem e PCN: ensino de língua portuguesa. In.: _____, PAULIUKONIS, M. A. (Org.). **Estratégia de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.59-68

_____, CAVALCANTE, M. **Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis**. *Intersecções*, Jundiaí, v. 12, n. 1, maio. 2014. p. 224-246.

_____, COLAMARCO, M. **Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura**. Gragoatá, Niterói, n. 36, 1º sem. 2014. p. 43-62.

_____, CRUZ, W. **Oralidade e produção de texto em sala de aula**. In: II Seminário Nacionalde Alfabetização e Letramento, 2012, Itabaiana/SE. caderno de textos completos do I SENAL. Itabaiana: UFS, 2012. v. 1. p. 100-122.

_____, LEAL, C. Referenciação e leitura em textos escritos de alunos surdos. In: CAVALCANTE, M.; LIMA, S. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 160-180.

_____, RICHE, R. C. & TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

ANEXOS

Produções dos alunos

ALUNO 1

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no blog da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no blog da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Embora fundamental, talvez uma das épocas escolares mais marcantes das nossas vidas, e se não, a mais. Porém, é nesse período que muitos alunos tornam-se imaturos, e muitas vezes são nos importantes com o que o futuro nos reservará. É aqui, professor, comecei a dizer isso bem claro no texto, pois foi muito bem escrito e articulado, talvez seja porque de fato essa história realmente aconteceu, além de mais, desde quando você era meu professor, eu queria que o senhor tenha esse talento.

O caso de Império Antônio é muito triste, porém nessa minha sociedade atual é algo que infelizmente é muito comum, principalmente em locais pobres e humildes como o município de Rio de Janeiro. Mas, época, embora não seja a mais importante, mas a mais importante, e esquecer de mais importante, e os estudos. Isso não faz uma grande falta, mas não na sua vida, utilize uma frase de Mahatma Gandhi que o seguinte "O futuro dependerá daquilo que fizermos no presente", e eu acho que há um tempo atrás, se fossem Império Antônio deveria ter escrito e a inteligência também.

E por último, professor, eu gostaria de agradecer por tudo que o senhor fez por mim; por todos os elogios e por todos os conselhos. E eu sempre vou gostar bastante pelo texto e muito obrigada.

ALUNO 2

Produção de texto – Carta do leitor

2

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no blog da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER..."; produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no blog da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

— Gostaria de dizer sobre o texto, ele foi bem profundo, pois teve sinceridade e uma verdade que assombra a minha mente algumas noites, me fazendo refletir junto ao professor sobre algumas coisas. O texto foi bem feito e verdadeiro para mim. Gostaria de demonstrar uma opinião. Como muitos podem ver, hoje em dia há muito desinteresse em relação a educação da parte dos jovens, me fazendo pensar alguns deles tem planos para o futuro de um objetivo na vida que possa ser alcançado sem estudos ou disciplina. Como sou jovem não tenho tanta maturidade mental como aparento no entanto refleti sempre os meus objetivos e como vou alcançá-los.

— E para finalizar, gostaria de agradecer e pedir obrigado por você fornecer um material de leitura tão interessante. Espero poder ler outros textos similares até o próximo cartão de texto.

ALUNO 3

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER..."; produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professor Dimas, li seu texto e eu gostaria de te parabenizar pelo seu modo de pensar, sobre nós, e pelo seu exemplo de mostrar a nós mesmos que precisamos do estudo.

Eu concordo, plenamente, que devemos estudar enquanto está o tempo. Porque sem os estudos, é complicado conseguir um emprego, e quando conseguimos, mal conseguimos viver com o pouco que ganhamos. Mas quando a gente passa a levar os estudos a sério e a se preocupar com o próprio futuro, além de você ter uma vida melhor, você tem a alegria de ver seus filhos crescendo no bem e no melhor. A gente tem o orgulho de se sentir realizada com o nosso próprio esforço e atitude de seguir em frente.

Professor, muito obrigada, mas não só pelas palavras de motivação, mas também pelo seu exemplo, pois tenho certeza de que muitos alixam os olhos e perceberam que a chave para um futuro melhor são os estudos.

ALUNO 4

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER..", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professor Dimas, quero agradecer por ter escrito esse texto, pois através dele eu consegui refletir melhor sobre o meu futuro.

Concordo plenamente que sem estudo a pessoa não consegue um bom emprego, e tem que trabalhar muito para ganhar pouco. Como dizem por aí, quem possui mais estudo tem uma vida melhor, o estudo abre portas, principalmente para nós que somos pobres, o estudo pode nos dar a chance de viver na vida. Para nós, alunos de escola pública, temos que nos esforçar em dobro para conseguir passar em uma prova de concurso para entrar em uma escola boa.

Obrigada, professor Dimas, pois através de sua mensagem eu pude pensar sobre muitas coisas que ainda não havia nem imaginado, pois agora eu sei a importância do estudo.

ALUNO 5

5

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professor Dimas, é com todo carinho e admiração que venho comentar e principalmente parabenizar-te sobre seu maravilhoso texto no *blog* da escola.

Líhei seu texto super interessante, pois na verdade me fez refletir muito sobre o que eu quero do meu futuro. Preciso eu que se eu não desistir e não pensar nos meus estudos agora, talvez lá na frente eu não veja tanta possibilidade de ter aquilo que realmente almejo.

A partir de hoje, depois de ler esse texto refletivo, pretendo a pensar mais no meu futuro e prestar mais atenção em todas as aulas oferecidas por maravilhosos professores.

Obrigada Dimas, por tu esse professor disposto sempre a ajudar, e por sempre acreditar em seus alunos. Me despeço, porém, muito feliz por saber que ainda existem professores como o senhor, que acreditam no potencial de seus alunos.

ALUNO 6

6

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professora Dimas, primeiramente eu gostaria de parabenizá-lo pelo seu texto, ou melhor, pelo ensinamento de vida, uma verdadeira reflexão não só para aqueles que abandonaram o estudo, mas também, para aqueles que têm sua profissão e concluíram a faculdade, vivam como valeu a pena.

Achei super interessante e de muita sabedoria a forma que você transmitiu essa mensagem. Depois de ler, parei pra pensar mais sobre meus estudos, meus deveres, e sobre o transtorno que é causado após o abandono da escola.

Obrigada, por sempre acreditar no potencial de cada um de nós, quero dizer que tenho orgulho de ter sido sua aluna e de chamá-lo de professor. Me desapego desde já, mas muito alegre, pois além de professor, é meu amigo.

ALUNO 7

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER..."; produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Esse texto é uma bela reflexão sobre os diferentes rumos que a vida pode ter. Acho que esse homem aprendeu uma bela lição de vida, pois esse seu futuro fez refletir sobre as más escolhas que ele fez no passado, isso mostra que nem sempre o caminho mais fácil pode se tornar o melhor. Te parabenizo por ter escrito uma bela história, simulando um acontecimento na vida real que, querendo ou não, acaba ocorrendo cada vez mais.

Acho cada ideia imposta no texto muito boa, e estão de acordo com a minha concepção. Acho que as pessoas têm o direito de escrever sua própria história e escolher qual rumo sua vida vai tomar, mas nem sempre fazemos a escolha certa, causando efeitos drásticos na nossa vida. Podemos não saber o que nos espera no futuro, mas podemos escolher o caminho certo para fazê-lo.

Agradeço a você, por ter escrito uma linda história, e espero que ela toque o coração de cada pessoa e as façam refletir sobre os seus futuros, pois nós vemos o resultado de nossas escolhas e nada pode mudar isso. É aí com essas últimas palavras que eu me despeço.

ALUNO 8

Produção de texto – Carta do leitor

8

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Gostaria de parabenizar o professor pelo conselho que dá para nós, alunos, sobre a importância do estudo e também incentivar a estudar mais, para não ter problemas com as aulas e ter mais tempo de lazer para alcançar nossos objetivos.

Acho que no momento nós não pensamos no futuro, por causa das dúvidas frequentes com os colegas, mas também sabemos a importância do estudo em nossos estudos, que mais para frente pode trazer falta, mesmo as dificuldades dos nossos pais para nos cuidar, devido a falta de estudo e sabemos como é difícil.

Agradeço a todos os professores que nos incentivam a estudar, porque eles sabem qual é o melhor para gente e também o que o estudo pode dar mais para frente.

ALUNO 9

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professor Dimas, quero agradecer por você ter escrito esse texto, porque eu refleti, através dele eu consigo ver melhor não só meu futuro e sim de outras pessoas.

Tenho que concordar com você que as pessoas sem estudos não conseguem nada e tem que trabalhar duro na vida pra sustentar suas famílias ganhando muito pouco. Hoje, nós que somos pobres temos que estudar muito para que tenhamos uma vida bem melhor. Para nós que ainda somos alunos, temos que nos esforçar para ter uma vida melhor. Quando acabar o ensino médio, fazer uma das provas para entrar numa escola boa, e também agora nossos pais não têm condições de pagar uma escola boa.

Depois dessa mensagem, eu pude ver como o estudo é muito importante, e a gente não fala só de mim, vamos ter um nível de vida melhor.

Todos temos o estudo como uma prova na vida para passar, tem que estudar se não daí a alguns anos a maioria não passa. Quero agradecer, Professor Dimas, pois sua mensagem pode trazer coisas melhores pra mim. Agora eu sei como é importante o estudo pra todos. Obrigada, Professor Dimas.

ALUNO 10

Produção de texto – Carta do leitor

10

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Professor Dimas, adorei a história contada no texto, com certeza fez muitos alunos refletirem sobre seus atos dentro da escola. E o título, realmente, "Os que não lutam pelo que querem, devem aceitar o que vier", e sempreerei me dig para estudá-lo e prestá-lo atenção, esse texto ficou maravilhoso.

Eu concordo com você que é lamentável um professor encontrar um aluno amor depois e não ele com um trabalho pesado e com uma renda familiar ruim, não pode concordar os erros de procriação e corrigir dos uma coisa melhor para si e para a família.

Gosto muito de sua preocupação com os alunos e o futuro que terão, pois muitos alunos não se importam com o futuro e sim com o presente e isso os prejudica demais porque não podem ter um futuro bom. Meus parabéns pelo texto, adorei, muito.

ALUNO 11

Produção de texto – Carta do leitor

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola "AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIEM...", produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção "Carta dos leitores", inaugurada com essa atividade.

Mestre Dimas, o Senhor disse tudo e fez de tudo que pode para ajudar esse garoto que aparece no texto, errado foi ele por não ter ouvido o Senhor.

As vezes, fazemos escolhas que nos prejudicam no futuro e eu tenho orgulho do Mestre Dimas, por depois de Ana ainda incentivar o menino, que na verdade foi um grande Homem ai Estudos. E se eu fosse o Marcos, mesmo em meio as dificuldades eu tentaria e ouviria o Professor.

Esse texto sobre "aquele que não luta pelo futuro ou quer, deve aceitar o futuro que vier..." me incentivou muito a ler ele, o Mestre disse tudo, em meio a tantas dificuldades que enfrentamos nesse mundo devemos nos dedicar mais aos Estudos, porque como o título do texto diz, se não lutarmos pelo nosso futuro, vamos que aceitar o que vier e sem reclamar.

Então, deixamos aqui mais palavras para a nossos mestres como o Dimas, te faço obrigado, Mestre Dimas, por me fazer refletir sobre o futuro.

ALUNO 12

Produção de texto – Carta do leitor

12

Proposta:

Produza uma carta do leitor, para o texto publicado no *blog* da escola “*AQUELE QUE NÃO LUTA PELO FUTURO QUE QUER, DEVE ACEITAR O FUTURO QUE VIER...*”, produzido pelo professor Dimas Fontes. Não se esqueça de que o gênero em questão pode apresentar diferentes finalidades. Dessa forma, é extremamente importante que, antes de você iniciar a sua produção de texto, delimite qual ou quais objetivos a sua carta terá: agradecer, parabenizar, criticar, concordar, elogiar, opinar... esta produção servirá como uma das formas avaliativas do bimestre. Mas não se esqueçam de que a própria turma selecionará as quatro cartas que serão publicadas no *blog* da escola na seção “Carta dos leitores”, inaugurada com essa atividade.

Cara Dimas, é com muita alegria que venho aqui parabenizar e agradecer pela professor que é, pois se importa com o futuro dos alunos. Estive lendo seu texto “Aquele que não luta pelo futuro que quer, deve aceitar o futuro que vier” e gostei muito.

Acho que os professores e pais, deveriam sempre dar exemplos de experiência, enfim, vimos também os nossos pais, na luta do dia-a-dia, trabalham muito para nos sustentar, não está nada fácil. Isso nos mostra que é importante nos preocuparmos com os estudos.

Então, muito obrigada, por tudo que tem feito por nós, cada conselho, ideia, ajuda, por ter paciência com a gente, quando fazemos bagunça e parabéns pelo professor de excelência que é, e pelo texto. Saiba que és um professor muito querido por nós, alunos.