



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES – DLC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

RENILSON NÓBREGA GOMES

**A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR COM FOCO NA INTERAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CURRAIS NOVOS-RN
2019**

RENILSON NÓBREGA GOMES

**A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR COM FOCO NA INTERAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – *campus* de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Sales Santiago.

**CURRAIS NOVOS-RN
2019**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó -
CERES Currais Novos

Gomes, Renilson Nóbrega.

A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa / Renilson Nóbrega Gomes. - 2019.

210 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Sales Santiago.

1. Produção de texto - Dissertação. 2. Interação - Dissertação.
3. Sequência didática - Dissertação. I. Santiago, Márcio Sales.
II. Título.

RENILSON NÓBREGA GOMES

**A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR COM FOCO NA INTERAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – *campus* de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 11 de setembro de 2019.

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará
Membro Externo

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

*A Deus, dedico este trabalho, por
conceder-me a dádiva de servir ao próximo
por meio da educação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua bondade dia a dia expressa na minha vida. Para Ele, todo meu louvor e gratidão;

A São Miguel Arcanjo, meu baluarte e protetor, a quem sempre recorro e peço que me livre do mal, concedendo-me estar no caminho certo e agradável ao Senhor;

A meus pais, Roque (*in memoriam*) e Maria do Livramento, pelo dom da vida e ensinamentos, ao dizerem que quem passa pela escola transforma-se e vive melhor;

À minha avó, Maria Fortunato dos Santos (*in memoriam*), por se interessar e querer saber dos meus estudos e trabalhos escolares, além de dar condições para muitas das minhas conquistas;

Aos meus irmãos, Raquel, Ricardo e Rosângela pelo apoio, torcida e alegria, diante dos sonhos realizados;

Aos meus sobrinhos Breno Ramon, Ítalo Gabriel, Januário, Mateus e Ruan Miguel, por motivarem-me a estudar para que possa dividir com eles minhas aprendizagens na sua formação escolar;

À Alessandra e Aline, primas queridas, pela paciência em ouvir minhas conversas sobre o Mestrado, além do carinho e cuidados expressados sempre;

À UFRN, com exclusividade o *campus* de Currais Novos-RN, meu reconhecimento, admiração e gratidão, por propiciar-me à dádiva de adquirir uma formação tão singular e sonhada em minha vida;

Ao professor Dr. Márcio Sales Santiago, meu orientador, pelo exemplo de educador ético, zeloso e responsável com o qual efetiva a sua docência. Grato o sou, por partilhar comigo seus saberes e pela paciência expressa em todos os momentos em que chegava com tanto material para ele ler e corrigir, dando corpo a este texto;

Às professoras Dra. Ana Maria de Oliveira Paz e Dra. Marise Adriana Mamede Galvão, primeiras leitoras e colaboradoras desta dissertação. Obrigado pelas contribuições apresentadas de forma gentil e sábia, no período da sua qualificação.

À professora Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, reitero minha gratidão por continuar presente em minha formação acadêmica e aceitar participar da banca de defesa;

Ao professor Dr. Júlio César Rosa de Araújo, por ter aceitado o convite para a banca de defesa;

Às coordenadoras do Projeto de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos, professora Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo e Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, pelo carinho, apoio e amizade expressos no decorrer do curso;

Aos professores e professoras do Mestrado, a todos e a todas, minha gratidão pelas indicações teóricas efetivadas nos momentos de leitura, discussões e encaminhamentos tramitados em nossas aulas, para a significação de nossa prática de ensino. Jamais os/as esquecerei. Na pessoa do professor Dr. Mário Lourenço de Medeiros, deixo meu abraço e gratidão para cada um/uma;

À professora Dra. Williany Miranda da Silva (UFCEG/Campina Grande-PB), por ter me ensinado, quando passou pela Universidade Estadual da Paraíba, a pesquisar e escrever;

À minha primeira professora, Judith Alves de Souza (carinhosamente, Dona Judith), a quem devo minhas primeiras letras e amor pelos atos de ler e escrever;

À minha amiga, Claudia Gean Carneiro de Araujo, pelo apoio para que chegasse ao *campus* universitário de Currais Novos-RN, além de partilhar comigo seus conhecimentos, zelo pela educação e acreditar na minha formação;

Ao meu amigo (que parece mais um irmão), Raphael Dantas de Oliveira, pela atenção, orientação, ensinamentos e satisfação expressa com as minhas iniciativas e realizações acadêmicas;

Aos meus amigos, Aline e Severino (casal amigo) que sempre me acolhem e acompanham minha trajetória de vida e profissional, apoiando e torcendo para que meus sonhos se realizem;

A todos os meus amigos e amigas que compunham a quinta turma do PROFLETRAS de Currais Novos-RN, pela amizade, conhecimentos e vivências didáticas socializados nas nossas aulas;

À minha ex-aluna e amiga, Maria Aparecida do Nascimento Dias, pelas contribuições dadas à produção desta dissertação, carinho e atenção sempre expressos por mim;

Aos meus alunos e alunas do 4º ano “A” (Turma 2017), muito obrigado! Com vocês, folheando a Revista Ciência Hoje das Crianças, surgiu o interesse em pesquisar a temática que resultou neste trabalho. Em nome de Amanda Vitória Batista da Silva e Iago Gomes dos Santos, agradeço a todos e todas;

Aos meus alunos/alunas do 7º ano, obrigado por estarem juntos a mim, desde o ano passado (2018), colaborando com o desenvolvimento do presente estudo;

Aos meus alunos do Ensino Médio, por compreenderem a minha ausência para que pudesse dedicar-me aos meus estudos no Mestrado. Quando voltar, certamente, não encontrarei alguns, mas os que lá ainda estiverem, verão como retribuirei o direito concedido através de minhas práticas de ensino, tomando como orientação o que aprendi no PROFLETRAS;

Enfim, a todos e a todas que, direto ou indiretamente, contribuíram com palavras, gestos e ensinamentos para a realização desta pesquisa.

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino.

Irândé Antunes

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo geral de investigar o texto produzido pelo aluno no gênero carta de leitor, por meio da identificação das características composicionais nos textos dos alunos, no reconhecimento dos propósitos comunicativos nas cartas produzidas pelos alunos e na análise do suporte de veiculação do gênero. A base teórica que sustenta esse objetivo procede de Alves Filho (2011), Bezerra (2001), Biasi-Rodrigues (1998), Bonini (2003), Marcuschi (2003) e Távora (2005). A metodologia utilizada é do tipo produtiva e reflexiva, objetivando a efetivação da produção inicial e norteamento do planejamento da intervenção aplicada a partir de uma sequência didática, culminando com a produção final. As técnicas de construção de dados foram distribuídas na didatização do gênero de discurso carta de leitor, leitura de textos-modelo, produção textual, revisão e refacção dos textos e, por meio delas, chegamos a vinte duas cartas, sendo que onze foram escritas na produção inicial e onze na produção final, as quais usamos na análise e investigação dos resultados. A análise desses dados nos permite concluir que a didatização do gênero de discurso carta de leitor se mostra como uma situação didática propícia para o ensino da escrita como interação, pois o aluno escreveu para interagir ao empregar, com adequação, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais nos seus textos, como orientam Koch e Elias (2017). Para isso, a carta de leitor foi didatizada com vistas a oferecer ao aluno um espaço para a publicação de seus textos em suportes como blog, jornal e revista, usados como produto da pesquisa.

Palavras-chave: Produção de texto. Interação. Sequência didática. Carta de leitor.

ABSTRACT

This research has the general objective of investigating the text produced by the student in the reader letter genre, through the identification of the compositional characteristics in the students' texts, in the recognition of the communicative purposes in the letters produced by the students and in the analysis of the media support of the genre. The theoretical basis that supports this objective comes from Alves Filho (2011), Bezerra (2001), Biasi-Rodrigues (1998), Bonini (2003), Marcuschi (2003) and Távora (2005). The methodology used is of the productive and reflective type, aiming at the implementation of the initial production and guiding the intervention planning applied from a didactic sequence, culminating with the final production. The techniques of data construction were distributed in the didatization of the discourse genre reader letter, reading model texts, textual production, revision and refaction of the texts and, through them, we reached twenty-two letters, and eleven were written in the initial production and eleven in the final production, which we use in the analysis and investigation of the results. The analysis of these data allows us to conclude that the didatization of the discourse genre reader letter is shown as a didactic situation conducive to the teaching of writing as interaction, because the student wrote to interact by appropriately employing linguistic, encyclopedic, textual and interactional knowledge in their texts, as directed by Koch and Elias (2017). To this end, the reader letter was taught in order to offer the student a space for the publication of their texts in media such as blog, newspaper and magazine, used as a research product.

Keywords: Text production. Interaction. Didactic sequence. Letter from the reader.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CHC: Ciência Hoje das Crianças

EF: Ensino Fundamental

LA: Linguística Aplicada

LP: Língua Portuguesa

LDP: Livro Didático de Português

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

SD: Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador	97
Figura 2: Esquema da Sequência Didática	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Leitura e desenvolvimento da proposta	63
Quadro 2: Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	64
Quadro 3: Aspectos gramaticais	64
Quadro 4: Roteiro-corretor	108
Quadro 5: Aulas efetivadas durante a aplicação da Sequência Didática	114
Quadro 6: Carta de leitor 01	124
Quadro 7: Carta de leitor 02	124
Quadro 8: Carta de leitor 03	125
Quadro 9: Carta de leitor 04	129
Quadro 10: Carta de leitor 05	131
Quadro 11: Carta de leitor 06	132
Quadro 12: Carta de leitor 07	135
Quadro 13: Carta de leitor 08	137
Quadro 14: Carta de leitor 09	138
Quadro 15: Carta de leitor 10	143
Quadro 16: Carta de leitor 11	143
Quadro 17: Carta de leitor 1	144
Quadro 18: Carta de leitor 6	145
Quadro 19: Carta de leitor 12	157
Quadro 20: Carta de leitor 13	159
Quadro 21: Carta de leitor 14	160
Quadro 22: Carta de leitor 15	161
Quadro 23: Carta de leitor 16	163
Quadro 24: Carta de leitor 17	165

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1	SOBRE A TEMÁTICA	16
1.2	SOBRE A PESQUISA	17
1.3	SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	21
2	A ESCRITA EM SALA DE AULA E O GÊNERO CARTA DE LEITOR	24
2.1	CONCEPÇÕES DE ESCRITA	24
2.2	LINGUAGEM E INTERAÇÃO	33
2.3	A PRÁTICA DA ESCRITA NO COTIDIANO SOCIAL E ESCOLAR	40
2.4	AVALIAÇÃO E APRIMORAMENTO DE TEXTOS	55
2.5	A ESCRITA DO GÊNERO CARTA DE LEITOR	70
2.5.1	Carta de leitor: o que é e para que serve?	72
2.5.2	Carta de leitor: seu propósito, estrutura e característica linguísticas	73
2.5.3	A carta de leitor na sala de aula	75
2.6	A DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR	80
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA UMA ESCRITA INTERACIONAL COM O GÊNERO CARTA DE LEITOR	89
3.1	ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA	89
3.1.1	Linguística Aplicada: pressuposto teórico-metodológico	90
3.1.2	Pesquisa-ação	95
3.1.3	Pesquisa qualitativa	98
3.1.4	Geração de dados	99
3.1.5	Objeto da pesquisa	101
3.1.6	Ambiente da pesquisa	102
3.1.7	Participantes da pesquisa	102
3.1.8	<i>Corpus</i> da pesquisa: produção inicial	104
3.1.9	Trabalhando a carta de leitor a partir de uma sequência didática	111
3.1.9.1	Da teoria à prática: a sequência didática como proposta de ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar	111
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INICIAL	121
4.1	RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO CARTA DE LEITOR	121
4.1.1	Conhecimento linguístico	122

4.1.2	Conhecimento enciclopédico	128
4.1.3	Conhecimento de texto	134
4.1.4	Conhecimento interacional	141
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO FINAL	149
5.1	APLICAÇÃO DA PROPOSTA: RELATO	149
5.2	RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO CARTA DE LEITOR	156
5.2.1	Conhecimento linguístico	157
5.2.2	Conhecimento enciclopédico	159
5.2.3	Conhecimento de texto	162
5.2.4	Conhecimento interacional	165
5.3	REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
6.1	PESQUISA	172
6.2	RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DA PRÁTICA DOCENTE	179
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	185
	APÊNDICE B – CARTA DE LEITOR	186
	APÊNDICE C – JORNAL SÉTIMO ANO EM NOTÍCIAS	187
	APÊNDICE D – REVISTA CIRANDA DA LEITURA	188
	ANEXO A – DA COR DO SOL	194
	ANEXO B – DE OLHO NOS ANIMAIS DE RUA	196
	ANEXO C – ENTREGUES PELO POVO	198
	ANEXO D – HABILIDADE DE UM GRANDE AMIGO	200
	ANEXO E – JOVEM DEFENSORA DA PAZ	202
	ANEXO F – O LIVRO QUE VIROU PARQUE	205
	ANEXO G – PROFISSÃO: PREGUIÇA	208
	ANEXO H – UMA AJUDA DOS URUBUS	210

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, falamos do projeto que favoreceu à execução da pesquisa e se tornou parte do repertório sistematizado no presente trabalho. Também contextualizamos a temática investigada, partindo de sua manifestação em sala de aula, precisamente na aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, além de tratamos da organização do texto da dissertação, ressaltando as informações que o leitor encontrará nos seis capítulos que o constitui.

1.1 SOBRE A TEMÁTICA

Na escola, o ato de escrever é recorrente. No entanto, o estudante desenvolve práticas de escrita a partir de uma abordagem didatizada aplicada pelo seu professor para a apropriação e domínio de um determinado gênero de discurso dissociada de uma proposta de interação, em que o texto escolar fecha-se na sala de aula e o aluno-escritor não conta com um leitor real para o qual as suas produções deveriam ser destinadas. Prova disso, é que o estudante usa a escrita para produzir textos cujo destinatário limita-se ao professor que acolhe os seus escritos para corrigir e atribuir um visto ou uma nota.

Tal afirmação serviu para enxergarmos que, na condição de professor, estava sendo um dos autores da didática em questão. Este olhar foi possível quando, folheando a revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), precisamente na seção “Fala”, deparamo-nos com um espaço de publicação de cartas de leitor de alunos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Assim, relacionando a situação lida com a nossa prática de ensino e aprendizagem, percebemos que nas turmas por nós atendidas (6º e 7º ano), os estudantes estavam usando a escrita para realizar atividades tipo as inicialmente mencionadas, além de dissociada da concepção de escrita vivenciada pelos alunos-autores das cartas de leitor publicadas no meio de comunicação citado.

Por sua vez, na condição também de professor pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos-RN, procuramos aprimorar nossos conhecimentos no desejo de entender para contribuir com uma prática de ensino e aprendizagem em que a escrita fosse empregada em sala de aula tendo como escopo a interação, como

demonstramos a partir do resultado final de nosso projeto de pesquisa, ou seja, os suportes textuais confeccionados para a circulação dos textos neles publicados, a saber: o blog, o jornal e a revista (Ver apêndices C e D, além do link na página 177).

Assim, entendemos que para o estudo abordado neste trabalho realizar-se, o aluno necessitava dominar conhecimentos inerentes à escrita a qual visa estabelecer interação, sendo aguçado a desenvolver práticas significativas em que a empregasse para resolver situações práticas a exemplo das que surgem no seu cotidiano e, para resolvê-las, busca na modalidade da língua em questão, condições para alcançar seus objetivos pessoais, escolares (quando estudante), profissionais ou voltados para a cidadania. Domínio discursivo, gênero textual, suporte textual, nível de linguagem relacionado ao seu interlocutor, além da função dada às informações transmitidas no texto são exemplos de saberes que o ensino, na maioria das vezes, pouco ou quase nunca contempla, objetivando preparar o aluno para algumas das práticas de escrita sinalizadas.

Neste contexto, projetamos nossa pesquisa, considerando que a realidade descrita tinha marcado os anos iniciais do EF que os sujeitos/participantes deste estudo teriam acolhido, objetivando, assim, demonstrar que, na escola, a escrita poderia ir além dos usos empregados no cotidiano escolar, conforme pontuamos.

Diante do exposto, pretendíamos que a realidade acolhida não perpetuasse nos anos finais do EF, ou seja, que o aluno continuasse escrevendo para efetivar atividades, tipo as questionadas, sem contar com um leitor para o que escreve, de modo que, na sala de aula, as suas produções ganhassem perfil que as tornassem capazes de circular socialmente, sendo acolhidas e lidas por um ou mais leitores, como enfatizamos no decorrer deste estudo, ao propormos a interação a partir do gênero carta de leitor.

1.2 SOBRE A PESQUISA

Instigados em não só questionar e refletir as práticas de escrita que ainda se efetivam na escola, precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, sem oportunizar diálogo – embora que de modo indireto através do texto – para a produção textual discente, decidimos efetivar o nosso projeto de pesquisa, reconhecendo a sua contribuição para a situação em questão.

Assim, elegemos o título “**A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**” com a pretensão do estudante escrever na perspectiva proposta e, na aula de Língua Portuguesa (LP), observar como a escrita discorre nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, procuramos responder ao questionamento: **quais conhecimentos o aluno deverá dominar para empregar na escrita que se propõe como interação no processo de didatização de um gênero textual?**

Vimos, assim, que é de competência de a escola formar alunos capazes de construir saberes, mas também de produzi-los e sistematizá-los. No entanto, a didatização dada ao texto escolar poderá não contribuir na interação discente com um interlocutor diferente do professor, caso as práticas tradicionais e inoperantes sejam engessadas no cotidiano das aulas em que o aluno domina o gênero, mas não utiliza para interagir, desde à sala de aula até outros âmbitos sociais em que as pessoas têm acesso ao que ele escreva.

Diante do questionamento apresentado, pontuamos como objetivo geral: **investigar o texto produzido pelo aluno no gênero carta de leitor** e os seguintes objetivos específicos: **identificar as características composicionais nos textos dos alunos; reconhecer os propósitos comunicativos nas cartas produzidas pelos alunos; e analisar o suporte de veiculação do gênero.**

Assim sendo, assinalamos como relevância da temática desenvolvida, a necessidade de, no processo de didatização de um gênero de discurso, o professor se preocupar não só em instrumentalizar o aluno dos saberes relacionados ao gênero (definição, função, estrutura, características, nível de linguagem, suporte de divulgação, dentre outros), mas lhe oportunize práticas em que escreva textos para direcionar a um leitor, não deixando-o no espaço da sala de aula e considerando como atividade. É necessário que a interlocução, a partir da produção escolar, não se limite ao aluno e professor, mas ganhe dimensões como orientamos.

Desse modo, este estudo baseou-se nos postulados da pesquisa qualitativa com base nos postulados de Bogdan e Biklen (1994), Bortoni-Ricardo (2008) e Guerra (2014), apontando a relevância de no processo de didatização da escrita escolar, o aluno conheça os leitores que ocasionalmente terá para a sua produção.

Assim, tomando como base a teorização do campo do saber citado, na condição de professor pesquisador juntamente com os estudantes-participantes da pesquisa, demos as mãos de modo cooperativo: o primeiro, apontando e coordenando

atividades e, os segundos, efetivando-as e contribuindo para que a meta projetada fosse alcançada, isto é, escrever na escola para interagir com um leitor real e não para cumprir com uma atividade, geralmente, endereçada ao professor para comprovar a execução de atividades de sala de aula.

Esta proposta de estudo contemplou uma turma de alunos do 7º ano do EF de uma escola da rede municipal de ensino de Tenório-PB. Nela, foi aplicada uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) em que orientamos o aluno a escrever o gênero carta de leitor, a partir de um processo de ensino e aprendizagem em que a didatizamos tendo como escopo a interação. Assim, percebemos que há possibilidade da escrita, na perspectiva pontuada, se efetivar, desde que o aluno recepcione orientações capazes de direcioná-lo a escrever nas aulas de LP.

Com base nisso, passamos a nos deter a um problema escolar que se perpetua por muito tempo devido ao aluno não empregar a escrita para produzir textos com perfis próprios dos que são escritos para interagir socialmente. A nosso ver, a escola deveria sistematizar conhecimentos a partir de atividades que ultrapassem o seu muro, pois terá o aluno em sala de aula por um período, ou seja, até que ele conclua os seus estudos. Durante o tempo escolar é, portanto, esperado que ele construa saberes necessários para que interaja socialmente.

Por sua vez, aprender os conhecimentos de um gênero de discurso e não os empregar de modo aproximado de como são usados fora da escola, poderá não contribuir para que o aluno efetive uma produção textual socialmente, como os gêneros que se escreve em um campo de trabalho, por exemplo. Logo, a resolução de atividades e transcrição de trechos de textos para completar questionamentos deixam muito pouco de saberes para que o aluno estabeleça empregue a linguagem, seja a oral ou escrita para manter interação.

Por isso, indagar o que se escreve, como se escreve, para que se escreve e para quem se escreve, na escola, tornam-se questionamentos relevantes, tendo em vista caber à esta instituição o papel de formar alunos capazes de não apenas aprender para conhecer, mas que sejam capazes de utilizar o conhecimento construído na interação social, como assim oportuniza a carta de leitor empregada como ilustração da perspectiva de escrita ora focalizada.

Neste sentido, selecionamos os autores que embasaram a realização da pesquisa sistematizada. Assim, no tópico Concepções de escrita, explanamos os

postulados de Koch e Elias (2017), Pietri (2007) e Serafini (2003); no tópico Linguagem e Comunicação, referenciamos pautados no que expressam Koch (2013), Brito (1984) e Serafini (2003); no tópico A prática da escrita no cotidiano social e escolar, citamos Antunes (2003), Cavalcante (2008) e Paz (2010); no tópico Avaliação e aprimoramento de texto, fundamentamos a partir das afirmações abordadas por Abaurre e Abaurre (2012), Ruiz (2010) e Serafini (2003); no tópico A escrita do gênero carta de leitor, fizemos usos do que asseveram Alves Filho (2011), Bezerra (2002) e Costa (2018) e no tópico A didatização da escrita escolar, sistematizamos o que postulam Antunes (2014), Arcoverde e Arcoverde (2007), Faraco (2008), Gurgel (2018) e Neves (2006), dentre outros autores. Na execução da intervenção, utilizamos uma Sequência Didática (SD), amparando-nos no que dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), na pretensão de efetivar a concepção de escrita que apontamos como proposta desse nosso trabalho. Em adição, salientamos que a pesquisa se pauta nas orientações explanadas pela Linguística Aplicada representada, neste trabalho, por autores como Rojo (2006), Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013).

A investigação de práticas de produção de texto, sendo umas didatizadas e outras reais, cuja produção, na primeira situação, destina-se ao professor e a outra a interlocutores, considerando a sua faixa etária, nível de escolaridade e posição social que ocupa, contribuiu para que observássemos como o desempenho dos alunos se processava a fim de que intervíssemos e ajudássemos a escrever como se sugere.

Para isso, a escrita do gênero carta de leitor não como uma mera atividade escolar, mas para ser destinada a leitores do blog, jornal e revista, confeccionados durante a efetivação da pesquisa, permitiu que observássemos a atenção que os estudantes/participantes expressaram ao vivenciar a proposta em abordagem. Desse modo, a prática de escrita escolar com foco na interação, precisa preparar o aluno para escrever textos adequando-os ao destinatário e a função social atribuída aos gêneros que desenvolver, a exemplo de uma carta de leitor (apresentar uma apreciação a respeito de um texto lido, motivando o destinatário também à leitura do texto informado na comunicação a partir das suas apreciações – crítica, elogio, reflexão).

Nesse sentido, a Sequência Didática (SD) permitiu identificarmos o estágio em que o aluno se encontrava em termos de escrita para que realizássemos as intervenções necessárias, preparando-o para as diferentes situações em que a empregará fora da escola, seja na sua família, seja no seu local de trabalho ou em um

determinado órgão social que integre e participe. Tal experiência poderá viabilizar outras práticas de texto que ele possa desenvolver, tomando a abordada como orientação.

Por fim, a partir dos resultados da pesquisa aplicada, pretendíamos contribuir para que o aluno, ao repensar a importância da escrita, utilize-a na interação, começando pela sala de aula, de modo adequado, considerando aspectos que vão além dos dizeres do texto, como gênero textual, estrutura e características, registro de linguagem relacionado ao contexto e ao seu interlocutor. Outro procedimento, foi submeter o seu texto ao processo de reescrita, uma vez que esse não dispensava leitura analítica sucedida de alterações, devendo ser observado e reescrito antes de sair das mãos do escritor em direção ao seu interlocutor.

Assim, a relevância das informações sistematizadas em cada parte do presente trabalho processou-se, objetivando que a escrita escolar transcorra com o propósito de estabelecer interação. Para isso, é esperado que, partindo da didatização, as práticas de escrita do aluno cheguem a um interlocutor, servindo de experiência para que se repitam no seu exterior, ora como pessoa, ora como cidadão e profissional. Assim, a escola estará atuando como uma instituição que prepara os discentes a partir da vida e para vida, dando à escrita rumos diferentes aos que vinham e ainda vêm sendo dados nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

Escrever nos moldes pesquisados, portanto, exige preparação e orientação. No entanto, o que se demonstra trabalhoso e minucioso, torna-se, em nossa opinião, mais do que necessário para a atualidade e o futuro, além dos diferentes contextos sociais onde o aluno irá interagir. Assim, acentuamos a relevância da didatização do texto escolar se efetivar com foco na interação, na perspectiva das ações pontuadas realizarem-se por meio da escrita.

1.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação se encontra organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, evidenciamos as considerações iniciais do nosso trabalho. Nele, contextualizamos a pesquisa e destacamos as partes que formaram o projeto de pesquisa que viabilizou a construção do presente texto. Assim, apresentamos a problematização investigada, justificativa, os objetivos (geral e específicos), parte dos autores cujos postulados por eles explanados foram usados na fundamentação teórica

do trabalho, além da metodologia de pesquisa. Também fazemos uma explicação da organização do texto, citando os capítulos e as informações abordadas.

No segundo capítulo, discutimos sobre os conhecimentos teorizados, distribuindo os autores e seus postulados lidos e selecionados ao longo dos tópicos e subtópicos que constituem esta seção. Eles/Elas contribuíram no desenvolvimento da pesquisa e produção deste trabalho, propondo orientações para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem do gênero carta de leitor com foco na interação a ser dada já a partir da sala de aula.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Nessa seção, discutimos sobre a Linguística Aplicada, o tipo e o objeto de pesquisa, o ambiente e os participantes atendidos pelo projeto executado, além de informações sobre o *corpus* produzido e empregado na análise da produção inicial, ou seja, cartas de leitor escritas pelos estudantes/participantes como condição de oportunizar interação. Também fazemos uma explicação sobre a SD proposta na disseminação de conhecimentos de um gênero de discurso em contexto escolar e na sua operacionalização, sucedida da apresentação de uma proposta que foi aplicada, objetivando atenuar as dificuldades expressas pelos estudantes/participantes na produção inicial.

No quarto capítulo, apresentamos os primeiros resultados diagnosticados na produção inicial. Centramos nossa investigação, considerando os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2017) escolhidos como categorias de análise e discussão do *corpus* produzido na etapa da pesquisa informada. Assim, atentamos para o emprego dos seguintes saberes:

No quinto capítulo, evidenciamos a análise e discussão da produção final, destacando os resultados alcançados após a sistematização da SD proposta, retomando os conhecimentos utilizados como categorias de análise das cartas escritas pelos estudantes/participantes, seguida de uma reflexão acerca dos resultados alcançados entre a produção inicial e a produção final.

No sexto e último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais, espaço em que explanamos os resultados alcançados com base nos objetivos traçados e respondemos ao problema que impulsionou o desenvolvimento do presente estudo, além de pontuar algumas das mudanças que vimos realizando em sala de aula, à luz do que adquirimos e construímos no PROFLETRAS. Nessa parte, demonstramos como a aliança esperada entre academia e escola, ou seja, a formação

docente e suas práticas de sala de aula, está acontecendo a partir do ensino que ministramos na Língua Portuguesa, precisamente para alunos da educação básica, com exclusividade para os anos finais do EF (6º ao 9º ano), além de ressaltar a relevância da temática pesquisada e explanada no presente trabalho.

Por fim, apresentamos as referências utilizadas como sustentação teórica do presente trabalho, além dos apêndices – com destaque para o jornal e a revista –, ambos produzidos para a inserção e circulação das cartas de leitor e demais gêneros de discurso escritos pelos estudantes/participantes da pesquisa. Compõem ainda o trabalho os anexos, que são constituídos por textos extraídos da revista *Ciência Hoje da Crianças*.

2 A ESCRITA EM SALA DE AULA E O GÊNERO CARTA DE LEITOR

Neste capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que fundamentou o presente trabalho. Assim sendo, buscamos postulados a respeito das concepções de escrita; a linguagem como interação; a produção de texto em sala de aula; a avaliação e aprimoramento de textos, carta de leitor e didatização da escrita escolar. Desse modo, acentuamos que a teoria lida se tornou pertinente para consolidarmos a escrita como meio de interação social das mais diversas formas, considerando o propósito comunicativo, o contexto, o interlocutor, o gênero textual, o nível de linguagem a ser empregado, dentre outros saberes necessários à finalidade pretendida, usando a carta de leitor como objeto de ensino.

2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Koch e Elias (2017, p. 31) declaram que “a escrita faz parte de nossa vida; seja na produção porque somos instigados a produzir textos escritos, seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia”. Diferentemente do passado, essa prática não era efetivada por todos; pois, consoante com o que postulam as autoras, além das comunidades ágrafas, ou seja, cuja população não escrevia, existiam aquelas em que apenas pessoas chamadas de escribas, tinham a habilidade ou a competência para escrever.

Essa discrepância sofrida entre os povos do passado em relação aos do presente, no que diz respeito à apropriação e uso da escrita, é reforçada pelas pesquisadoras quando, ao citar Barré-de-Miniac (2006), afirmam: “hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e eruditos. [...] A prática da escrita, de fato, se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada no trabalho, na comunicação, na gestão da vida pessoal e doméstica” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 38).

Sabendo que a escrita é uma modalidade linguística, se torna oportuno questionarmos o que é escrever, tendo em vista socialmente escutarmos pessoas apresentando diferentes pontos de vista a respeito desse ato. Vejamos o que dizem Koch e Elias (2017, p. 32), sobre a variedade de respostas apresentadas pelas pessoas a respeito do conceito ou definição do que seja escrever:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia a dia, nos depararmos com definições da escrita, tais como: ‘escrita é inspiração’; ‘escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)’; ‘escrita é expressão do pensamento’ no papel ou em outro suporte; ‘escrita é domínio de regras da língua’; ‘escrita é trabalho’ que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.

Observando as repostas dadas ao conceito de escrita, vemos que essas se relacionam ao que compreendemos por linguagem, texto e pela pessoa que escreve, associadas ao modo que entendemos, praticamos e ensinamos, a fim de que o aluno aprenda o seu domínio, precisando o professor ter acesso e dominar esses conhecimentos para empregá-los na orientação da sua prática de ensino. Portanto, percebemos que a renovação das abordagens de escrita definidas dar-se-ão a partir do entendimento dos seus diferentes focos, conhecimentos e funções.

Essa compreensão, na nossa ótica, colaborará para o que de fato se espera alcançar com os dizeres teóricos traçados, ou seja, a escrita passe a ser vista como um ato que possibilita interação entre um escritor e um leitor, por meio da palavra, os chamados interlocutores. Como ressaltam Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 30), “a aplicação do texto, que nunca é para a vida, para alguma dimensão existencial do aluno, mas para fins ‘pedagógicos’ do ensino da gramática” tem, em nossa opinião, comprometido a escrita escolar de se colocar a serviço da interação, uma vez que as finalidades com as quais o aluno escreve na escola não contemplam a perspectiva apontada.

Dessa forma, acentuamos que são três os focos advindos da concepção atribuídos à escrita: o foco na língua, o foco no escritor e o foco na interação, sendo este último o fundamento da pesquisa sistematizada no presente texto que nos propusemos realizar a fim de saber como ele se manifesta na sala de aula. A seguir, abordamos esses focos cujos dizeres subsidiam o ato de escrever.

O foco na língua diz respeito à crença de que conhecendo regras gramaticais e dominando um vocabulário considerável de palavras, o escritor escreverá um texto. Nessa perspectiva, de acordo com Koch e Elias (2017, p. 33), “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”.

Por sua vez, tratando do foco no escritor, as autoras citam que a escrita se dá a partir da expressão do pensamento de quem escreve. Assim, ele é visto como um

sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Assim, nesse foco, compete ao escritor sistematizar no papel ou tela do notebook, por exemplo, os seus pensamentos, cabendo ao leitor compreender as ideias da forma que foram apresentadas no texto. Do mesmo modo, semelhante ao foco anterior, o texto é visto como um produto do pensamento do responsável pela sua produção e a escrita uma atividade por meio da qual aquele que escreve não se preocupa com quem possa acolher o seu texto, desconsiderando a interação, possível, a partir dessa prática.

No entanto, para a escrita que tem como foco a interação, as pesquisadoras pontuam que essa se realiza levando em consideração tanto o que está sendo dito quanto o leitor que acolherá o texto; prova disso é quando o escritor atua sobre o texto, alterando-o com o objetivo de oportunizar uma melhor compreensão por parte do leitor durante a leitura das informações explanadas.

Assim, lembramos de que nem sempre, na sala de aula, as atividades de produção de texto contemplam o foco interacional, tendo em vista que o aluno escreve e entrega o seu texto ao professor para que ele o corrija. Neste sentido, o professor acolhe a produção textual do aluno, geralmente, atento aos conhecimentos relacionados aos aspectos linguísticos e gramaticais e exploração da temática, precisando também orientar o aluno a escrever de forma adequada nas interações. Por sua vez, o texto não é acolhido pelo professor do mesmo modo que um leitor real o acolhe, oportunizando ao aluno, junto a este, atingir à uma meta como é de praxe acontecer em uma escrita não escolar, ou seja, quando se escreve fora da sala de aula. Os focos na língua e no escritor ainda prevalecem sobre o foco interacional. Redações do tipo “narre um fato ocorrido em suas férias” ou “construa uma história a partir da leitura visual das imagens” atestam a forma como o segundo foco em análise se manifesta na escrita em sala de aula.

Neste contexto, Koch e Elias (2017, p. 35) veem a escrita, tendo como foco a interação, possível de se estabelecer entre escritor e leitor, como atividade de produção de texto que

se realiza, evidentemente, como base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser de conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

Com base nesses postulados, observamos que, na construção de um texto, um foco não poderá prevalecer sobre os demais; os três se fazem necessários, sobretudo quando a escrita é desenvolvida na perspectiva interacional, como sugerimos em nossa pesquisa. Então, ao escrever, o escritor lança mão de informações linguísticas e dos seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo, devendo expressá-los em seu texto ao considerar o seu interlocutor, gênero e suporte textual, além do nível de linguagem e a finalidade com a qual escreve e espera realizar junto a seu interlocutor.

Assim, em relação à ponderação feita sobre a escrita com foco na interação anteriormente evidenciada, Koch e Elias (2017, p. 36) ressaltam que

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? Quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Entretanto, se a escrita enveredar em um propósito interativo, estabelecendo comunicação com um interlocutor real, o aluno precisará, além dos saberes e habilidades citados, aprender a empregá-los na escrita que tem foco na interação, conforme pontuam as autoras.

Outro aspecto por elas levantado, no final da citação, diz respeito ao papel do escritor ver e rever a sua produção. Em outras palavras, podemos dizer que caberá ao escritor situar-se diante do seu texto pós-escrito e fazer as alterações necessárias, a fim de deixá-lo na versão de estabelecer a interação com o seu leitor ou interlocutor. Diferente da produção, cujos textos são encaminhados para o professor – arguição essa já evidenciada –, tornando esta etapa da escrita confiada a ele; tanto é que frase do tipo: “já enviei meu texto para o professor corrigir”, comumente se escuta na escola. Assim sendo, Antunes (2003, p. 54) destaca que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões¹”. Logo, a autora

¹ As etapas de escritas citadas por Antunes são retomadas adiante na seção em que abordamos a revisão e reescrita de um texto. Lá, sistematizamos postulados de autores diversos que pontuam a

acrescenta que [...] “cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Sendo assim, vemos que a escrita centrada apenas na didatização do texto escolar, sem foco na interação, além de não contribuir para o aluno interagir socialmente, não o ajudará a entender, para posteriormente aplicar em suas produções, que o ato de escrever deverá ser planejado, executado, analisado, revisado e reelaborado pelo próprio escritor; devendo, portanto, não continuar encaminhando seu texto para um avaliador com frequência. Há momentos em que a intervenção de outra pessoa para corrigir o nosso texto se faz necessário, mas em todas às vezes que escrevemos, em nossa opinião, não. Desse modo, essas ações deverão ser empregadas desde um gênero mais simples como um e-mail para um amigo, por exemplo, como em uma produção escolar do tipo resenha crítica. Assim, essa nossa ponderação se associa ao que Koch e Elias (2017, p. 36) dizem:

[...] a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Por outro lado, Geraldi (1984) aponta três concepções de linguagem: a primeira, a linguagem como expressão do pensamento, afirmando que essa subsidia os estudos tradicionais e permitindo-nos inferir que as pessoas que não conseguem se expressar é porque não pensam. Em seguida, a linguagem como instrumento de comunicação, destacando que esta estabelece um elo com a teoria da comunicação, concebendo a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem e, por último, a linguagem como uma forma de interação, ressaltando que por esta, o indivíduo vai além da transmissão de informações a um receptor, agindo sobre o ouvinte ao construir compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

A discussão do autor se assemelha às considerações de Koch e Elias (2017) quando também concebem a linguagem como expressão do pensamento e uma forma de possibilitar uma interação entre as pessoas; diferenciando-se, apenas, na concepção em que a linguagem é vista como foco na comunicação. Por sua vez, as

relevância da escrita se dá dentro de um processo, cujas ações contemplam as aqui tratadas pela autora, a saber: planejamento, operação e revisão.

autoras divergem de Geraldi na questão dos conhecimentos linguísticos empregados na elaboração dos textos. Portanto, diante do exposto, podemos afirmar que entre os dizeres de Geraldi (1984) e os de Koch e Elias (2017), encontramos visões de linguagens que se aproximam parcialmente. No entanto, são abordagens que, particularmente, só ampliam os diferentes modos de como a linguagem tem sido definida e norteadas as práticas de ensino e aprendizagem inerentes à produção de textos orais e escritos na sala de aula, precisamente nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

Dessa forma, vemos que para escrever, o escritor além do domínio dos focos citados, precisa dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de textos e interacionais. Por essa razão, a partir do próximo parágrafo, sistematizamos esses saberes fundamentados nos dizeres de Koch e Elias (2017).

Neste sentido, as estudiosas afirmam que para escrever, o escritor precisa usar saberes linguísticos como a ortografia, a acentuação das palavras, a pontuação e o léxico da sua língua. Uma produção de texto proficiente, isto é, bem elaborada, cuja acentuação das palavras e sinais de pontuação foram empregados, além de um vocabulário apropriado à temática e ao interlocutor, permite a construção de uma “imagem” louvável do escritor, além de se tornarem condições, dentre outras, para que o seu interlocutor compreenda e possa interpretar o que foi sistematizado no texto. Logo, se faz necessário que o escritor tenha domínio e empregue os saberes em discussão na produção de um texto em que manterá interação com o seu interlocutor, sobretudo em contextos escolares e profissionais que aguardam o emprego da variedade padrão da língua. A respeito dos conhecimentos linguísticos, Pietri (2007, p. 18-19) corrobora com as informações apresentadas pelas autoras enfatizando que

o conhecimento linguístico, enquanto conhecimento prévio necessário para a compreensão de um texto, mostra-se de modo bastante claro, por exemplo, quando nos encontramos face a um texto escrito em uma língua com a qual temos pouca ou nenhuma familiaridade. [...] conhecimentos de vocabulário, das regras de formação de palavras, das estruturas sintáticas e, também, de uso da língua, são conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão de um texto. Esses conhecimentos são colocados em jogo no momento de produzir e compreender um texto em nossa língua materna.

Além do que o autor expõe, pontuamos o conhecimento enciclopédico como necessário para que a escrita se efetive, pois, para escrever, precisamos ter o que

dizer a alguém. Assim, nossos dizeres são alcançados e guardados em nossa memória, tornando-a uma enciclopédia a partir do que vemos, ouvimos, vivenciamos, experimentamos e lemos. Por meio dessas ações, extraímos do mundo onde vivemos ou das leituras de textos diversificados, informações ou conhecimentos que desses fazemos usos quando escrevemos. É, portanto, o que Pietri (2007, p. 21) ressalta ao afirmar que: “o conhecimento de mundo se constitui nas experiências que a pessoa tem ao longo de seu percurso de vida e pode ser adquirido tanto em situações controladas, formais, tais como as que se encontram na escola, quando de modo informal”.

No entanto, é preciso que nos apropriemos dos textos considerando que, a partir desses, teremos em um dado momento da nossa vida pessoal, escolar, cidadã ou profissional o que dizer, como e por que, pois não faz sentido extrair da nossa memória, é obvio, qualquer “dizer” para inseri-lo em um texto. Espera-se que haja uma conexão do que dizemos com os objetivos que pretendemos alcançar por meio da escrita.

Alinhadas a este pensamento, isto é, aos conhecimentos enciclopédicos que o escritor deverá deter para deles fazer usos quando for escrever, Koch e Elias (2017, p. 43) asseveram que,

para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Refletindo sobre o dizer das autoras, com relação ao terceiro conhecimento (textos) que o escritor deverá dominar para poder escrever, lembramos que muitos livros didáticos já contemplam em suas propostas de leitura, alguns gêneros para que os alunos também os escrevam. Logo, percebemos que essa estratégia se associa ao que apontam as estudiosas, tendo em vista a impossibilidade que há de alguém escrever em um determinado gênero, quando ainda não se apropriou da sua composição, características, função e suporte em que o texto circulará até chegar ao leitor com o qual se pretende estabelecer interação.

A esse respeito, Koch e Elias (2017, p. 44) asseguram que “a escrita é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito de comunicação”. Em razão disso, Pietri (2007, p. 19)

orienta que “conhecer os tipos de texto, é um dos requisitos para a realização da leitura de modo satisfatório”. Assim, no dizer do autor, os conhecimentos de texto² retomados na sua compreensão, são antes trabalhados na construção do texto (oral ou escrito); logo, dominá-los para podermos empregá-los no ato de uma interação, se faz necessário.

Além dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, o aluno deverá conhecer os interacionais para que assim escreva com proficiência, alcançando os fins almejados. Para tanto, Koch e Elias (2017) pontuam que os saberes interacionais despertam o escritor, ao escrever, a pensar na intenção com que escreve e sistematiza as suas ideias em seu texto, como ainda na quantidade de informações necessárias em uma situação comunicativa concreta e a variante linguística apropriada para a interlocução, tendo em vista que escrever para um amigo é diferente de escrever para o diretor da nossa escola ou patrão. Desse modo, a adequação do gênero textual à situação comunicativa e ao(s) interlocutor(es) assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor.

Dessa forma, defendemos que para escrever na perspectiva que sugerimos em nossa pesquisa, os alunos precisam contar com as intervenções necessárias dos professores nas propostas de produção de textos trazidas por alguns livros didáticos e orientados a dominarem outros saberes além dos linguísticos e enciclopédicos. Assim, defendemos que o trabalho com a linguagem cujo foco é a preparação do aluno para escrever, estabelecendo interação com o leitor do seu texto, exige saberes que o favoreçam à concretização da finalidade em discussão.

Nesse sentido, o foco na interação e nos conhecimentos de textos e interacionais deverão também ser ensinados com o propósito de que os estudantes aprendam e empreguem as orientações aprendidas nas suas produções textuais. Para isso, é esperado que o professor tenha como meta desenvolver um trabalho que oriente o aluno a escrever para interagir com um leitor real por meio do seu texto. Assim, salientamos que os tipos de focos e conhecimentos da escrita explanados no presente tópico não deverão se sobrepor um acima do outro. Mas, somarem-se para fortalecerem a interação que se dar entre leitor e escritor, como acontece com a escrita empregada na produção de textos não escolar.

² Na seção que abordamos os gêneros textuais, o leitor, desse trabalho, receberá, com mais precisão, informações a esses relacionados, considerando a sua importância para a projeção de escrita proposta se efetive a partir da sala de aula.

Com isso, em sala de aula, é esperado que o professor realize um trabalho didático-pedagógico em que as atividades de escrita contemplem o que Koch e Elias (2017, p. 51) postulam:

A escrita pressupõe sempre um leitor e, na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer.

Ao lado dos focos e conhecimentos da escrita explanados, Serafini (2003) faz uma abordagem a respeito das funções da escrita, destacando uma tipologia constituída de quatro funções, a saber: função expressiva, função informativo-referencial, função poética e função informativo-argumentativa. Na primeira, a autora pontua que o escritor é o centro das atenções, uma vez que ao escrever, tem como objetivo relatar para si as próprias emoções em gêneros do tipo diário, monólogo ou autobiografia. Na segunda, o escritor apresenta fatos e dados de forma precisa a partir de relatórios e resumos. Enquanto isso, na terceira, trabalha a fantasia em gêneros como conto, fábula ou poesia e, na última, a defesa de uma tese, podendo envolver o leitor, ao empregar técnicas argumentativas e estratégias de persuasão como vemos em ensaios e comentários.

A respeito das funções da escrita explanadas por Serafini (2003), vemos que apenas a quarta função coaduna com a concepção de escrita interacional dissertada por Koch e Elias (2017). No entanto, as três primeiras funções – função expressiva, função informativa-referencial e função poética – para estabelecer interação, depende do professor em não propor produções para o aluno cumprir uma atividade e lhe devolver para ser corrigida. A escolha de um suporte como mural do leitor da sala de aula ou da escola, blog ou jornal escolar poderá servir para os textos serem lidos por outros leitores, oportunizando a interação entre aluno/autor e outros leitores de seus textos, além do seu professor de LP.

Por fim, explanados os focos, conhecimentos e funções da escrita na perspectiva de preparar o aluno/escritor para escrever com proficiência em uma comunicação ou interação, aprofundamos, no próximo tópico, a discussão que vimos levantando sobre a importância da linguagem tramitada em sala de aula aproximar-se da empregada e usada fora do contexto escolar, contribuindo, desse modo, para os

estudantes interagirem de forma aproximada, como assim farão socialmente por meio das suas produções textuais.

2.2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A fala e a escrita, formas de manifestação da linguagem verbal, quando efetivadas, não o são considerando apenas o falante ou o escritor. Situações cotidianas ou formais exigem do produtor de texto, seja oral, seja escrito, concentração entre quem diz, isto é, falante ou escritor e quem recebe o texto, ouvinte ou leitor, tornando-se, dessa forma, interlocutores. Assim, Koch (2013, p. 75) diz que “um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade inter-agem”. Desse modo, Antunes (2003, p. 45) também pontua que “as palavras podem ser a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”.

Alinhado à afirmação de Koch (2013), Brito (1984, p. 110 e 117) diz que “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor”. Assim, continua o autor:

Quando alguém diz ou escreve alguma coisa é porque tem uma razão para isso. Mesmo quando ‘se diz algo por dizer’, apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa parecida, este dizer por dizer é, do ponto de vista linguístico, bastante comunicativo (Idem, 117).

Em conformidade com esses argumentos, vemos que o texto, metaforicamente, é como uma ponte que estabelece a ligação entre falante/escritor com ouvinte/leitor, cabendo a esses papéis divergentes que deverão convergir para que a interação linguística se efetive. Assim, o dito pelo locutor é acolhido pelo seu interlocutor quando ao ouvir ou ler, decodifica as ideias tipificadas no texto, fazendo inferências e recorrendo aos seus conhecimentos enciclopédicos a fim de compreender as informações lidas.

Dessa forma, acentuamos as diferentes formas que a linguagem foi concebida e fundamentam as práticas de ensino e aprendizagem realizadas em LP. Assim, primeiramente, Ferdinand Saussure viu a língua em seu aspecto estrutural, centrando

seus estudos na “*langue*” ou palavra. Por sua vez, Noam Chomsky, representante do gerativismo, fez oposição à corrente linguística estrutural, considerando a frase como objeto de estudo da língua.

Entretanto, Koch (2013) ressalta que muitos linguistas de países europeus como França, Alemanha e Inglaterra defenderam a linguagem como atividade, isto é, como responsável pelas relações entre a língua e os seus usuários, o que favoreceu ao surgimento da linguística pragmática. Isso se deu, acentua a autora, quando os estudiosos repensaram a aceção da língua vista como estruturalista e gerativa, as abordando de forma abstrata, dissociadas do seu uso e contexto social.

Neste contexto, surge a linguística do discurso, cuja preocupação se encarrega das manifestações da língua por indivíduos em situações concretas, motivados por situações reais de produção ou emprego da língua em uma interação entre alguém que diz e outro que acolhe, lendo ou ouvindo o que lhe foi dito. Assim, outras atenções dadas à língua, antes dedicadas à palavra e a frase, passaram a levar em conta a enunciação como evento único e jamais repetido de produção de enunciado.

Logo, falar ou escrever não são atos que têm como fundamento apenas a manifestação do eu ou do mundo onde o falante ou escritor se encontra. Quando falamos ou escrevemos, é necessário que adequemos a nossa produção ao tempo e lugar em que/onde nos comunicamos como também aos papéis que representamos na interlocução, às imagens recíprocas do autor/leitor ou falante/ouvinte, às relações sociais e aos objetivos visados. Desse modo, a interlocução vai determinar o que dizemos ao interagir; situação essa que práticas que concebem a linguagem como um espelho do pensamento ou representação do mundo não contemplam, uma vez que não têm como objetivo realizar uma interação.

Nessa aceção da língua enquanto praticidade na elaboração e expressão de um enunciado concreto, Koch (2013, p. 18), fazendo referência a Austin, acentua os atos de fala, a saber: ato locucionário (consiste na emissão de sons organizados de acordo com regras da língua); ato ilocucionário (pergunta, asserção, ordem, promessa) e ato perlocucionário (destina-se a exercer certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc.). Entretanto, a respeito dos atos de fala, Koch (2013, p. 19) assevera que

é preciso, no entanto, observar que todo ato de fala é, ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário não seria um ato de fala: sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado efeito, ainda que não aquele o locutor tinha em mira.

A respeito dos atos de fala abordados pela autora, recordamos das produções de texto que desenvolvemos como estudante e propomos para os nossos alunos desenvolverem na condição de professor, cujas propostas de redação dissociavam-se da interação, tornando-se apenas uma prática que tinha como cunho uma preparação para um dia repeti-la, se é que aprendíamos, muito menos despertávamos para o seu uso, quando desse saber precisássemos.

Narração, descrição e dissertação eram os textos produzidos sem considerar o que apontam os postulados da linguística pragmática e a teoria da enunciação em abordagem. Para os atos de fala/escrita, o falante/escritor recorre ao código linguístico que dispõe não desintonizado do seu ouvinte/leitor, pois considera o que pretende alcançar por meio da interação permitida pela palavra falada ou escrita. Alinhada a esse pensamento, Serafini (2003, p. 167) diz:

Todo texto pode ser considerado o resultado de um ato comunicativo. Todo ato comunicativo tem um emissor – em nosso caso, o escritor – que envia uma mensagem – no caso, o texto – para um certo destinatário. Os textos podem ser classificados com base nos destinatários para os quais são criados.

Portanto, acolhendo o enfoque teórico citado, vemos que a escrita se desenvolvia sem motivação, tendo em vista a diferença que há quando falamos e escrevemos para quem conhecemos ou, mesmo não conhecendo, sabemos que nosso texto será lido por alguém que não se resume ao professor.

Nesse sentido, relembramos de que a escrita ainda é efetivada não como um recurso que favorece à interação, mas para o professor, único leitor do texto discente, analisar conhecimentos empregados ou não da língua ou o que chamamos de cumprimento do plano estrutural do tipo de texto (narração, descrição e dissertação), antes, e gêneros textuais, hoje.

Assim, não apenas no passado, como ainda na atualidade, essa prática se manifesta na escola sem ter alguém que de fato recepcione a produção textual do aluno e com ele interaja. Diferente das práticas sociais, sobretudo em tempos como o

nosso, em que as pessoas usam as redes sociais, empregando a palavra escrita/oral com a finalidade de interagir com quem faz parte dos seus contatos, cabendo, portanto, à escola aderir a essa prática de linguagem.

Ainda sobre os atos de fala, Koch (2013) denomina-os de diretos e indiretos, destacando que esses estão no interior daqueles. Desse modo, a autora define os atos de fala diretos como formas de linguagem empregadas na construção de perguntas, apresentação de ordens ou solicitações. Por sua vez, os atos de fala indiretos são concebidos como aqueles que contemplam conhecimentos de mundo por parte do locutário para compreender o que o locutor lhe quis comunicar. Assim, uma pergunta pode ser um pedido (Quer fechar a janela?) e uma constatação, uma solicitação (Como a sala está quente!).

Todavia, Koch (2013, p. 22) assevera que “a Teoria dos Atos de Fala tem sido alvo de críticas e recebido algumas reformulações”. Segundo a autora, devido à teoria em questão ser unilateral, ou seja, considerar no ato da comunicação apenas o locutor e abordar enunciados isolados, dissociados de um contexto real de uso. Outro problema é que nas atividades ilocucionais, cujas práticas permitem reconhecermos os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional, o ensino a partir de frases ainda se perpetua em detrimento às unidades maiores de enunciados ou textos.

Essas críticas têm como fundamentos os dizeres que a autora menciona do linguista holandês, Van Dijk. Para o estudioso, segundo Koch (2013), em um texto, ao lado dos atos de fala que nesses são manifestados, há um propósito a ser alcançado. Logo, a teoria em questão cede espaço à teoria composta por um enunciado que tem uma meta a ser atingida através da interação. Para isso, o locutor precisa ao falar ou escrever, a partir dos dizeres expressos no texto, identificar o objetivo visado em seu enunciado. Assim sendo, a produção da linguagem é proposta como atividade que contempla interlocutores em uma interação.

No entendimento de que a língua favorece à interação entre alguém que diz e alguém que escuta, podendo reverter os papéis, não só a Teoria dos Atos de Fala como a Teoria da Atividade Verbal, isto é, a adaptação da linguagem articulada à uma teoria da atividade social humana (cujas práticas concebem-na como meio de interação social e de realização de ações; finalidade última dos contatos interpessoais, estrutura subjacente aos usos mais comuns da língua; fundamento do pensamento e de legitimação dos interlocutores; e ponto de partida para a expressão não verbal)

sofreram críticas, tendo em vista ambas abordagens considerarem o locutor na produção de textos orais ou escritos sem o interlocutor.

Nesse sentido, ao reconhecer o papel do ouvinte/leitor no processo de interação entre falante/ouvinte, Koch (2013, p. 24) afirma:

Sem dúvida nenhuma, o processamento do texto por parte do interlocutor, em termos de compreensão ou interpretação, constitui também uma atividade, como aliás, tem sido ressaltado na vasta bibliografia atual, quer europeia, quer americana, voltada para essa questão: o ouvinte/leitor não é absolutamente um receptor “passivo”, já que lhe cabe atuar sobre o material linguístico que dispõe (além, é claro, da entonação, dos gestos, das expressões fisionômicas, dos movimentos corporais na linguagem falada), e, desse modo, construir um sentido, produzir uma leitura.

Com base no exposto, vemos que o ato de compreensão e interpretação de um texto não se dá apenas com o que o autor do texto apresentou; ao ouvinte/leitor, cabe entender o texto não como um produto pronto e acabado, mas como um processo em que, com base nos conhecimentos enciclopédicos, pode ser compreendido a partir das inferências feitas para decodificar e entender o que foi expresso. Dessa forma, se estabelece a interação linguística, cuja proposta fundamentou nossa pesquisa como indicação a ser sistematizada e colocada em prática no ensino e aprendizagem de produção textual, rompendo com atividades em que o aluno escreve por escrever em sala de aula, podendo ter a oportunidade de vivenciar experiências em que o prepare, na condição de cidadão ou profissional, para usar a escrita tendo a interação como foco a se estabelecer.

Dando continuidade, Koch (2013) faz referência ao Princípio da Cooperação que rege a comunicação proposto pelo filósofo americano Grice. Para ele, disserta a autora, em uma comunicação deverá existir uma cooperação por parte dos interlocutores, isto é, falante/escritor com o ouvinte/leitor. Assim, a comunicação poderá se processar de modo adequado sem comprometer a compreensão do que é comunicado por ambas as partes.

O princípio em pauta é constituído de quatro máximas, a saber: máxima da quantidade (não diga nem mais nem menos do que é esperado); máxima da qualidade (só diga coisas para as quais tem evidência adequada); máxima da relação (diga somente o que é relevante) e máxima do modo (seja claro e conciso; evite a obscuridade, a prolixidade). Por sua vez, havendo sobreposição entre uma das

máximas, uma máxima ficará acima das demais. Outro aspecto, é quando o interlocutor não emprega uma das máximas, gerando uma implicância conversacional.

Analisando o Princípio da Cooperação citado, Koch (2013, p. 28) se posiciona contrária ao que postula, pois,

embora tenha gozado – e goze até hoje – de bastante prestígio, é fácil perceber que essa teoria não dá conta de toda a ‘malícia’ e manipulação tão presentes na interação verbal humana: estamos constantemente ‘jogando’, ‘blefando’, ‘simulando’, ‘ironizando’, ‘fazendo alusões’ e ‘criando subentendidos’, fenômenos nem sempre explicáveis apenas com base nas ‘máximas’ griceanas.

Com base na citação, percebemos o quanto a escrita didatizada sem foco na interação, deixa de contribuir com o aluno a escrever para efetuar o que a autora aponta, isto é, a redação escolar além de abstrata, se desenvolve sem responder aos questionamentos do tipo: “o que escrevo”; “como escrevo”, “para quem escrevo” e “por que” (grifos nossos).

Logo, é impossível abordamos um problema sem pensar em quem possa algo fazer para solucionar, tendo em vista as propostas de redação continuarem sendo efetivadas com base em temáticas que investem na expressão do imaginário ou criatividade, dissociada do real e do contexto em que o aluno vive. Assim, uma alternativa surge para as práticas das atitudes estipuladas pela autora quando se fala ou escreve para interagir, pois esses atos não ocorrem aleatoriamente. Falamos e escrevemos considerando interesses capazes de se concretizarem junto ao nosso ouvinte/leitor para quem nos voltamos através do texto.

Ainda concebendo a conversação como um ato social, vemos que essa se modifica ou se constitui através do que direcionamos para a sociedade a partir dos textos. Assim, Koch (2013) aparando-se nos estudos de E. Goffman, chama de processos de figuração e a noção de footing, os quais são conhecimentos relevantes na efetivação de uma linguagem que tem a língua como interação.

Quando interagirmos, consideramos a representação que ora exercemos na interação e as faces que constituem os interlocutores para que não ocorra uma invasão na vida do outro. Logo, quando interagimos, desejamos que nossa face externa (positiva) seja vista pelo outro e a face negativa, não invadida.

Dessa forma, observamos que no dia a dia estamos a nos desculpar ou justificar para que não ocorram dissabores nas relações devido a dizeres que possam

“imacular” a imagem de quem acolhe nossos falares. Assim, é preciso que as pessoas usem as palavras podendo, ao se comunicarem, humanizarem e irmanarem; embora, aqui, estejamos expressando uma utopia. No entanto, não faz sentido a palavra continuar sendo usada para vermos o que presenciamos no mundo que ora nos assusta e entristece, quando ao invés de interagirem para exortarem e motivarem, se atacam ou se “espinham”, por exemplo.

Em relação à expressão footing, Goffman disserta, acentua Koch (2013), que numa interação face a face, os interlocutores deverão se alinhar para que assim a conversação prossiga com harmonia, atendendo aos interesses de ambas as partes (quem fala e escuta, por exemplo), uma vez que não existe interação quando um dos interlocutores não reage ao que lê ou escuta, demonstrando desinteresse e reprovando o que está sendo lhe comunicado.

Por tudo isso, Koch (2013) contribui com os seus postulados a entendermos que a linguagem permite o encontro entre quem fala/escuta ou escreve/lê, mediante o texto (oral ou escrito). Para isso, será oportuno que na trajetória até aqui dada, os diferentes modos que a língua foi vista sirvam para o profissional da linguagem, sobretudo os que atendem alunos sem voz e vez socialmente, a ensinar a palavra não só de modo didatizado, mas como um instrumento que servindo à interação, também sirva à sua cidadania e participação social, enfrentando injustiças e propagando que um outro “mundo” é possível, bastando as injustiças serem dirimidas a partir de ataques dados à corrupção, no caso do nosso país, responsável pela desigualdade que ora vimos presenciando e enfrentando.

Para tanto, é preciso ver o texto como lugar de interação não apenas como representação do mundo e pensamento ou instrumento de comunicação; mas, como afirma Koch (2013, p. 1) “uma forma de (inter)ação” que acontece por meio da palavra, na modalidade verbal da língua, oral ou escrita.

Por essa razão, abordarmos como o texto é trabalhado em sala de aula na disciplina de LP, atento às produções textuais e observando se essas tramitam de modo interativo entre quem produz e o acolhe, favorecendo à interação possível e esperada socialmente.

2.3 A PRÁTICA DA ESCRITA NO COTIDIANO SOCIAL E ESCOLAR

Em casa, na escola, na comunidade ou no trabalho, vemos que a escrita se faz presente na vida das pessoas. Assim, observamos que muitas são as justificativas dadas para a execução do ato de escrever. No entanto, Cavalcante (2008), em seu livro *Leitura e Produção de Textos*, ressalta que escrevemos para suprir uma deficiência de nossa linguagem oral, ou seja, para alcançar algo ou alguém que nossa fala não consegue.

Neste sentido, a autora destaca as especificidades próprias da fala e da escrita, dicotomizando-as. Segundo Cavalcante (Idem), na primeira, ao usar a palavra oral, o falante faz usos de expressões faciais e gestos, quando se encontra face a face com o seu interlocutor, além de modificar a entonação para comunicar o que deseja alcançar, seja diretamente ou através dos áudios do WhatsApp, reformulando o texto de modo que os seus objetivos sejam alcançados. Já na segunda, considerando que escritor e leitor se encontram em instâncias diferenciadas, é esperado que o texto apresente as ideias coesas e coerentes, formando uma unidade que permita ao lado da sua decodificação, a compreensão. Assim, assevera Cavalcante (2008, p. 3):

A linguagem escrita precisa contar com recursos próprios, que permitam superar as dificuldades da distância. Por isso, é fundamental conseguir ordenar bem as ideias para poder expressar o pensamento da melhor forma possível e alcançar a comunicação.

No dizer da autora, a escrita exige uma atenção diferenciada da fala devido aos interlocutores estarem em lugares diferentes. Logo, cabe ao escritor ou autor do texto, escrever de modo que os seus dizeres sejam não só lidos como compreendidos. Do contrário, a interação não será estabelecida, tornando-se o texto incapaz de concretizar as intenções pelas quais o escritor o escreveu, uma vez que não apresenta a clareza necessária capaz de favorecer à compreensão do leitor. Quanto à ponderação posta por Cavalcante a respeito da escrita se efetivar pelo autor considerando o leitor, Antunes (2003, p. 45) a endossa, afirmando que

[...] numa inter-ação ('ação entre'), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse

sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

Em relação às informações citadas, ouvimos pessoas falando da dificuldade que têm para escrever, expressando que não conseguem desenvolver um texto com facilidade, isso quando chegam a escrever. Mesmo assim, presenciamos o uso da escrita em situações pessoal, familiar e próxima, como já ressaltamos; do contrário, sobretudo em esferas acadêmica, social e profissional que exigem uma produção monitorada, aquelas “estacionam” e se veem incapazes de escrever. Certamente, a formação escolar e a cultura de onde vivem, dentre outros motivos, não contribuíram para o uso da escrita em diferentes domínios discursivos e situações de interação como denomina Marcuschi (2008), adequando-se ao interlocutor e aos objetivos que se espera alcançar ao escrever.

Neste âmbito, Cavalcante (2008, p. 3-7) cita os mitos da escrita postulados por Garcez (2004), a saber: “escrever é um dom”; “algumas ‘dicas’ resolvem o problema de quem não consegue escrever” e “escrever não é tão necessário no mundo moderno”.

Com relação ao primeiro mito – escrever é um dom –, a autora ressalta que diante de um papel físico ou virtual, muitas pessoas se angustiam e não conseguem escrever, acreditando que não têm dom suficiente para efetivar a escrita de um determinado texto. Entretanto, considerando que escritores, a exemplo de literários e jornalistas tendo dom para escrita, não a desenvolveriam, caso não lhes fossem ensinados. Assim, Cavalcante (2008, p. 4) pontua que “a escrita é uma construção social e, portanto, coletiva, que se desenvolveu ao longo da história da humanidade e se transformou consideravelmente ao longo do tempo”.

Como sabemos, ninguém nasce falando e já escrevendo. Primeiro, nos apropriamos, quando criança, da fala para, posteriormente, aprendermos a escrita. Nesse sentido, lembramos de que a fala adquirimos ouvindo as pessoas que nos cercam; enquanto a escrita, aprendemos dominando instrumentos como lápis e caderno e com eles registramos rabiscos até aprendermos letras, sílabas, palavras e termos a capacidade de compor frases e textos. Também, na atualidade, digitando e compreendendo as letras e as palavras para empregar na interação.

Por fim, antes de dissertarmos sobre o próximo mito, objetivando desmitificar o mito em questão, faz-se necessário destacar o que diz Cavalcante (2008, p. 4):

[...] o que determina a nossa maior ou menor familiaridade com a escrita, é o modo como aprendemos e desenvolvemos nossa linguagem, a importância que o texto escrito tem para nós e para a nossa sociedade e cultura e a frequência com que colocamos em prática a própria escrita.

No dizer da autora, o convívio e a relevância dada aos textos são condicionantes, dentre outros, para que se escreva. Assim, a leitura de textos e o reconhecimento de suas funções reais podem motivar, além de contribuir para que o aluno os escreva, quando de algum deles necessitar. Logo, em nossa opinião, nem mesmo escritores consagrados escreveriam, caso não vivenciassem as experiências de práticas de escrita, a exemplo das que desenvolvem.

Ainda em relação à visão de que a escrita é um dom, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 07) afirmam:

[...] escrever não é resultado de uma inspiração divina, mas que para escrever adequadamente, conforme propósitos definidos, quem escreve constrói os sentidos necessários para aquilo que quer enunciar. Por isso, ele deve ler e reler o que escreveu, organizar e reorganizar as ideias, identificar os problemas gramaticais e compor o texto, de modo que corresponda aos objetivos iniciais.

Portanto, ao produzir um texto, o escritor deverá acolher o que pontuam Arcoverde e Arcoverde (2007), usando os seus conhecimentos que, neste trabalho, fazemos referência. Assim sendo, aprenderá a estabelecer comunicação com outros indivíduos considerando os diferentes contextos sociais. Para esse fim, conhecimento da língua, enciclopédico e de texto, além dos interacionais são indispensáveis à produção textual. Só assim, o propósito com o qual escrevermos, poderá realizar-se, como esperamos, diante das motivações com as quais usamos a escrita para resolvê-las. Um requerimento para reivindicar uma petição, solicitando ao prefeito a reposição de lâmpadas no bairro onde moramos, é uma ilustração das diversas situações práticas que, para serem resolvidas, o indivíduo recorre à escrita.

Sobre o segundo mito – algumas “dicas” resolvem o problema de quem não consegue escrever –, Cavalcante (2008) ressalta o processo de ensino e aprendizagem trabalhados em cursinhos às vésperas de processos seletivos, cuja preparação dos candidatos é centrada no oferecimento de receitas prontas com fórmulas preparadas para iniciar, desenvolver e concluir uma redação.

Analisando a formação dada em cursinhos para a construção de um texto em relação às condições em que o aluno se prepara, lembramos de que a apropriação da forma ou estrutura do texto a ser produzido não é o suficiente para se desenvolver uma produção textual. O texto, além da forma, se realiza a partir do conhecimento do tema a ser abordado, conhecimento de mundo, conhecimento da língua e conhecimento sobre interação. Galvão e Azevedo (2015, p. 260) salientam que [...] “as modalidades orais e escritas possuem suas regularidades, devendo, portanto, ser ensinadas, a fim de que os alunos possam compreender suas variações em contextos significativos de uso”. Em outras palavras, as autoras afirmam que a posse dos conhecimentos que diz respeito a um dado gênero, quando orientados, contribuirá para que o aluno desenvolva a sua produção textual.

Logo, escrever bem é resultado de um processo que envolve leitura, reflexão e ação e não apenas da apresentação de dicas mágicas repassadas na calada da noite, objetivando salvar uma situação que, diga-se de passagem, torcemos que atendessem aos objetivos pretendidos por muitos que recorrem a essas formações “milagrosas” e instantâneas necessitem aprender para desenvolver uma proposta de texto, tendo como meta a conquista de um trabalho. Sobre as dicas trabalhadas em cursinhos, Cavalcante (2008, p. 06) diz:

As ‘dicas’ serão úteis se associadas à prática da escrita e da leitura. Isoladas, elas poderão até confundir você. No entanto, se você lê e escreve frequentemente, mesmo que só para exercitar-se, você poderá, inclusive, prescindir das dicas.

Nesse sentido, para escrever, é necessário reconhecermos a leitura como uma prática que permite ao leitor, a posterior, ocupante do posto de escritor, a se apropriar de informações e desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica. A esse respeito, acentuamos que quem lê, escreve bem, mas é necessário que exercite essa prática; do contrário, se executar a escrita apenas quando precisar, possivelmente, não a desenvolverá por não fazer dessa uma prática contínua, como vimos defendendo. Assim, a leitura deverá caminhar lado a lado da escrita. Em conformidade com nosso pensamento, Cavalcante (2008, p. 8-9) assinala:

Quanto mais lemos, mais convivência temos com textos de naturezas diversificadas, o que nos auxiliará evidentemente no processo de escrita, pois compreenderemos melhor como adaptar nosso discurso

para cada situação específica de comunicação. Mas além de ler, precisamos escrever.

Por último, com relação ao último mito – escrever não é tão necessário no mundo moderno –, considerando a não produção de gêneros como bilhete, carta, recado, por exemplo, muitas pessoas supõem que, na atualidade, não há mais necessidade de escrever. No entanto, não percebem que, atualmente, devemos não só dominar a escrita, mas também outras linguagens. Assim, devido à informática tudo se dar por meio da escrita, Cavalcante (2008, p. 09) ressalta que “tudo o que somos, o que temos, o que realizamos, depende desses novos instrumentos. Sendo assim, os registros escritos conseguem resistir à mutabilidade do tempo”.

Dessa forma, mediante ao que ocorre quando falamos, na escrita não é diferente: tanto em uma forma de manifestação da língua verbal quanto na outra, falante/escritor deverá adequar a linguagem à situação em que interage e ao seu interlocutor. Logo, é preciso observar que, para diferentes momentos, circunstâncias e pessoas, existem modos específicos de interação. A autora ilustra esse nosso pensamento declarando que “uma carta familiar exige um nível menos formal da linguagem. Uma receita médica e um relatório exigem conhecimento técnico. Um artigo científico, além do conhecimento técnico, exige linguagem acadêmica” (CAVALCANTE, 2008, p. 09).

Assim sendo, não podemos perder de vista de que a escrita é uma das formas que permite a sistematização do pensamento, pois é a partir dela que o escritor demonstra o que sente, conhece, descobre, investiga e aprende sobre determinado assunto. Por isso, para cada evento, isto é, necessidades pessoal, escolar, profissional e cotidiana, considerando a meta que deseja realizar, há uma diversidade de textos considerável que devemos recorrer para selecionar o gênero que precisarmos para estabelecer a interação. Nesse sentido, Azeredo (2018, p. 130) orienta que

[...] todo o processo de ensino/aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre essa construção. É lidando com textos nas respectivas situações de uso que aprendemos a língua.

Cavalcante (2008), corroborando com o autor anteriormente citado, ressalta que para a concretização da escrita, é preciso recorrermos aos nossos conhecimentos enciclopédicos, pois nesses se encontram informações do que lemos, vivenciamos e conhecemos acerca de um tema que, porventura, possamos abordar em nosso texto e, por isso, estão disponíveis para quando formos escrever. Assim, quando escrevemos, expressamos no papel o que conseguimos lembrar sobre um determinado tema que pertence ao nosso conhecimento de mundo e dele recorreremos para usar como informação da produção textual que estivermos efetivando.

Além dos conhecimentos gerais e específicos sobre o tema a ser tratado, também se fazem presente na memória conhecimentos sobre a língua e os diversos gêneros textuais. Portanto, memória vazia não apoia o escritor na hora de escrever. Por sua vez, na ausência do que dizer quando recorreremos a nossa memória e notificarmos que nela não temos o que extrair para escrever, precisamos atentar para outras práticas ou estratégias.

Quanto a isso, na ausência de “estoque” necessário para escrever, cabe ao escritor fazer o que Cavalcante (2008, p. 10) pontua: “buscarmos mais informações através de amigos, de livros, de sites na internet etc.”. Encontrando o que dizer, outras estratégias deverão ser ativadas antes do ato de escrever propriamente dito. A esse respeito, Cavalcante (2008, p. 10) assegura que

a escrita é, portanto, um processo que não se inicia ao começarmos o texto, mas muito antes. Cada texto está inserido dentro de uma prática social e nela adquire sentido. Ou seja, o que mobiliza um indivíduo a escrever um texto é uma necessidade, uma motivação que nasce de uma situação social específica.

Portanto, diante do processo que marca o tempo que antecede à prática de escrita, caberá ao escritor desenvolver o plano do seu texto, isto é, as partes que o constituirão, pensando no que nestas colocará em termos de informações/ideias. No entanto, além dessa projeção, caberá a ele pensar também no gênero textual que sistematizará as suas ideias e no suporte que usará para divulgar o seu texto. É também oportuno que o falante/escritor visualize o seu interlocutor para que se empregue no texto, o nível de linguagem compatível com a situação de comunicação a fim de alcançar os objetivos com os quais escreverá.

Projetado e escrito o texto, Cavalcante (2008) sugere que o escritor se detenha à sua produção ou recorra a alguém para relê-lo, objetivando detectar pontos

ou trechos que deverão ser refeitos, alterando e deixando-os em condições de estabelecer comunicação, cuidando, portanto, da sua adequação. A esse respeito, a autora afirma que:

Mesmo depois de sua leitura, você ainda pode recorrer a uma segunda leitura, feita por outra pessoa. O olhar do outro é muito importante. Pois, como estamos habituados ao nosso texto, muitas vezes lemos o que queremos ler e não o que está lá. Outra pessoa, com olhos livres, poderá perceber detalhes ou falhas que nós não percebemos. Escritores famosos, em geral, submetem seu trabalho à leitura prévia, antes da publicação (CAVALCANTE, 2008, p. 12).

Assim, fica o ensinamento de que a produção de texto é marcada por diferentes etapas que, ao serem executadas, se completam, favorecendo à leitura e à compreensão do leitor e, por conseguinte, às metas que marcaram a sua construção. Planejar, escrever, reler e alterar, além de submeter à leitura e análise de outra pessoa são atos que constituem a escrita não apenas de pessoas iniciantes como os estudantes/participantes de nossa pesquisa. Escritores renomados vivenciam essa experiência a partir do olhar de outros que têm habilidade para ler e revisar um texto.

Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 07) endossam essa nossa ponderação focalizando que

o planejamento é o pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os polos da seleção e organização das ideias. A textualização agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas da etapa de planejamento. A revisão que propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação definitiva. Finalmente, a essa possibilidade de modificações e adequação definitiva, nós damos o nome de reescrita ou refacção do texto. Assim, você refaz o texto, dando a legibilidade necessária para que seu destinatário construa sentidos para o que você escreveu.

Neste contexto, aprofundando as informações teóricas inerentes à produção de texto, Reinaldo (2001) assevera que a leitura de textos favorece à competência textual do estudante. Assim, a sensibilização através da leitura, para os traços específicos dos textos, contribui para que ele venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico. Logo, a autora assegura que o ensino e a aprendizagem, dados a partir da frase, é insuficiente para servir de base teórica para

a aprendizagem de um texto. Dessa forma, a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica.

Assim, o escritor precisa dominar alguns saberes básicos, além dos textos a serem mobilizados na produção textual. Dentre esses, Reinaldo (2001) cita os fatores que favorecem à textualidade do texto, a saber: na dimensão formal, representada pela coesão; na semântico-conceitual, representada pela coerência; e, na pragmática, relacionada ao funcionamento do texto em seu contexto de uso, envolvendo a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Nesse sentido, outros saberes também são necessários para a efetivação da produção de um texto, a exemplo dos conhecimentos sobre gênero textual; conhecimentos estes que, conforme acentua Reinaldo (2001), não são bem definidos pelo Livro Didático de Português (LDP), cuja lacuna poderá, em nossa opinião, comprometer a produção de texto em sala de aula.

Diante disso, a autora enfatiza que embora os autores dos LDP estejam sensibilizados para inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura e de escrita, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a efetivação dessas práticas (REINALDO, 2001).

Com base no exposto, sabendo que o texto resulta de um conjunto das representações do produtor acerca da situação de interação, do conteúdo temático e do gênero, é necessário que o professor se conscientize das lacunas do principal instrumento por ele usado para nortear as suas práticas de ensino, como antes citamos, desenvolvendo o que Reinaldo (2001) adverte sobre essa questão, ao dizer que: “[...] não se deve focar o ensino da produção (e da leitura também) de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de um determinado gênero textual” (REINALDO, 2001, p. 90).

Bakhtin (2003) acentua que a língua se efetiva em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, empregados pelos usuários da linguagem em diferentes campos da atividade humana. Nesse sentido, para o emprego adequado desses enunciados, o autor orienta que esses destaquem características e funções não só pelo seu conteúdo e estilo de linguagem, mas pela estrutura composicional. Assim, “cada enunciado é individual, de modo que cada campo de utilização da língua constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 203). A nosso ver, esse conhecimento se

torna indispensável quando o aluno/escritor faz uso, sabendo como, o que e por que empregar os conhecimentos inerentes a um dado gênero discursivo.

No entanto, essa competência ainda não é trabalhada como se deve nos livros didáticos, conforme assevera Reinaldo (2001, p. 91) quando diz:

Observa-se aqui a preocupação com a inclusão de um gênero de circulação social como objeto de leitura e produção, conforme os pressupostos da Linguística de Texto. Todavia, a condição de apropriação desse modelo oferecida ao aluno é bastante limitada, dado o caráter superficial das instruções, uma vez que não fazem referência aos traços característicos do texto, objeto de produção.

Dessa forma, considerando os saberes que fundamentam a produção textual, na perspectiva do texto como processo, destacamos as contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivistas. Nesse sentido, de acordo com Reinaldo (2001), duas ordens de fatores agem no processo de produção de um texto, são eles: os sociais (relacionados às práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os cognitivos (inerentes ao conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto). Além desses fatores, Reinaldo (2001) cita dois importantes estágios que marcam o ato de escrever: o primeiro, relacionado ao tempo que antecede à prática da escrita e o segundo, à efetivação da escrita propriamente dita.

Vejamos o que diz Reinaldo (2001, p. 92) sobre cada estágio em que os denominou de estágio A e estágio B:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela materialização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto).

O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção do texto propriamente dito. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio é expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modificam os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.

Assim, como vemos nos estágios apresentados por Reinaldo (2001), a produção de texto é uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Outro ponto a ser colocado é que a escrita desenvolvida como processo, ativa contribuições relevantes como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ampliando seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto lhe oportunizando compreender que o ato de escrever envolve várias revisões do texto³. A este respeito, Paz (2010, p. 155), citando Meurer (1997), pontua que os sujeitos podem atuar como examinadores de suas próprias produções a partir da leitura e análise dos seus textos em termos de conteúdo e organização de ideias para efetuar as modificações que considerar necessárias.

Para Paz (2010, p. 156), “o retorno e a refacção de um texto encerra-se quando a produção alcança um nível satisfatório em termos de aspectos sociocognitivos e linguísticos”. E “o caráter recursivo assumido na escrita se justifica não apenas pela detecção de incoerências, mas pelo surgimento de novas ideias que podem conduzir o escritor a melhorar o seu texto”.

Neste sentido, Reinado (2001) destaca a necessidade de o professor trabalhar com o aluno um plano que o direcione na revisão do texto assinalada no estágio B, cuja orientação concebe a escrita ativada em caráter processual. Este destaque se deve a diagnósticos encontrados pela estudiosa em suas pesquisas, tendo o livro didático como objeto de investigação quando ela afirma que

outra orientação para a produção de texto nos LDP, inspirada nessa abordagem, é a que inclui na instrução a etapa de revisão individual. Trata-se de uma atividade que visa ao desenvolvimento da capacidade de o aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos. Essa orientação, entretanto, só é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão, o que não tem acontecido com os manuais que incluem essa etapa da escrita em suas orientações (REINALDO, 2001, p. 93).

Ainda sobre o apoio a ser dado ao aluno para que ele possa revisar o seu texto, Reinado (2001, p. 93) sugere:

³ Para a aquisição e prática dessa competência, pontuamos que, adiante, explanamos com mais precisão, chamando a atenção para o escritor atuar no seu texto não apenas como autor, mas como leitor que alterará os seus dizeres, considerando a textualidade, o tipo e gênero textual, dentre outros conhecimentos materializados no seu texto.

Articulado a essa visão teórica, que surge o procedimento didático da criação de eventos interativos (com participação do par mais competente – professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que representam problemas de compreensão ao leitor, exigindo transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso.

Em contrapartida, Reinaldo (2001) assegura que os conhecimentos sociocognitivistas não têm contribuído para orientar o complexo processo de produção de texto plenamente, ressaltando que a reflexão das práticas interativas sobre a escrita, no contexto escolar, evidencia a importância da participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz na escrita, surgindo, assim, um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto – o paradigma sociointeracionista, que se instala como uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução.

Vejamos o que diz Reinaldo (2001, p. 93) sobre a redefinição da noção de linguagem que tem a interlocução como centro:

[...] outros conceitos foram sendo consolidados, como o de ensino-aprendizagem da escrita, que passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro.

Dessa forma, vimos que o paradigma sociointeracionista adiciona outro elemento não contemplado pelos pressupostos sociocognitivos (fatores de textualidade, noção de tipo/sequência e gênero textual, estágios e contribuições da escrita como processo), a saber: um outro (interlocutor) para quem o texto produzido deverá deslocar-se, contemplando, como já vimos neste estudo, a escrita com foco e conhecimento na interação.

Neste contexto, em se tratando dos processos que fundamentam a prática da escrita, Paz (2010) acentua que são muitas as propostas apresentadas pelas teorias linguísticas. Dentre estas, cita o modelo de Hayes e Flower (1980) fundamentada na análise de protocolos verbais de sujeitos com proficiência na escrita e embasou os estudos de tantos outros estudiosos como Collins e Gentner (1980), Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996), Wang e Wen (2002).

Sendo assim, considerando a relevância dessa abordagem para a prática em sala de aula, fazemos uma abordagem dos postulados estabelecidos por Paz (2010) a despeito da escrita como resultante de um processo, muitas das vezes, desconhecidos e não vivenciados em sua integridade pelos estudantes/escritores iniciantes, por exemplo, talvez, porque os desconheçam.

Fazendo referência aos dizeres de Hayes e Flower (1980, 1986), Paz (2010) destaca que, inicialmente, os autores defendiam que o processo da escrita era formado pelas seguintes etapas: planejamento, tradução e revisão. Mais tarde, revendo essa tese, passaram a ver o processo de construção da escrita, apresentado em 1980, como um percurso formado pelas etapas a saber: planejamento (geração de ideias, organização dessas ideias em um plano de escrita e o estabelecimento de metas a serem atendidas pela atividade textual); geração de frases (diz respeito a materialização das metas e ao plano de escrita em uma produção textual) e a revisão (relacionada à leitura e elaboração, constituindo a fase em que o escritor avalia a sua produção escrita).

Todavia, esse processo pode não se dar de modo linear em que uma etapa sucede a outra. A esse respeito, Paz (2010, p. 152) assevera que

embora a sequência natural do modelo apresentado por Hayes e Flower (1980, 1986) englobe vários componentes como planejamento, geração de frases e avaliação, a ordem em que eles se efetivam é bastante flexível, visto que tanto a fase de geração quanto a de revisão podem interromper o curso do processo da escrita, caso o escritor identifique impropriedades e decida efetuar alterações no texto.

Desse modo, ampliando a discussão a respeito da escrita como uma prática cujo resultado se dar a partir de vários momentos a serem vivenciados pelo escritor, Paz (2010), mencionando Meurer (1997), considera a trajetória da elaboração textual como um processo interativo, no qual uma fase subsidia outra, o que contribui para que o escritor atinja uma revisão satisfatória de sua produção.

Esta visão é reforçada por Paz (2010, p. 152-153) ao afirmar que:

Todas as etapas propostas recebem influências de elementos decorrentes do contexto da tarefa da escrita, assim como da memória de longo termo do escritor, e são gerenciadas por um componente denominado monitor que, consciente ou inconscientemente, controla o fluxo das operações mentais que conduzem à elaboração e à reconstrução textual.

Assim, do planejar das ideias à sua materialização na produção textual e retorno ao texto para analisá-las e alterá-las, o escritor procede em interação com as etapas que marcam a produção do texto abordadas pela autora. O interessante desse trabalho é que uma etapa não se sobrepõe à outra. No entanto, colaboram para que, em harmonia, o sujeito que escreve possa elaborar e reelaborar o texto.

Paz (2010) faz um apontamento do que afirma Collins e Gentner (1980), quando os autores veem o texto escrito como uma prática recorrente em dois subprocessos em que, no primeiro, se dar a elaboração de ideias e, no segundo, a produção textual, se reportando às etapas de planejamento (processamento de ideias) e de tradução (geração de ideias) propostas por Hayer e Flower (1980; 1986).

Assim, observamos que a abordagem feita por Reinado (2001) sobre o processo da escrita, tornou-se compreensível a partir da explanação feita por Paz (op. cit.) com base nas suas pesquisas realizadas a partir dos postulados de Hayer e Flower (1980; 1986), quando apresenta a prática da escrita por meio de um ciclo constituído por etapas que se completam e favorecem à produção textual (planejamento, produção, revisão e reelaboração do texto).

No entanto, Paz (op. cit.) ressalta que Collins e Gentner não contemplam, em seu modelo processual de escrita, a etapa da revisão. Os autores, segundo a pesquisadora, atestam que a revisão acontece no subprocesso da produção textual, momento em que o autor ou escritor aprecia a sua produção e efetiva as modificações necessárias.

Paz (2010) reflete sobre as considerações de Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996) e Wang e Wen (2002) com relação à prática da escrita transcorrer em um processo, inspirados nos dizeres de Hayer e Flower (1980, 1986). A seguir, sistematizamos o que abordam esses autores.

Nesse sentido, Serafini (1992) aponta como etapas de processo da escrita as seguintes fases: plano, produção de ideias e a produção do texto. De acordo com a autora, o plano e a produção de ideias equivale ao planejamento ou à fase de geração dessas ideias. Já White e Arndt (1995), por sua vez, pontuam que o processo de escrita ocorre a partir das seguintes etapas: geração de ideias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e revisão. Enquanto isso, Grabe e Kaplan (1996) destacam a pré-escritura, confecção do rascunho, revisão, edição e publicação como as fases que constituem o processo de escrita. Esses autores fundamentam-se nos

postulados de Hayes e Flower (1980, 1986) na pré-escritura que se relaciona ao planejamento; na confecção do rascunho que remete à geração de frases (tradução); e nos estágios de revisão, edição e publicação na fase da revisão. E, por último, Wang e Wen (2002) retomam os dizeres de Hayer e Flower (1980, 1986), nomeando as etapas da escrita processual como geração e organização de ideias e a geração de texto. A geração e a organização de ideias direcionam, destacam os autores, para a fase ou processo do planejamento e produção do texto com a geração de frases.

Sendo assim, observamos que no levantamento teórico feito por Paz (2010), a respeito do processo de escrita, há uma congruência entre seus postulados; certamente, por esses terem como inspiração os dizeres de Hayes e Flower (Idem), uma vez que eles, primeiramente, abordaram, no campo da linguística, a explanação do passo a passo ou etapas que constituem o processo de escrita na produção textual.

Também percebemos nas considerações dos estudiosos Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996) e Wang e Wen (2002), citados por Paz (2010), que o processo da escrita é marcado pelo ato de planejar o texto, escolha do gênero, nível de linguagem, conteúdo e adequação ao propósito comunicativo que se almeja alcançar a partir do texto e interlocutor, além da fase da materialização das ideias no texto através da escrita e, por fim, a revisão e reelaboração do texto. Etapas estas, portanto, muitas das vezes, não são desenvolvidas pelos alunos, em sala de aula, na efetivação de propostas de redação, pois a eles, em muitos momentos, não lhes é dado o direito de planejar, com mais precisão, como o ato de escrever requer, tampouco de revisar ou alterar o seu texto. Esta última etapa ainda é de responsabilidade de alguém mais experiente que o aluno/escrivente, ou seja, o professor.

Ainda sobre o processo de escrita, Paz (2010), apoiada nos postulados por Meurer (1997), acentua que a construção de um texto tem como ponto de partida a motivação espontânea ou imposta, cujo escritor inicia um percurso da produção textual formando uma representação mental dos aspectos dos fatos/realidade a que quer se referir. Assim, o sujeito escreve voluntariamente ou atendendo demandas requeridas por instâncias sociais como escola, trabalho, religião, dentre outras.

No entanto, além das fases que constituem o processo de escrita que fizemos referência, Paz (2010) acrescenta a estas outras informações⁴, em nossa opinião,

⁴ A abordagem, neste trabalho, feita sobre os gêneros textuais são informações que Paz (2010), aqui, faz referência.

também necessárias para apoiar o sujeito ao escrever, isto é, quando for produzir um texto. Neste sentido, Paz (2010, p. 15) salienta:

Na geração das representações que antecedem a materialização do texto, o escritor recorre às experiências discursivas, aos contatos estabelecidos com discursos institucionais⁵, a efetivação de práticas sociais e os parâmetros textuais que fornecem suporte às suas produções.

No dizer da autora, observamos que as histórias discursivas se vinculam às vivências de cada um cujas experiências fazemos usos quando atribuímos sentido às situações a que estamos expostos, nas práticas que desenvolvemos e discursos aos quais temos acesso nas diversas esferas em que circulam socialmente. Assim, o acesso a diferentes gêneros como também suportes em que são circulados ou publicados, contribuem ao escrevente, no processo de escrita, a reconhecer esses saberes ao desenvolver uma produção textual.

Por fim, vemos que a prática da escrita desenvolvida a partir de um processo permitirá ao escritor adquirir procedimentos necessários para efetivar o aprimoramento de seus textos. Destas, observando o enfoque dado à reescrita, nos apropriamos desse conhecimento no propósito de expandirmos nossos saberes, baseando-nos nas orientações postulados pelas autoras estudadas, cujo conhecimento adquirido oportunizou a produção do próximo tópico. Nesse, abordamos como a revisão de um texto seguida da sua reelaboração contribuirão para a interação que no decorrer de nosso estudo vimos propondo, objetivando que se efetive de modo adequado e atendendo às metas de quem escreve ou lê um texto na perspectiva pesquisada.

A revisão com foco na reelaboração de um texto é uma competência que o professor poderá construir junto ao estudante, devendo, para isso, orientar e apontar encaminhamentos para que ele além de produzir o texto, seja capaz de reler e efetivar as alterações necessárias no que escrever. Conhecer como pode ocorrer esse processo é a motivação que nos conduz para a leitura do próximo tópico.

⁵ Citando Meurer (1997), Paz (2010) define discursos institucionais como um conjunto de princípios focalizados por meio dos textos, que indicam ou normatizam o que é aceito ou não nas instituições.

2.4 AVALIAÇÃO E APRIMORAMENTO DE TEXTOS

Em geral, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), cujo processo de ensino e aprendizagem é dedicado à produção de texto, a autocorreção não se configura como realidade. Presenciamos um ou outro aluno preocupado com o seu texto, uma vez que ao professor cabe o papel de corrigir e classificá-lo como bom e concluído. Eventualmente, essa prática não se configura em sala de aula porque o professor ainda não atentou para a sua importância. Quanto à essa afirmação, em relação à revisão de um texto, Serafini (2003, p. 81) assegura:

A revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários e críticas dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios. Para isso pode ser muito útil envolver os companheiros na revisão das redações. Quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão.

Neste sentido, reconhecemos como oportuna a sugestão metodológica que a autora aponta para a revisão e reelaboração do texto, ou seja, tornar os colegas de turma avaliadores dos textos produzidos em sala de aula. Assim, um aluno ou grupo de aluno lê o texto do outro, colaborando, desse modo, com a melhoria das produções.

Entretanto, vimos que a revisão ainda é pouco ou quase não ativada pelo estudante. Entre o rascunho do texto e a versão entregue ao professor, é notório problemas não revisados, tendo em vista o aluno demonstrar preocupação apenas com a formatação e a expressão das ideias no texto. A revisão, portanto, é uma oportunidade de o escritor atentar para o cumprimento ou não dos princípios relacionados ao conteúdo e à forma apontados por Serafini (2003). Através da revisão, o aluno poderá ser orientado a efetivar interferências no texto, objetivando a sua melhoria. Essas mudanças podem atingir palavras, frases ou parágrafos e ocorrem por cortes, inclusões, inversões ou deslocamentos de informações de um lugar para outro, no texto.

Assim, como proceder no processo de revisão de um texto? Serafini (2003) destaca dois campos de conhecimento em que a revisão deverá centrar: conteúdo e forma. A respeito do primeiro campo – Conteúdo – a autora elenca a clareza da tese, apresentação de uma ideia principal em cada parágrafo, pressupostos claros, exemplificação necessária e ligação entre as ideias e contribuições para obter a

atenção do leitor. Já sobre o segundo campo – Forma – a estudiosa destaca como conhecimentos a serem observados no texto: frases curtas e claras, eliminação das palavras e expressões supérfluas, eliminação de pronomes supérfluos, eliminação de frases feitas, eliminação de duplas negação e assimetrias e erros de sintaxe.

A respeito dos aspectos conteúdo e forma propostos por Serafini, compete aos professores compartilharem essas operações com os estudantes. Mas, para isso, defendemos a necessidade desses serem ensinados considerando o ano escolar e faixa etária do aluno/escrivente. Do contrário, poderão favorecer ao aluno a não fazer uso da escrita, qualificando-a de difícil e alegando não ter capacidade para o seu domínio.

Desse modo, sabemos que na vida (família, comunidade, trabalho) quando esse aluno escreve, ele poderá não contar com alguém para ler e revisar seu texto, encontrando, portanto, espaço para assumir uma tarefa que na escola possa não ter recebido instrução para tal. Isto é, quando não mais na condição de estudante, mas de usuário da língua, socialmente, tem essa preocupação.

Por sua vez, é comum nos depararmos com textos com inadequações, relativas a conhecimentos linguísticos e gramaticais. Logo, se o escrevente dessas produções tivesse vivenciado o estágio da escrita em abordagem (revisão), certamente, não apresentaria um texto com problemas, dentre os pontuados. Assim, emerge a necessidade de ele contar com alguém para colaborar e atuar na sua produção, precisamente nas inadequações exemplificadas e tantas outras.

Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 11), sobre o perfil do escritor e relevância da revisão do texto, pontuam que

quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos, de sua audiência e da necessidade de interagir com seu destinatário para que ele construa significados. Além do mais, nessa visão, o texto é produzido imerso numa situação social de produção definida.

Nesse sentido, continuam as autoras:

[...] a importância da revisão, investido no potencial do escritor e no sucesso da reescrita, que permite ao escritor um redirecionamento de suas ideias. A escrita é vista numa perspectiva global, efetivando mudanças que reordenam o todo ou atingem segmentos do discurso (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 11).

Na primeira citação, vemos que, nas práticas de escrita cujo foco não contemplam a interação, o único leitor que o aluno tem em mente para o seu texto é o professor. É cabível a ele o papel de acolher a escrita do aluno não para interagir por meio do texto, mas para corrigi-lo. No entanto, configurando-se a escrita como um processo que se destina a uma interação, espera-se que o escrevente revise o texto e efetue as operações de autocorreção citadas nos postulados de Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 12) quando dizem que:

Ao revisar um texto, podemos substituir termos, insistentemente usados, por outros, que se adequem melhor ao contexto de produção. Podemos, também, apagar termos que decidimos retirar do texto para melhorar o sentido dos enunciados. Podemos, ainda, deslocar termos que por alguma razão não devem estar naquele local e, finalmente, podemos acrescentar termos para ampliar nossas ideias, dando maior consistência ao que queremos enunciar.

Por sua vez, para que as operações de substituição, apagamento, deslocamento e acréscimo se efetivem durante a revisão de um texto, o aluno deverá ser capacitado para esse fim. Acreditamos que conhecimentos adquiridos, eventualmente, se repetem quando vivenciados. Assim, na sala de aula, é esperado que o professor efetive uma prática que oriente o aluno para o que sugerem Arcoverde e Arcoverde (2007). Para isso, será necessário que muitos professores mudem a concepção de que a revisão de um texto deverá se dar por alguém mais experiente do que quem escreve, a exemplo do que ainda acontece na escola: quem escreve é o aluno, mas compete aos professores a correção do texto, como ressaltamos.

No entanto, ao revisar um texto, o que deverá saber o aluno? Para esse questionamento, citando Garcez (2002), Arcoverde e Arcoverde (2007) respondem apontando um mapeamento a ser seguido e aplicado ao texto, constituído das seguintes operações: ênfase nas ideias principais; reordenamento das informações; substituição das ideias inadequadas; eliminação das ideias desnecessárias; alcance de maior exatidão para as ideias; apresentação de exemplos, conceitos, citações, argumentos; eliminação de incoerências; estabelecimento da hierarquia entre as ideias e criação de vínculos entre uma ideia e outra.

Com base nessas orientações, para a revisão de um texto, o escritor que antes concebia a escrita como um dom, poderá reconstruir esse conceito, passando a vê-la como uma prática que exige esforço, disciplina, atenção e paciência. Por essa

razão, as autoras assinalam que “ninguém escreve por simples inspiração e todo bom produtor de texto deve procurar rever sua primeira versão para depois de muitas releituras e reescritas, escrever a versão definitiva” (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 10).

Apesar desse ideal ainda não ser realidade nas aulas de LP, vemos a sua necessidade, tendo em vista ser uma das competências que constituem o ciclo ou processo da escrita que o aluno deverá experienciar na escola para repetir quando escrever em sua casa ou trabalho, desde situações primárias (cotidianas e íntimas) até as secundárias (formais) como denominam Koch e Elias (2017, p. 55).

Neste contexto, considerando a temática em foco, observamos na fala das estudiosas Arcoverde e Arcoverde (2007), a proposta do professor capacitar o aluno a trabalhar o seu texto pós-produção, na perspectiva de fazer a revisão necessária, eliminando trechos e acrescentando outros ou, até mesmo, revendo um aspecto gramatical ou linguístico que deverá ser alterado e deixado nos moldes da gramática normativa. Nesse sentido, Ruiz (2009) aponta uma proposta de correção que o professor deverá produzir e endereçar ao aluno, objetivando que ele efetive a revisão e reescrita da sua produção textual, denominando-a de correção textual-interativa. Esse tipo de correção é realizado na forma de pequenos bilhetes com a função de orientar a revisão a ser efetivada pelo aluno ou da própria tarefa de correção feita pelo professor.

Assim, vemos que os dizeres teóricos relacionados à revisão e reelaboração de um texto começam a repercutir em sala de aula, observando o enfoque dado por Arcoverde e Arcoverde (2007) quando pontuam a relevância do aluno adquirir conhecimentos para efetuar a competência em discussão; entretanto, não é esclarecido como aquele procederá para alcançar a finalidade sublinhada.

Todavia, adiante essa lacuna será preenchida nos dizeres teóricos das autoras Abaurre e Abaurre (2012), quando as pesquisadoras evidenciam uma contribuição para a finalidade em discussão de modo mais concreto, em nossa opinião, tendo em vista que o aluno-escritor, mediante o que propõem as autoras, saberá como proceder no ato de revisão e reelaboração do seu texto.

Dando continuidade, Serafini (2003, p. 107) diz que “a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Por esse motivo, acrescenta a autora: “corrigir uma redação é uma operação complexa

que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira”.

No entanto, contribuindo para a eficiência e eficácia da prática de correção do texto escolar, a autora cita princípios que deverão fundamentar a ação em discussão, sucedida por uma classificação. Logo, o que antes acontecia de modo subjetivo e contemplando um olhar somente para os aspectos linguísticos e gramaticais do texto, desperta a atenção do professor para outros aspectos não visualizados, conforme explanamos mais na frente.

Sobre os princípios de correção, Serafini (2003) assevera que esse ato não pode ser ambíguo. Os problemas diagnosticados na avaliação de um texto devem ser reagrupados e catalogados; o aluno deverá capacitar-se a refletir sobre as inadequações e atuar com base nessas, reelaborando seu texto; corrigir poucos problemas; aceitar o texto do aluno e efetivar uma correção adequada à sua capacidade.

Desse modo, percebemos que a autora sugere uma proposta de correção que possa contribuir o aluno a retornar ao seu texto e retrabalhá-lo, reescrevendo-o. Assim, ele observará que a produção textual também é marcada por ações do tipo revisão e reelaboração; conhecimento esse que despertará o estudante a rever o que vinha concebendo como análise de um texto, confiada ao professor quando ele aponta as inadequações e atribui uma nota ou conceito.

Com relação aos tipos de correção, Serafini (2003) cita a correção indicativa, a resolutiva e a classificatória. A primeira – correção indicativa – é definida como a correção em que o professor marca junto as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam inadequações ou são poucos claros. Nesse tipo de correção, o professor destaca os problemas como ortográfico e lexical. Na segunda – correção resolutiva – o professor corrige o texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, oferecendo ao aluno um texto correto. Enquanto isso, na terceira – correção classificatória – o professor classifica por meio de códigos, os problemas que o aluno expressou no texto, propondo que o próprio os revise ao reescrevê-lo.

Por sua vez, observando as definições de cada tipo de correção definidas por Serafini, vimos que a terceira aponta uma orientação mais precisa e capaz de contribuir com o aluno a reelaborar o seu texto. Não basta destacar o que o aluno não empregou adequadamente, circulando ou sublinhando palavras, frases ou trechos do texto, nem tão pouco atuar para que ele fique sem saber o que deverá ser alterado no

seu texto; mas, orientar como deverá proceder para melhorar as suas produções. Nesse sentido, pensamos que isso implica uma forma de trabalhar para que o aluno perceba o que pode ser problemático no texto. Assim, acreditamos que o contato com os diversos textos/gêneros, gradativamente, proporcionará condições para que isso se efetive.

Além da tipologia de avaliação citada por Serafini (2003), Ruiz (2010) sugere outro tipo de correção denominada textual-interativa, tendo o aluno-escritor, a partir dessa concepção, a oportunidade de compreender os problemas identificados no seu texto, considerando os pontos elencados que deverão ser melhorados e os procedimentos a serem efetivados no ato da refacção de sua produção textual.

Ainda sobre a abordagem dada à correção do texto escolar, Abaurre e Abaurre (2012) acrescentam aos postulados teóricos de Ruiz outras contribuições para que, na sala de aula, o professor direcione essa prática, capacitando o aluno a compreender o que falta em suas produções para deixá-las adequadas e capazes de atender aos objetivos com as quais ele escreveu/desenvolveu-as.

A proposta das autoras surge como uma condição possível de se efetivar, colaborando com o professor a sair de realidades conforme pontuamos nas três citações abaixo. Desse modo, a respeito da produção textual escolar, Abaurre e Abaurre (2012, p. 44) ressaltam a função da correção afirmando que

o trabalho com a produção de textos escritos traz consigo um desafio: como analisar, de modo objetivo, o desempenho dos alunos? O propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar a sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem.

Observando o que dizem as autoras, vemos que o processo de correção parte do professor, mas deve servir de orientação para o aluno saber como refazer o seu texto. No entanto, mesmo sendo citadas as características que o texto discente deverá contemplar, vemos também a necessidade dessas serem esclarecidas a fim de que não ocorra o descumprimento. Se na versão primeira aquelas não foram contempladas, na versão segunda também poderão não ser, tendo em vista os direcionamentos docentes apontados não serem claros para o aluno.

Desse modo, Abaurre e Abaurre (2012) chamam a atenção para o ato da revisão de um texto, a subjetividade de quem o corrige, o professor, não prevalecer sobre os aspectos linguísticos e textuais, por exemplo. Assim, advertem as autoras:

A questão da avaliação de textos costuma ser vista como um procedimento subjetivo em que o olhar do professor para o texto é influenciado por fatores como a imagem que faz de um determinado aluno, maior (ou menor) interesse por um determinado tema, afinidade (ou não) com um ponto de vista definido, posicionamento ideológico, entre outros.

Avaliar nos moldes citados, poderá não servir para o aluno rever pontos conforme levantamos nos critérios de correção evidenciados em uma grade de correção, como mais na frente demonstramos no quadro 1. Acolher uma sugestão de avaliação conforme as autoras refletem, não servirá para que o aluno expresse um melhor desempenho em futuras produções, uma vez que a subjetivada acentuada na correção não contempla encaminhamentos que direcionem a reelaboração da produção discente.

Ainda sobre a reflexão das atuais práticas de revisão de um texto, a respeito da ênfase dada ao atendimento aos aspectos gramaticais, Abaurre e Abaurre (2012, p. 44) orientam que

outro aspecto a ser considerado, é a importância geralmente atribuída a questões de natureza estritamente gramatical. Segundo essa visão, um 'bom' texto é aquele em que os preceitos da gramática normativa são seguidos à risca. Sem desconsiderar a relevância de aspectos de natureza gramatical, é importante ter bem claro que esse não pode ser o único parâmetro para definir a qualidade de um texto.

Percebemos, desse modo, outra realidade que marca a revisão de um texto na escola que precisa ser repensada, tendo em vista se estabelecer prioridade a um critério, como o destacado, deixando outros despercebidos. Dessa forma, pensando o professor ter corrigido o texto do aluno e contribuído para a sua reelaboração, outros problemas permanecem devido ao enfoque dado aos aspectos linguísticos e gramaticais comumente considerados na avaliação de uma produção de texto no âmbito escolar, conforme já enfocamos.

Diante disso, no que tange a ação docente desempenhada após a produção de texto, ou seja, na correção, torna-se necessário que o professor sistematize

critérios que contemplem os aspectos estrutural e temático do texto produzido pelos estudantes. Dessa forma, professor e aluno deverão alinhar um roteiro-corretor para que assim, o primeiro, oriente o que deverá ser corrigido e o segundo, empregue as orientações dadas para a refacção do seu texto, lembrando dos critérios que deverão nortear a reescrita da sua produção textual.

Assim, se antes, o professor recorria à subjetividade para avaliar o texto do aluno, na linha de correção proposta por Abaurre e Abaurre (2012), a sua atenção se voltará para os critérios que a produção de texto deverá apresentar como conhecimentos não contemplados na avaliação que antecedia a que as estudiosas sugerem.

Neste sentido, a respeito dos critérios de correção de um texto, Abaurre e Abaurre (2012, p. 46-47) dizem que

essa é outra característica muito importante, e benéfica, da adoção de critérios de correção: os alunos sabem, previamente, como seus textos serão corrigidos. Assim, todos os envolvidos no processo de produção e avaliação dos textos (professor e alunos) poderão dispor de um conjunto de parâmetros comuns referentes ao uso da língua, à estrutura do texto e a articulação das ideias -, com o qual trabalharão durante às aulas.

Diante do exposto, vemos como eficazes os critérios de correção sugeridos pelas autoras na perspectiva desses servirem de orientação para o aluno saber o que observar na sua produção textual, atento aos seus empregos ou não. Esses critérios contemplam outras dimensões como a estrutura do texto e organização das ideias, ocupando assim um espaço anteriormente dedicado somente aos conhecimentos linguísticos.

Endossando a relevância do professor adotar os critérios de correção de textos, Abaurre e Abaurre (2012, p. 47) acrescentam que:

O resultado da adoção de critérios será não só uma avaliação mais objetiva por parte do professor; será, principalmente, uma possibilidade de trabalhar melhor os problemas identificados com os alunos, durante as aulas de produção de texto.

Nesse sentido, sublinhamos que os critérios de correção propostos por Abaurre e Abaurre (2012) dividem-se em dois grupos: o 1º, denominado Conteúdo, em que os aspectos a serem analisados nas produções de textos deverão ser a leitura

e desenvolvimento da proposta e o uso da coletânea de textos apresentada como motivação para o desenvolvimento da produção textual. Enquanto no 2º, chamado de Forma, o professor avaliará se o aluno expressou no seu texto o desenvolvimento do gênero discursivo proposto, aspectos gramaticais, coesão e coerência. Assim, o não cumprimento da proposta, como ainda o não emprego dos textos motivadores e a não escrita do gênero textual solicitado são critérios que favorecem ao aluno obter como nota um zero. Quanto aos demais, a pontuação será balizada a partir do peso atribuído nos critérios a ser expressados na grade de correção.

Mas, o que é uma grade de correção? Respondendo à questão, Abaurre e Abaurre (2012, p. 52) a definem dizendo que

uma grade de correção, associa a descrição de algumas características gerais observáveis com relação a cada um dos critérios estabelecidos a um conjunto de pontos ou a diferentes notas. Assim, cada vez que ler um texto e se perguntar sobre como o aluno se saiu ao desenvolver a tarefa proposta, o professor terá o apoio de alguns parâmetros bem definidos, o que facilita a avaliação objetiva do texto.

Com base na citação, vemos que contar com critérios de correção não é o suficiente para nortear a prática de avaliação de um texto escolar. A grade de correção se faz necessária, uma vez que completará o que o avaliador deverá saber de um dado critério. Assim, a título de exemplo, nos critérios “leitura e desenvolvimento da proposta”, “desenvolvimento do gênero discursivo proposto” e “aspectos gramaticais”, como demonstramos nos quadros 1, 2 e 3 que seguem abaixo, o professor consultará a grade, objetivando saber os conhecimentos que deverá averiguar se o aluno empregou no seu texto, conforme pontuam Abaurre e Abaurre (2012):

Quadro 1: Leitura e desenvolvimento da proposta.

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ausência de um projeto de texto; ideias dispersas, desconexas.
2	Identificação de um projeto de texto cujo desenvolvimento apresenta problemas, truncamentos, desarticulações localizadas.
3	Projeto de texto claro, ainda que ingênuo e próximo do senso comum.
4	Projeto de texto mais amadurecido: indícios de autoria.
5	Projeto de texto amadurecido: autoria plena.

Fonte: Abaurre e Abaurre (2012, p. 56).

Quadro 2: Desenvolvimento do gênero discursivo proposto.

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo forma explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

Fonte: Abaurre e Abaurre (2012, p. 56).

Quadro 3: Aspectos gramaticais.

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas da oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismos, usos de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.

Fonte: Abaurre e Abaurre (2012, p. 57).

Neste contexto, considerando o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) como o principal instrumento de ensino e aprendizagem usado pelos professores e alunos na aula de LP no ensino fundamental e médio, Reinaldo (2001) discorre sobre uma informação relevante a respeito dos critérios de avaliação que orientam a participação do estudante na construção do seu texto. Todavia, apesar do LDP não revelar com precisão como o aluno deverá proceder na revisão da sua produção de texto, evidencia a importância de que o ato de escrever também envolve a etapa em questão, quase sempre confiada ao professor, não concluindo, portanto, o ciclo processual da escrita formado por etapas denominadas de planejamento do texto, produção de texto, revisão e reelaboração.

Assim, acentuamos a necessidade do professor preencher a lacuna encontrada no instrumento didático por ele utilizado, a partir dos dizeres apontados por Abaurre e Abaurre (2012), citadas nesse tópico.

Vejamos o que diz Reinado (2001, p. 98) a esse respeito:

Alguns livros didáticos já incorporam a revisão como uma etapa do processo de construção de texto, com o duplo objetivo de levar o aluno-autor a ser leitor do seu próprio texto, e deslocar o foco da avaliação centrada no professor para outro leitor. Todavia, o encaminhamento desse procedimento tende a ser insuficiente, dada a ausência de parâmetros de avaliação do texto a ser produzido, tomando as instruções bastante genéricas. [...] os autores sinalizam a preocupação com o destino da produção, após, a reelaboração, no entanto, não são fornecidos critérios de textualidade e/ou de adequação à situação comunicativa a serem observados na avaliação do texto.

Frente à realidade citada, encontramos nos dizeres de Serafini (2003), quando a pesquisadora trata da planilha de correção e nos de Abaurre e Abaurre (2012) quando abordam a grade de correção, uma alternativa para a ausência de critérios de correção que o aluno deverá dispor para centrar a revisão e efetivar a reelaboração do seu texto. Essa é uma condição que poderá favorecer ao aluno acolher nas correções de seus textos o que postula Reinaldo quando diz: “A limitação dessa orientação está no fato de que, em virtude da tradição de ensino centrada na frase, a revisão tenda a restringir-se apenas à higienização da escrita”, ou seja, aos aspectos estruturais do gênero (REINALDO, 2001, p. 98).

Como vimos, chamada de planilha de correção ou grade de correção, em nossa opinião, cabe ao professor juntamente com o aluno confeccionar um roteiro-corretor em que sejam postos critérios além dos linguísticos comumente avaliados em uma correção de texto, a bem conhecida higienização da escrita. Dessa forma, aspectos da situação comunicativa e da textualidade, considerando o gênero textual, o nível de linguagem e o assunto abordado são também conhecimentos a serem vistos na correção de um texto. Aqui, cabe uma ressalva, pois como na atualidade se vem motivando a produção de gêneros textuais, as práticas de texto “pedem” roteiro de correção diferenciadas, pois o texto de uma notícia é diferente do texto de uma carta de leitor ou artigo de opinião, por exemplo, cujos critérios de correção deverão evidenciar conhecimentos inerentes a cada gênero como os exemplificados.

Também acentuamos a importância de que, preparando o aluno para atuar frente ao seu texto, na condição de leitor-analisador, o professor estará além de desafogando-se com pilhas e mais pilhas de textos para corrigir, formando um conhecimento indispensável para o aluno que nem sempre terá alguém para ver e analisar seu texto, quando escrever no exterior da escola. Consideramos a revisão do texto como uma das fases da escrita de muita importância, assim como as demais, a ser ativada pelo aluno, como já destacamos.

Contundo, não queremos com essa proposta enfatizar a não leitura e, por conseguinte, a não revisão dos textos escolares pelo professor, cabendo ao aluno, a partir de agora, revisar os seus trabalhos, apenas. Queremos, sim, demonstrar a importância dessa etapa da escrita como um procedimento a ser também exercido pelo próprio aluno-autor da sua produção textual. Portanto, sendo o aluno quem escreveu, ele deverá ler seus escritos alterando-os, apagando informações, diminuindo ou acrescentando outras, por exemplo. Procedendo, assim, o texto terá bem mais chances de conservar a autoria com que foi escrito de que quando o professor assim o faz. Ao professor, na condição de leitor, é cabível o oferecimento de sugestões de melhorias do texto e não o de assumir uma competência que diz respeito ao aluno. Na vida, como adiante postula Geraldi (1984), não se corrige textos em circulação, mas se tece comentários sobre esses. Assim, emerge a necessidade de orientarmos os estudantes para a revisão das suas produções textuais, quebrando, desse modo, com a ideia de que o texto escolar sai do aluno para o professor para ser corrigido e não lido.

Do mesmo modo, entre o que se projeta e o que acontece em sala de aula, como vemos nos postulados das autoras citadas nesta seção, para o que concerne a revisão ou correção de um texto, Geraldi (1984) tece comentários também interessantes que, na nossa opinião, só vêm a contribuir com a proposta em discussão. Como sabemos, na condição de escolar, o sujeito que escreve se encontra em processo de formação. Assim, é necessário que o professor tenha mecanismos para que, ao invés de distanciá-lo dessa prática, aproxime-o, contribuindo para que o estudante acolha e exerça procedimentos até então desconhecidos por quem está fazendo uso da escrita em contexto escolar no ensino fundamental, por exemplo.

Assim, a correção de um texto pode ter dupla face: ora poderá contribuir, ora ser concebida como um ato em que o aluno possa entendê-lo como não capacitado a escrever um texto, deixando, portanto, de efetuar as marcações feitas em produções

de textos anteriores pelo professor. Nesse sentido, é esperado que a revisão seja entendida como parte integrante da escrita, necessariamente, relacionada à produção de textos com função interativa. Assim, nessa concepção, o escritor debruça-se sobre o próprio texto atento aos aspectos discursivos, pensando no leitor e na sua condição de compreensão da intenção que expressou no texto.

Diante disso, Geraldi (1984, p. 121) salienta que há uma discrepância em relação ao modo de avaliação de um texto fora e para escola, dizendo que

[...] a ninguém ocorre avaliar o editorial de um jornal, uma conversação informal ou o discurso de um político. Normalmente, discordamos ou concordamos com um editorial; acrescentamos argumentos a favor ou contra uma ideia defendida num discurso; questionamos a oportunidade de tratar de um assunto ou ainda nos perguntamos pela validade ou efeitos concretos de uma conversação, etc. [...] quando nós, professores, nos perguntamos ‘como avaliar redações?’ temos em mente precisamente o exercício-simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isto porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

No dizer do autor, vemos que enquanto no exterior da escola se produz textos, no seu interior ainda se escreve redações em que é esperado que o estudante devolva na sua produção o que foi dito pelo professor. Nesse sentido, citando Brito, Geraldi (1984, p. 122) sublinha que, “nas produções de texto escolar, são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador de relação homem-mundo”. É, portanto, uma atividade em que se verifica o que foi solicitado como cumprimento de uma espécie de texto; continuação de uma história e conhecimentos próprios da língua, a exemplo dos ortográficos e gramaticais; em suma, é uma atividade escolar.

Quanto à essa prática, Galvão e Azevedo (2015, p. 249) chamam a nossa atenção para [...] “a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos nas interações da vida cotidiana, tanto nas mais espontâneas quanto nas mais ritualizadas”, considerando que a produção em reflexão não se aproxima e favorece para que a orientação das autoras se efetive em sala de aula. A importância do que pontuam as autoras é

justificada quando elas dizem que “pesquisas trazem à tona as preocupações de estudiosos com noções e conceitos sobre práticas sociais, seja com relação aos diferentes espaços e atividades de realização destas, seja no tocante ao ensino e aprendizagem de gêneros orais” (GALVÃO; AZEVEDO, 2015, p. 251), o que a nosso ver se estende também para os gêneros escritos. Assim, é preciso que se repense a artificialidade com que se usa a escrita em sala de aula, cujas práticas se quer se aproximam de simulações que retomam o que o aluno fará quando escrever socialmente.

Por sua vez, para que a avaliação do texto escolar se assemelhe à avaliação do texto circulado socialmente, na sala de aula, é esperado que haja uma mudança epistemológica de concepção de linguagem em que a língua passe a ser vista como um elo de interação entre quem escreve e se destina o texto, cabendo ao professor, em nossa opinião, pactuar um plano de revisão do texto junto ao aluno, respeitando a palavra dita e agindo como um colaborador da produção de texto: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, sugerindo etc.

Neste sentido, a escola, através da aula de LP, estará dando uma contribuição indispensável para que o aluno enfrente a etapa da escrita em discussão (revisão do seu texto) primeiramente, no seu âmbito e, depois, na vida. A título de exemplo, para que o domínio da variante padrão da língua se efetive, sendo essa comumente empregada em determinadas situações de interação, a exemplo de uma resenha crítica, reportagem, entrevista ou requerimento deve-se, portanto, ser ensinada para que posteriormente o aluno possa empregar nas suas produções textuais. Nesse sentido, os modos de avaliar ou ler o texto do aluno deve mudar paulatinamente.

Mas, até a aquisição e prática desse conhecimento, será preciso que o aluno recepcione espaço para que possa, ao escrever, efetivar o que afirma Geraldi (1984, p. 124):

Dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais.

Logo, fazendo uma relação do aqui dito com a proposta de correção de um texto a partir de uma planilha, grade ou roteiro-corretor que oriente o estudante na

etapa de escrita em discussão, é necessário que despertemos a sua atenção para a relevância de fazer uso da escrita em situações além das escolares. Na vida, em situações pessoal, profissional ou pública, estará nosso aluno capacitado a executar a escrita para interagir com alguém próximo, distante, conhecido ou desconhecido?

Por isso, em nossa opinião, é válido que seja amadurecido no discente o emprego da linguagem como possibilidades de interação, iniciando-a e dizendo do seu modo e aberto a receber as orientações para adequá-la à linguagem padrão, tendo em vista haver a necessidade do seu emprego em situações mais monitoradas. Pois, o que se quer, é que ele escreva; chegar à proficiência almejada, é uma consequência a ser obtida com praticidade após enfrentar o espaço físico de um caderno ou virtual de um notebook para escrever, por exemplo.

Por tudo que evidenciamos neste tópico, a respeito da preparação do aluno para a revisão e reelaboração das suas produções textuais, pontuamos a relevância dos saberes explanados se tornarem práticos, contribuindo na sua proficiência escrita. No entanto, se torna oportuno, em sala de aula, o professor saber que a prática em discussão só terá condição de amadurecer e se consolidar caso a escrita seja vista como um processo e não como algo instantâneo que se dá e atinge os objetivos esperados, automaticamente. A esse respeito, Antunes (2003, p. 59) acentua que

a prática das 'redações' escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

Concebendo o texto como uma unidade de sentido em processo, na etapa da pós-produção, é indiscutível que o estudante dedique um tempo para o que escreveu atento às palavras, períodos, trechos que gostaria de alterar e ideias expressas, seja substituindo, melhorando ou deslocando para outro espaço do texto. E, contando com um roteiro-corretor, ora citado como grade de critérios, ora como planilha de correção (o que, a nosso ver, a sua denominação não tem peso em detrimento a sua serventia) composto de critérios e descritores que norteiem o aluno na correção de um texto, não temos dúvidas de que essa operação acontecerá de forma definida, contribuindo para a qualidade de um texto que bem escrito, espera-se que atenda aos propósitos comunicativos que possam fundamentar a sua efetivação.

A esse respeito, Serafini (2003, p. 116) endossa esse nosso pensamento dizendo que "... convém especificar numa planilha todos os elementos sobre os quais deve ser baseada a correção; a planilha pode ser utilizada para uma avaliação mais analítica da redação". Em outras palavras, portanto, a autora sugere as orientações que Abaurre e Abaurre (2012) propuseram, ao abordar a grade de critérios de correção.

Assim, em nosso ponto de vista, se com escritores renomados essa prática acontece, não poderemos deixá-la de implantar junto aos nossos aprendizes que estão vivenciando as suas experiências iniciais com a escrita em um dos anos escolares que constituem a educação básica (ensino fundamental e médio).

No entanto, vemos como interessante que essa estratégia seja implementada pelo professor junto ao aluno e que para cada gênero textual haja uma grade ou planilha, uma vez que há marcas ou características que diferenciam um texto do outro, como aponta Serafini (2003, p. 161), ao definir os gêneros textuais: "os textos podem ser agrupados segundo o gênero a que pertencem; a cada gênero correspondem características como o tipo de informação presente, a escolha de linguagem e a estrutura organizacional". Desse modo, salientamos que a grade ou planilha a ser usada na revisão para posteriormente acontecer a reelaboração do texto de uma notícia, não servirá para uma carta de leitor, pois, como já dissemos, gêneros diversificados cobram orientações também diferentes para que os atos sublinhados se efetivem.

Enfim, dentre os enfoques dados à produção textual e a sua correção, se torna indiscutível repensarmos o tratamento dado à escrita escolar, precisamente na disciplina de LP. Portanto, passando para o próximo tópico, destacamos, desde já, os conhecimentos lá expressos na preparação do aluno na perspectiva de uso da escrita na interação através do gênero de discurso carta de leitor. Assim, se apropriar dos saberes inerentes ao gênero é uma condição que contribuirá o aluno a produzi-lo de modo que orientamos.

2.5 A ESCRITA DO GÊNERO CARTA DE LEITOR

Os jornais e revistas não são apenas instrumentos divulgadores de informações, mas também formadores de opiniões. Jornalistas, colaboradores e editores são os autores das matérias nesses meios de comunicação veiculadas.

Assim, os primeiros são responsáveis pelas notícias, reportagens e colunas; os segundos, pelo artigo de opinião e, os últimos, pela carta de leitor, gênero explanado nesta seção, considerando ser o objeto de investigação da pesquisa sistematizada neste trabalho.

Com base nessa informação, salientamos que a expansão de acesso à internet favoreceu à potencialização da carta de leitor devido à facilitação de envio pelo correio eletrônico. Hoje, chegam muito mais e-mails nas redações de jornais e revistas do que há vinte anos.

Sobre isso, Alves Filho (2011, p. 127) afirma que antes a carta de leitor era vista como um passatempo para pessoas aposentadas, na atualidade, ganhou outra conotação como adiante explanamos, passando a ser mais valorizada por muitos jornais e revistas. Portanto, se antigamente os editores inventavam cartas de leitor para preencher todo o espaço a elas destinado, hoje, ocorre o contrário: “chegam mais cartas do que é possível publicar diariamente” (ALVES FILHO, 2011, p. 128).

A mídia eletrônica contribuiu para tornar o leitor comentarista, gerador de pautas e redator de matérias. Esta contribuição é possível a partir da carta de leitor que tem se transformado em um espaço de expressão pública de opinião e pressão dos leitores em relação às mídias. Ela também oportuniza a discussão de questões relevantes da sociedade, tornando-se uma ferramenta de comunicação para as pessoas exigirem seus direitos.

Face ao enfoque dado à carta de leitor, ao nosso ver, algumas informações tornam-se necessárias ser explanadas em sala de aula para que o aluno se aproprie dos conhecimentos inerentes ao gênero e o use socialmente. Assim, saber o que é, quais os seus propósitos comunicativos, estrutura, características, modo de produção e circulação são conhecimentos necessários para que o aluno desenvolva não apenas um texto e cumpra com uma atividade escolar, mas, ao conhecer o gênero em discussão, dele possa fazer uso para interagir social e politicamente, contribuindo com a formação ou melhoria de uma sociedade mais igualitária e humana, além de outros interesses que motivem a recorrer à carta de leitor para que os concretize.

Essa proposta se sustenta nos PCN (1998, p. 25), quando no documento é apontada a seguinte orientação:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal

da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Com base na orientação apresentada, sistematizamos informações que julgamos necessárias para que, em sala de aula, o aluno se aproprie do gênero de discurso que em muito poderá favorecê-lo a interagir com a edição de um jornal ou revista e, por conseguinte, com os leitores do meio de comunicação que divulgue a sua carta de leitor.

2.5.1 Carta de leitor: o que é e para que serve?

Basicamente, a carta de leitor foi vista como um texto que circula em meios de comunicação como jornais e revistas. Outra informação é que esse gênero de discurso é produzido a partir de matérias lidas (notícias e reportagens, por exemplo), tendo como finalidade destacar a opinião do leitor sobre o que leu, ora opinando, ora elogiando e criticando. Costa (2005) define carta de leitor como sendo um meio de aproximação e interação entre os leitores e a equipe editorial de jornais e revistas.

Todavia, Alves Filho (2011), ao falar dos eventos deflagradores das cartas de leitor, ou seja, o que motiva o seu uso socialmente, acrescenta à conceituação anterior as seguintes motivações: um fato ou a persistência de um problema social; a leitura de um jornal como um todo ou de um caderno, dando proposta temática ainda não reportada ou noticiada; a leitura do editorial de um jornal ou revista ou artigo de opinião elaborado por um dos colaboradores, manifestando concordância ou discordância e, por fim, a leitura de outros gêneros publicados no jornal ou revista (charge, tira, propaganda). Vemos, então, que se alargam as possibilidades para que o leitor possa tomar como conteúdo de uma carta de leitor que deseje desenvolver.

Para o autor, em sala de aula, é necessário que as atividades contemplem um desses eventos deflagradores, uma vez que isso favorece à compreensão do aluno a definir o propósito de comunicação de sua própria produção não apenas desenvolvendo uma tarefa escolar, mas um texto que permita a interação entre editor e os demais leitores de um jornal ou revista, considerando serem esses suportes que, geralmente, divulgam o gênero em questão.

Em conformidade com o autor, Bezerra (2002, p. 210) define carta de leitor afirmando que

é um texto que utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe de revista/jornal respectivamente), atendendo a diversos propósitos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura.

Acolhendo a definição da carta do leitor, observamos que esse gênero é efetivado a partir de um dos elementos deflagradores informados e tem dupla autoria. Assim, quando produzida pelo leitor, o texto sai com um perfil e quando chega à redação do jornal ou revista ganha dos editores outro formato, tornando-se um gênero com estrutura e características diferenciadas nas duas situações, como podemos ver no próximo subtópico. Assim, a carta do leitor na versão do leitor, na redação de um jornal ou revista, é transformada na versão do editor.

Entretanto, entre a versão do leitor e a do editor, convém saber que a voz do leitor é conservada, mesmo havendo a alteração do texto que será publicado em um dos meios de comunicação informados, tendo em vista a carta de leitor ter como função expressar os dizeres do leitor, dentre um dos propósitos que possa eleger e explicar no seu texto.

2.5.2 Carta de leitor: seu propósito, estrutura e característica linguísticas

Conforme ressaltamos no último subtópico, a carta do leitor tem duplicidade de autoria, ou seja, quando nas mãos do leitor ou editor do jornal e revista, o texto é demarcado por estruturas e características diferenciadas. Para Bezerra (2002, p. 211), essa metamorfose acontece por duas razões:

Espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo (em prol da revista/jornal), podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas. O que acaba por configurar-se uma carta com coautoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou.

Dessa forma, quando o leitor sistematiza as suas ideias no texto, as organiza destacando as seguintes partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. No entanto, é relevante saber que na edição do jornal ou revista, o texto não é publicado da mesma forma que foi escrito pelo leitor. É comum que desapareça a seção de contato e figure apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação do leitor. O editor também insere ao texto, um título.

Atenua-se que o texto da carta de leitor deverá ser bem resumido e abordar de maneira direta o assunto a ser tratado; essa dispensa introdução e conclusão. Para isso, o editor faz cortes para que o texto adquira uma estrutura informacional clara e objetiva, indicando ainda o título, identificação do autor, no caso, o leitor como seu nome, profissão e lugar onde reside e a data de publicação.

Diante do exposto, percebe-se a relevância do domínio dos saberes relacionados à estrutura e às características de uma carta de leitor; a ausência desses poderá comprometer a sua produção, pois como sabemos fala-se e escreve-se daquilo que se sabe, do contrário, será impossível. Logo, apropriar-se desses conhecimentos torna-se necessário.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) afirmam que, no processo de ensino e aprendizagem de um gênero na escola, é necessário que “o aluno aprenda a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”. Assim, de posse desse domínio, ou seja, dos conhecimentos relacionados à carta de leitor, o estudante possa escrever elegendo as informações evidenciadas neste tópico. Nesse sentido, Galvão e Azevedo (2015, p. 255) ao acentuarem que o aluno “deve ter clareza acerca do gênero oral a ser ensinado, no que se refere às características constitutivas e de que maneira os aspectos inerentes a estes podem ser tomados como objetos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa”, também apontam uma orientação que podemos adaptar para a escrita, em nossa opinião.

Fazendo referência ao modelo didático abordado pelos autores mencionados neste subtópico, caberá ao professor explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se às informações formuladas, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas.

Assim, diante da multiplicidade de conhecimentos de referência em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo didático que compreenda três momentos em forte interação e em perpétuo movimento: Princípio de legitimidade (diz

respeito aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas); Princípio de pertinência (relaciona-se às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem) e o Princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

Por fim, salientamos que “a introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar” (SCHNEUWLY; DOLZ 1999, 11); no entanto, como vimos propondo ao longo deste trabalho, deverá ser ensinado mediante ao uso dado socialmente. Essa nossa visão é respaldada no que Galvão e Azevedo (2015, p. 251) destacam: “a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos utilizados nas interações da vida cotidiana”.

2.5.3 A carta de leitor na sala de aula

Para a didatização do gênero carta de leitor em sala de aula, em turmas pertencentes ao Ensino Fundamental (EF), Alves Filho (2011) aponta sugestões para que o professor oriente e estimule o aluno a se apropriar desse gênero, na perspectiva de fazer uso real quando sentir necessidade em sua vida social. Dentre essas, o autor pontua:

respeito e adequação à situação de produção da carta de leitor; uso de um dos propósitos comunicativos típicos do gênero; simulação do contexto de produção de uma carta de leitor; posicionamento crítico e trânsito pelo conjunto de gêneros inter-relacionados (ALVES FILHO, p. 139-143)

Corroborando com o que sugere o autor, no que ele postula para o ensino e a aprendizagem do gênero carta de leitor, Bezerra (2002, p. 213) salienta que:

Para evitar que os textos, ao se transformarem em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de Português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola.

Nesse sentido, considerando as orientações complementadas pela autora para o ensino da carta de leitor, abordamos, a seguir, os encaminhamentos que Alves

Filho (Idem) elenca para o trabalho didático-pedagógico efetivado em sala de aula com esse gênero.

Assim, a respeito do primeiro encaminhamento – *adequação à situação de produção da carta de leitor* –, Alves Filho pontua que a leitura de jornais e revistas e a observação de problemas da vida cotidiana servirão de repertório para o aluno explicar no seu texto, ora elogiando, ora criticando, adicionando informações ou solicitando a intervenção do veículo de comunicação para a divulgação de um problema recorrente na rua ou bairro onde reside que vem se “arrastando” por décadas e os poderes públicos até o momento em que escreva a sua carta de leitor, nada fizeram para resolvê-lo.

Nesse sentido, o autor orienta que, antecedendo o tempo de produção da carta de leitor, o professor ofereça ao aluno espaço para que se efetive um dos seguintes procedimentos, cuja prática favorece à produção do gênero: leitura de jornal ou revista; escolha de um texto para torná-lo em um evento deflagrador; discussão dos temas presentes nos textos; leitura de outros textos para fundamentar os argumentos; e escrita da carta de leitor e envio a jornais ou revistas (ALVES FILHO, 2011).

Já sobre o segundo – *uso de um dos propósitos comunicativos típicos do gênero* –, o estudioso ressalta que o aluno poderá escrever uma carta de leitor objetivando fiscalizar e participar dos meios de comunicação, proporcionando um debate público de ideias e solicitando a intermediação da imprensa para a resolução de problemas cotidianos, expressando publicamente opiniões pessoais.

Logo após, Alves Filho (2011) aborda duas situações práticas, as quais o professor poderá adaptar para a sala de aula na didatização e produção do gênero carta de leitor: sugestão de atividade com o propósito comunicativo fiscalizar e participar dos meios de comunicação e sugestão de atividade com o propósito comunicativo intermediação da imprensa para a resolução de problemas do cotidiano. Na primeira, o autor orienta a escrita de cartas para vários jornais fazendo críticas, objetivando ver qual publicará as cartas de leitor ou não. Enquanto na segunda, ele propõe que as cartas de leitor tenham como assunto problemas recorrentes no bairro em que o aluno mora.

Como vemos, a compreensão de cada propósito torna-se capaz quando o professor insere o estudante em atividades em que esses são utilizados na escrita dos seus textos. Assim, observamos duas interessantes possibilidades de produção

da carta de leitor: a primeira, para fazer críticas a uma das matérias publicadas ou modo de dizer de um jornal ou revista e, a segunda, a fim de denunciar a realidade social em que vivemos. Dessa forma, os propósitos citados, para o gênero em questão, são ilustrados de modo que prepara o aluno para seu emprego, ou seja, ao pensar em escrever uma carta de leitor, ele escreverá, sabendo das metas que poderá conseguir a partir dos dizeres expressados no texto, ora criticando, ora denunciando como as duas situações em discussão apontam.

Sobre o terceiro – *simulação do contexto de produção de uma carta de leitor* –, é interessante acentuar que se aprende um gênero textual escrevendo, embora em caráter simulativo. Assim, salienta-se a relevância de se escrever na escola parecido com os moldes que se escreve no seu exterior, despertando a atenção e a aprendizagem de habilidades que, muitas das vezes, a produção enquanto atividade não contempla. Por essa razão, aproximar a escrita escolar da escrita social é uma das propostas da presente pesquisa. Desse modo, intervenções didáticas são necessárias e capazes de fornecer aos estudantes propósitos estimulativos para a escrita, chamando a sua atenção não apenas para a produção textual, concebendo-o como uma tarefa pronta e acabada, mas submetendo-a à reescrita, como explanamos no tópico 2.4. Esse processo deve ser sempre seguido por quem escreve, pois, nenhum texto fica pronto para ser divulgado na primeira versão. É preciso que sofra as alterações comumente dadas na sua reelaboração.

A esse respeito, Alves Filho (2011, p. 141) endossa que “um trabalho com gêneros os situando nas instituições onde são produzidos é muito importante”. Para tanto, sugere que a sala de aula se torne a redação de um jornal ou revista, na qual os alunos vivenciarão os papéis de editor-chefe, chefe de redação, redator, repórter e leitores ao aprenderem o papel de cada profissional.

Nesse sentido, Alves Filho (2011, p. 142) apresenta uma ilustração para o professor, salientando que o processo de ensino e aprendizagem da carta de leitor ocorra em caráter simulativo e não como atividade em sala de aula, dispensando a interlocução capaz de se estabelecer a partir do gênero textual em questão. Vejamos o que orienta o autor:

Primeiramente, um grupo de alunos, na função de leitores, escreverão cartas e enviarão aos editores; depois, os alunos-editores lerão todas as cartas, fazendo a seleção de algumas e posteriormente as suas edições antecedendo as suas publicações em um jornal impresso ou

blog; os alunos-leitores que não tiveram as suas cartas publicadas exigirão explicação da não publicação; os editores responderão ou não aos leitores as suas reclamações.

Vivendo a experiência citada, o aluno compreenderá o que acontece com a carta de leitor ao chegar à redação de um jornal ou revista, como ainda a função desse espaço, quem nele trabalha e qual o papel a cada profissional confiado. Compreenderá, também, que a carta de leitor, mediante o que já dissertamos, não é publicada da forma que foi escrita e chega à redação do meio de comunicação destinada, mas ganha uma nova “roupagem” compatível com a linha editorial do jornal ou revista que será publicada.

No quarto – *posicionamento crítico* –, Alves Filho (2011) assevera que a carta de leitor é um gênero de natureza opinativa em que o leitor expressa sua apreciação crítica acerca de acontecimentos reais e de ideias presentes em outros textos que leu. Para isso, deverá opinar de modo ético, respeitoso e seguindo às exigências legais, não inserindo no seu texto um léxico que possa denegrir à integridade das pessoas. Deverá, para isso, analisar fatos e argumentos com responsabilidade sem denegrir a imagem de quem cita no texto.

Assim, mesmo sabendo que na redação de um jornal ou revista a carta de leitor sofre alteração, torna-se oportuno que na sala de aula o professor capacite o estudante a não se posicionar com atitudes ou perfis inesperados e impróprios para o gênero em discussão, ao ser movido pelo sentimentalismo. Isso implica evitar que o aluno cite palavras ou expressões que deem ao gênero uma conotação adversa a que esse se configura (elogiar, criticar, denunciar, concordar, discordar). O bom, a nosso ver, é que o texto não cause constrangimento, mas desperte interesse da equipe redatora em o publicar!

Com relação à capacitação que o aluno deverá receber em sala de aula para a escrita de uma carta de leitor, Azeredo (2018, p. 123) endossa nosso pensamento ao dizer que

a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e deveres, da vida social em sua plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida.

Por fim, no quinto e último encaminhamento, é apresentado, para o trabalho com a carta de leitor em sala de aula – *trânsito do conjunto de gêneros inter-relacionados* ao gênero em questão. A esse respeito, Alves Filho (2011, p. 43) disserta que:

o gênero carta de leitor depende direta ou indiretamente dos seguintes gêneros: notícia, reportagem, tira, editoriais, artigos. Logo, o processo de leitura e produção de cartas precisa ser pensado e planejado articulado com os gêneros que se inter-relaciona; a atividade de leitura é uma ação orientadora para a escrita.

No dizer posto pelo autor, observamos que ele aponta o modo de como o leitor/autor procederá para extrair conteúdos antes de escrever uma carta de leitor ao citar os gêneros comumente encontrados em jornais e revistas, cuja leitura favorece à produção textual do gênero em pauta.

Por sua vez, para a sua produção, é necessário que o escritor conheça a forma, o estilo de linguagem, a temática e os propósitos comunicativos com os quais se escreve uma carta de leitor, além da ideologia e público-leitor do jornal ou revista em que o texto será publicado. Assim, a preparação para o emprego de um gênero parte da escolha adequada como também do acesso à variedade real de textos a este acoplado.

Alves Filho (2011, p. 144) postula que “o aprendizado efetivo de qualquer gênero requer que o aprendiz seja exposto a textos autênticos e reais em suas variadas formas e funções”. Logo, escolarizando-o, ou seja, trabalhando-o como atividade escolar poderá não favorecer à preparação do aluno para quando precisar escrevê-lo socialmente.

De igual modo, Bezerra (2002, p. 214) assevera que a carta de leitor “é um texto com função social”; portanto, didatizá-la, faz sentido para o aluno se apropriar dos seus conhecimentos e escrevê-lo. No entanto, é esperado que o aprendiz seja instigado a produzi-lo a fim de estabelecer a interlocução que o gênero oportuniza. Logo, observamos que a perspectiva de escrita levantada por Bezerra, para a produção de uma carta de leitor, se coaduna com o que Azeredo (2018, p. 131) salienta a partir da seguinte orientação:

O primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve e lê. É por meio de texto que nos fazemos

entender e compreendemos o que os outros nos comunicam. Essa aprendizagem envolve, portanto, saberes e/ou habilidades relativos aos conteúdos de nossos textos e às formas que lhe damos.

Portanto, a didatização ganhará “força”, ou seja, se fortalecerá, caso tenha como foco a interação que a carta de leitor permite entre leitor-autor, editor e leitores. Já pensamos na satisfação que o aluno poderá expressar caso veja seu texto publicado, a exemplo dos que escreveram cartas de leitor, enviaram para a redação da revista CHC, aguardando a sua publicação? Todavia, mesmo não atingindo essa meta, cabe ao professor pensar e criar meios em que o aluno vivencie, embora que de modo simulado, a experiência pontuada. Oferecimento de suportes para a publicação dos textos dos alunos é um procedimento que o docente deverá projetar, objetivando usá-los na divulgação das produções escolares escritas em suas salas de aula. Mais adiante, demonstramos como isso pode ser possível.

Nesse sentido, no próximo tópico, fazemos uma abordagem da didatização da escrita efetivada em sala de aula, destacando a sua importância no processo de apropriação dos conhecimentos inerentes a um gênero de discurso que se ensina tendo como escopo a interlocução que o texto poderá oportunizar.

2.6 A DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR

Quando falamos, esperamos que haja um interlocutor para nos ouvir. Quando escrevemos, do mesmo modo, aguardamos um leitor a fim de que acolha/leia o que escrevemos. Assim, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) dizem que “pressupondo a linguagem como uma atividade discursiva, produzir textos é uma atividade dialógica e interacional, resultado da interação sujeito/interlocutor”.

Segundo Faraco (2008, p. 176), precisamos repensar a função dada à produção do gênero “redação escolar”, isto é, como diz o autor, “aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um círculo vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas à burocracia escolar” (cumprir tarefa, receber uma nota), atribuindo a essa o foco na interação. Alinhada ao que reflete o autor, Antunes (2014, p. 47) diz que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Neste sentido, questionamos: em sala de aula, o aluno fala e escreve com base na perspectiva interacional⁶? Assim sendo, avaliando propostas de redações sugeridas nos livros didáticos, Reinado (2001, p. 97) afirma que

os autores propõem situações bastante artificiais de produção de texto: orienta-se de qualquer modo para a produção de um texto sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de um aspecto gramatical, ou para a produção de um texto cuja denominação não é reconhecida nos estudos sobre tipologia textual.

Desse modo, observamos que, desde cedo, o aluno escreve em sala de aula, ora no seu caderno, ora em atividades avulsas para entregar ao professor, como adiante acentuamos, cujo resultado da aprendizagem expressa é atribuído um visto ou uma nota. Nesse sentido, Neves (2006, p. 109) declara que a “a língua escrita é uma atividade tão artificial na escola que é quase como se ela não fosse linguagem e se reduzisse a um traquejo ritual, aliás penoso e detestado”. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 50) acentua que essa realidade acontece porque a “escrita vista como treino e exercício escolar, não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares”.

Assim, o estudante escreve na escola e para escola, não vivenciando, como deveria, experiências de escrita em sintonia com as diferentes práticas que fora dela são desenvolvidas, a partir da modalidade da língua em questão. Logo, se espera que a esse sejam oferecidas vivências didáticas com base no que apontam Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) quando sugerem que

é preciso, pois, que a sala de aula seja um espaço instigante para a produção de textos variados e que o professor crie situações e provoque no aluno, por meio dessa atividade, formas de interagir com o mundo. É no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem.

Alinhado à ponderação feita por Arcoverde e Arcoverde, a respeito da didatização da escrita efetivada em sala de aula, Brito (1984, p. 118) assegura que:

nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia

⁶ Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) pontuam que a escrita escolar deixa de ser ato comunicativo e se torna a demonstração de saber fazer algo que a escola quer, e isso para ganhar uma nota.

pensado antes, no momento em que se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Assim sendo, no dizer do autor, vemos que a produção de texto, realizada pelos estudantes, nega à língua algumas de suas características, a saber: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O aluno escreve desconhecendo o propósito comunicativo que poderá atingir por meio do seu texto, não deixando suas marcas por desconhecer um leitor real para a sua produção e sem fazer uma sintonia com o contexto social para onde o seu texto possa circular. A escrita artificial, portanto, não contempla esses e outros aspectos de textualidade enfatizados por Brito (1984), conforme sublinhamos mais adiante.

Nessa direção do pensamento de Brito, a respeito da produção escolar, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) sinalizam que

[...] a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma comunicação autêntica.

Ademais, vemos que, ao longo dos anos, em um passado recente, na escola, se escrevia nas aulas de redação três tipos de textos denominados de narração, descrição e dissertação. Essa prática se repetiu de modo que quando o aluno concluía seus estudos e era induzido a escrever um determinado texto, chegava-se à conclusão de que muito tinha escrito na escola e em quase nada dominava, pois dependia de alguém para desenvolver textos do tipo prático (currículo, requerimento) ou político-cidadão (abaixo-assinado, carta aberta, carta argumentativa), por exemplo, como cataloga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Sobre esta prática de texto, Gurgel⁷ (2018) pontua que:

⁷ A ausência das páginas nas citações de Gurgel deve-se a não apresentação dessas no texto que consultamos, disponibilizado no link <https://novaescola.org.br/conteudo/231/producao-de-texto-como-ensinar-os-alunos-a-escrever-de-verdade>.

Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. O trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida.

Os tempos se passaram e, com a chegada das teorias linguísticas sobre os gêneros textuais, os manuais didáticos de Língua Portuguesa, usados nos processos de ensino e aprendizagem, passaram a inseri-los em suas propostas pedagógicas. Assim, o aluno passou a ler e a escrever gêneros conforme os exemplificados, porém sem usá-los para interagir. Em sala de aula, portanto, continua acontecendo o que Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 29) asseveram quando dizem: [...] a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados”.

Todavia, conforme dizem Arcoverde e Arcoverde (2007, 13), é preciso que o aluno absorva um processo de ensino de aprendizagem cujas sugestões de atividades escritas contemplem a proposta destacada nas ponderações que as autoras fazem quando salientam que

é importante destacar que a criação e a articulação de espaços de interlocução são fundamentais como condição para o processo de produção textual. Nesse processo, o aluno precisa vivenciar ou supor situações significativas de linguagem e, em função dessas situações, escolher os recursos linguísticos-discursivos necessários à composição textual.

Assim, é necessário que a escrita efetivada na escola se aproxime das práticas que se dão na vida, pois quando nessa escrevemos, mentalizamos um leitor real que buscamos com esse interagir para concretizar um determinado propósito comunicativo (transmitir uma informação, opinar ou sugerir algo etc.). Novas habilidades entram em ação, tendo em vista a necessidade de adequarmos o texto por nós produzido ao nosso leitor, ao escolhermos um gênero textual e suporte que atenda aos objetivos aos quais pretendemos alcançar em consonância com o que queremos comunicar. Por esse motivo, objetivando aproximar a produção de texto escolar como a que se efetiva socialmente, Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) asseveram a necessidade de se

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Além do que os autores destacam, devemos pensar no nível de linguagem e organização textual; reler o que colocamos no papel, fazendo ajustes⁸, ou seja, acrescentando ou retirando informações e deixando nossa produção textual em condições de estabelecer a comunicação pretendida junto ao nosso interlocutor. Assim, o que fazer? Ou, como proceder?

Logo, como respostas para estes questionamentos, Gurgel (2018) acentua que:

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos. Conhecer esses aspectos é condição mínima para decidir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso. Fica evidente que não são apenas as questões gramaticais ou notacionais (a ortografia, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso.

A partir do exposto, assinalamos que há outros cuidados uma vez que o texto escrito será circulado e, por essa razão, exige procedimentos especiais em que a produção vista como uma atividade poderá não suscitar quando o aluno a emprega. Por isso, Faraco (2008, p. 176) assevera que “o processo de produção de texto e seu produto devem acontecer em um ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto”. Isso porque, acrescenta o autor, “[...] a produção de texto deve ter funcionalidade, deve realizar eventos comunicativos”. Essa sugestão elencada por Faraco coaduna com a perspectiva da pesquisa desenvolvida e sistematizada no presente texto, uma vez que

⁸ No tópico Avaliação e Aprimoramento de Texto, explanamos como esse momento da produção de texto deverá ser efetivado em sala de aula, chamando a atenção para uma competência, tradicionalmente, direcionada ao professor, ser também assumida pelo aluno-produtor de texto.

essa foi a ênfase dada no decorrer da execução da intervenção, adiante, demonstrada. Assim, procuramos, a partir da didatização, a utilizar a escrita como uma oportunidade de interação.

A respeito do que aponta Faraco, Antunes (2003, p. 57) declara que “a realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte”. Assim, processos como planejamento, revisão e reelaboração do texto não são ativados pelo estudante em suas produções.

Gurgel (2018) pontua que “para produzir textos de qualidade, os alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias”, atendendo à sua intenção interativa. Por isso, imaginamos que os textos produzidos na escola não evidenciam a qualidade esperada, como aborda a autora, talvez por o aluno desconhecer o receptor real que acolherá a sua produção textual.

Como sabemos, escrever para um amigo é diferente de quando escrevemos para a diretora da escola, uma autoridade, nosso pai ou um jovem. O interlocutor visível desperta, no escritor ou falante, o que dizer, como e por que. Certamente, o vocabulário e o modo de dizer que se emprega para um amigo, não será o utilizado para uma autoridade ou um patrão, em casos em que o escritor tenha consciência da adequação do nível de linguagem que deverá empregar para adequar ao seu interlocutor.

Nesse âmbito, Gurgel (2018) reflete a necessidade de a produção textual tramitada em sala de aula, dispor de um destinatário, conforme orienta a partir da seguinte prática:

Escreva um texto sobre a primavera. Quem se depara com uma proposta como essa imediatamente deveria se fazer algumas perguntas. Para quê? Que tipo de escrita será essa? Quem vai lê-la? Certas informações precisam estar claras para que se saiba por onde começar um texto e se possa avaliar se ele condiz com o que foi pedido. Nas pesquisas didáticas de práticas de linguagem, essas delimitações denominam-se condições didáticas de produção textual. No que se refere ao exemplo citado, fica difícil responder às perguntas, já que esse tipo de redação não existe fora da escola, ou seja, não faz parte de nenhum gênero.

Logo, pensamos na formação que damos aos nossos alunos no que diz respeito ao emprego da língua, caso continuemos oferecendo propostas de redação

em que o aluno use a escrita apenas para desenvolver um texto sem finalidades a atingir, divergentes dos momentos em que a usamos em eventos pessoais ou profissionais fora da escola. Em conformidade com esse pensamento, Neves (2006, p. 94) pontua que, como propósito do ensino, “à escola, cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, ‘melhores’, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso”.

Assim, surge a necessidade dessa prática escolar de escrita sofrer uma alteração, tendo em vista as limitações que essa gera no aluno, não lhe dando a formação necessária para interagir realmente como adiante ilustramos. Portanto, a modificação da estratégia atual em questão será o ponto de partida a fim de que a escrita, a serviço da interlocução, se dê em sala de aula. Para isso, se torna oportuno que a escola não continue alheia à perspectiva de escrita enquanto interação, como ressalta Neves (2006, p. 100) quando assegura “[...] a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso linguístico”.

Com base nesse pensamento, ainda sobre o emprego da escrita na produção de textos na escola, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 11) sugerem:

Cabe, portanto, à escola diversificar as atividades de produção textual e levar em consideração as práticas sociais de uso da linguagem (oral ou escrita) nas diferentes esferas da comunicação. É importante que na escola, as situações de produção escritas estejam relacionadas às necessidades de uso da linguagem, assim como acontece na vida cotidiana. A escola não deve, portanto, artificializar esse processo, pois pode correr o risco de falsear situações reais e significativas de uso da linguagem.

Diante da sugestão elencada, devemos indagar sobre o que fazer. A interação, a partir da sala de aula entre os próprios alunos, poderá ser o procedimento primeiro. Depois, permitir que essa escrita saia da sala de aula para o mural da escola, jornal ou uma mídia digital também interna, poderão ser alguns encaminhamentos metodológicos a se seguir. Assim, o aluno sentirá que a sua escrita oportuniza interação, uma vez que seu texto será acolhido e lido por alguém (estudantes, profissionais da educação, pais de aluno, pessoas da comunidade que têm ligação com a escola). E, mais na frente, oportunizar que a produção textual dos estudantes ultrapasse os muros da escola, contribuindo para que chegue a lugares e pessoas de perto ou de longe, haja vista, na atualidade, existirem ferramentas que permitem e

garantem a realização dessa projeção proporcionada por recursos, a exemplo da internet.

Todavia, Petroni (2008) assevera que o ensino de Língua Portuguesa, preconizado pelos PCN, considera uma abordagem crítica, chamando a atenção da escola sobre o trabalho com textos fechados, em aspectos e funções exclusivamente escolares, na perspectiva desse ser alterado a partir de uma prática em que para os textos produzidos, haja a possibilidade da construção de uma competência discursiva por parte dos alunos. Para a autora, essa prática só se tornará possível através do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Logo, será preciso, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), que o aluno não continue recepcionando uma didática do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Desse modo, Neves (2006, p. 100), lembrando das pessoas que escrevem em seus campos de trabalho como técnicos, jornalistas ou escritores, nos chama a atenção para ações interessantes que deveriam ser transferidas para a sala de aula, orientando o professor oportunizar aos seus alunos a usarem a escrita da forma que aqueles profissionais a empregam ao dizer que

cada um deles sabe exatamente para que escreve, porque a produção é parte – ou é o todo – de sua atuação, e, desse modo, a atividade se configura num complexo processo de interação verbal, assentado em um móvel que define intenção, e, definindo intenção (o que inclui definição de destinatário e de seu potencial de interpretação), define também a rede que condiciona toda a interação linguística. O texto avança porque sua construção persegue uma finalidade, a partir de uma causalidade, o texto se vai fechando porque a avaliação da situação interlocutiva está sob o domínio de quem escreve, que é quem tem um móvel para escrever.

Portanto, escrever por escrever, segundo a autora, é diferente de quando escrevemos sabendo que alguém irá ler nosso texto. Nesse sentido, caberá ao aluno/escritor empregar no seu texto as habilidades citadas, na perspectiva de que os objetivos com os quais escreveu, sejam alcançados. Um texto não é um produto, mas um processo que permite idas e vindas, favorecendo ao escritor mexer no dito efetivando as alterações que julgar pertinentes e necessárias antes de direcionar ao seu leitor/interlocutor.

Alinhados ao que reflete Neves (2006), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) dizem que pela forma como a escola emprega a escrita, o aluno não se dá conta de que poderia usá-la na interação como procede quando escreve para interagir com seus colegas nas redes sociais, com torpedos de celular ou em bilhetes para os colegas de classe. Logo, vemos a relevância de se levar para a sala de aula essa proposta para que a escrita se efetive na escola como é empregada no seu exterior, atendendo ao que Galvão e Azevedo (2015, p. 260) sugerem: “os professores precisam ancorar suas práticas pedagógicas nos postulados teóricos que fundamentam a noção de língua socialmente concebida, o texto como lugar de interação social”.

Isso acontece, por que o gênero ensinado na escola se transforma em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de continuar a ser uma forma particular de interação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p, 8).

No próximo capítulo, fazemos uma sistematização da metodologia de pesquisa, destacando informações acopladas à dimensão prática cuja realização tomou como orientação as informações teóricas que ora encerramos as suas abordagens. Essas também serviram na fundamentação da intervenção aplicada em sala de aula, em que propomos a escrita do gênero carta de leitor com foco na interação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA UMA ESCRITA INTERACIONAL COM O GÊNERO CARTA DE LEITOR

Neste capítulo, explanamos o roteiro metodológico usado na orientação de nossa pesquisa, fazendo uma abordagem sobre os tipos de pesquisa (pesquisa-ação e pesquisa qualitativa), além do objeto analisado, o ambiente onde foi efetivada, os participantes e informações sobre o processo inicial realizado para a produção do *corpus* analisado. Assim, a partir do próximo tópico, evidenciamos uma abordagem sobre cada elemento informado.

3.1 ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como sabemos, a sala de aula é o espaço de trabalho do professor. Para nela atuar, o docente recorre à uma formação, a exemplo de Pedagogia ou de uma das Licenciaturas para ministrar aulas em uma determinada disciplina. Mesmo assim, precisa continuar intensificando as suas leituras e participando de cursos de formação continuada oferecidos pela escola ou órgão ao qual esteja vinculado (Secretaria de Educação Municipal/Estadual).

Nesse sentido, diante das realidades pedagógicas enfrentadas, também poderá buscar um curso de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, elegendo uma delas e transformando-a em uma questão-problema e, conseqüentemente, em um objeto de pesquisa para estudar e investigar, tornando-se um pesquisador ou cientista.

Assim, o professor enveredará pelo caminho da pesquisa, ao fazer uma leitura de sua prática de ensino e aprendizagem ao descobrir situações não satisfatórias, a exemplo, como no nosso caso, da linguagem. Refletindo-as, poderá buscar uma teoria que possa entendê-las, na perspectiva de efetivar intervenções que sirvam na qualificação da aprendizagem dos alunos que atende, além de elevar os resultados expressos nas avaliações internas e externas aplicadas junto a eles. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) assevera que:

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

Conforme postula a autora, o professor pesquisador se diferencia dos demais professores, pela sua expressão de compromisso em se dispor a refletir sobre a sua docência, buscando alternativas para superar as deficiências e demonstrando-se aberto a ir ao encontro de novas ideias e estratégias, para aprimorar sua prática profissional.

Dessa forma, na condição de professor pesquisador, apresentamos, neste capítulo, a metodologia que seguimos e a usamos como orientação de aplicação de nossa pesquisa. Nesse sentido, explanamos o percurso metodológico da investigação, destacando os dizeres teóricos da Linguística Aplicada (LA) como o aporte teórico que recorreremos para a sua projeção e execução, o tipo de pesquisa, o objeto e ambiente pesquisado, além dos participantes.

Por fim, acentuamos que, fundamentado nos conhecimentos teóricos a respeito da Sequência Didática (SD), sistematizamos uma proposta de ensino e aprendizagem construída com base na produção do *corpus*, isto é, das cartas de leitor analisadas no capítulo quatro, na perspectiva de preparar os estudantes/participantes para escrever com foco na interação, expandindo os conhecimentos didatizados para a escrita que esperávamos efetivar na produção final que sistematizamos no capítulo cinco.

3.1.1 Linguística Aplicada: pressuposto teórico-metodológico

Segundo Kleiman (2013), a Linguística Aplicada (LA), em sua gênese, surgiu com a perspectiva de contribuir com a resolução de problemas e iniquidades em que a linguagem jogava algum papel central. Nessa direção, Moita Lopes (2016) salienta a importância da construção de conhecimentos, nos âmbitos da pesquisa, contemplar as “vozes do Sul”, isto é, sujeitos sócio-históricos da realidade social à qual estamos inseridos.

Assim, o estudioso orienta que os programas de pesquisa elaborem uma agenda, ação e intervenção que deem mais credibilidade à área da LA, dando espaço a outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear” o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, provocando mudanças de estruturas elitistas e arcaicas, como os currículos na universidade.

A esse respeito, Kleiman (2013) trata do Programa Modernidade/Descolonialidade – PM/D que tem se mostrado produtivo na América

Latina, precisamente no que diz respeito a formulação dos problemas com e por grupos sociais às margens dos centros de conhecimento nas regiões periféricas de nosso continente. Para a pesquisadora, o programa almeja tornar vistos os grupos por anos deixados de lado por pesquisadores (mais na frente, retornamos a falar sobre o PM/D).

Ademais, Kleiman (2013) defende que as investigações tramitadas na LA devem transcorrer com base em uma agenda interventiva, servindo ao rompimento do monopólio dos conhecimentos sistematizados nas universidades e em outras instituições, que reúnem pesquisadores e intelectuais na elaboração de currículos destinados para grupos periféricos dos centros hegemônicos, dando legibilidade aos saberes produzidos por esses públicos.

Alinhando-se ao pensamento da pesquisadora, Moita Lopes (2006, p. 90) orienta que “uma agenda ética de investigação para a LA deve envolver um processo de renarração e redescricao da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”.

Nesse sentido, Kleiman (2013) cita duas agendas de pesquisa: a primeira, projetada e aplicada pela pesquisadora Luanda Sito e, a segunda, por Júlia Maués Correa, ambas realizadas no ano de 2010. Em sua agenda de pesquisa, como metodologia de trabalho, Sito participou das práticas e eventos de letramento de negros em processo de luta pelos seus direitos de propriedade da terra em que moravam, no anseio de entender essas práticas sob uma nova visão. Diante dos resultados, Sito interpretou-os dizendo que olhar o negro relacionando-o à sociedade hegemônica, teria apagado as estratégias por ele usada para mudar de identidade e se tornar quilombola.

Em adição, Correa observou as histórias esquecidas de professoras ribeirinhas de Belém do Pará, utilizando o conceito de travessia para resgatar a forma de olhar da realidade quanto às injunções sociais que constituíam as ações observadas. Assim, Kleiman (2013) salienta que a pesquisadora, ao invés de checar uma realidade de fracasso, descobriu uma prática de letramento na Amazônia paraense.

A respeito das agendas de pesquisa anteriormente citadas, Moita Lopes (2006, p. 101) endossa tais práticas dizendo que

uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Diante do que salienta Moita Lopes (2016), observamos também que tal ruptura entre o modo de se fazer pesquisa ora no lado norte, ora no lado sul, oportunizou a reflexão entre a produção e o uso do conhecimento entre os pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos e os pesquisadores da América hispano-falante do Brasil. Assim, Kleiman (2013) chama a nossa atenção para a dependência que temos desses polos e a não credibilidade dada aos saberes, conceitos e programas que não fazem parte da epistemologia ocidental do Norte.

Neste contexto, Kleiman (2013) destaca que, desde a década de 1990, diálogos muito frutíferos vêm se desenvolvendo entre a LA e outras ciências sociais e humanas (teorias da Análise do Discurso, com a Crítica Literária, os Estudos Culturais, a Antropologia, a Sociologia, por exemplo), na busca de respostas para as análises de questões em que a linguagem tem papel de destaque nos saberes, identidades e nas relações que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos.

Segundo Kleiman (2013), o PM/D formado por sociólogos, semióticos, filósofos e historiadores, realiza pesquisas que não é sobre a periferia, mas a partir da periferia. Tal programa objetiva dar visibilidade aos participantes de movimentos feministas, étnico/raciais, sem-terra, sem-teto, sem-escrita, alfabetizadores e professores, além daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam. Nesse sentido, Kleiman (2013) avalia que os objetivos do PM/D se aproxima das pesquisas realizadas por linguistas aplicados brasileiros que respeitam o Outro da pesquisa.

Para o PM/D, a ciência é crítica quando questiona as categorias de epistemologias do Norte (ou do ocidente) que, primeiro, desconhecem a diversidade, e, segundo, apresentam teorias que enfraquecem o potencial de luta dos grupos que formam a periferia, ou seja, os atores críticos dos projetos globais.

Assim, sobre o foco e público de interesse da área de conhecimento em discussão, Kleiman (2013, p. 53) destaca que a LA “está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global

pelo local”, despertando a atenção a ser dada sobre o conhecimento produzido nas agendas de pesquisa.

A esse respeito, a estudiosa reconhece os saberes construídos na contemporaneidade, tendo como autoria pesquisador e pesquisados, além de considerar a qualidade real das informações produzidas que ressalta a importância de sua incorporação nas ementas das grades curriculares, especialmente nos cursos de formação de professor. Para isso, torna-se necessário que sejam feitos questionamentos sobre a base racional, ocidentalizada e andrógina que determina qual é o coro de que queremos fazer parte, no propósito dos conhecimentos produzidos nas agendas de pesquisa ocuparem seu espaço nas universidades e outras instituições de ensino, tornando-se conteúdos programáticos ensináveis.

Kleiman (2013, p. 56-57) afirma que “os departamentos donos das disciplinas determinam o que é pertinente ler, quem é autoridade num determinado tema, o que conta como conhecimento para o profissional que está se formando”. Mesmo assim, a estudiosa conclui que “a articulação do conhecimento disciplinarmente ordenado com conhecimentos produzidos fora da universidade não será fácil”, embora reconheça a relevância de aproximar ou articular o conhecimento disciplinarmente ordenado com conhecimentos produzidos no exterior dos centros universitários.

Assim, diante da reflexão e interesse em alterar o disciplinamento acadêmico existente, na perspectiva de inserir os saberes construídos nas fronteiras, Kleiman (2013) salienta que há reações que alegam a desqualificação dos programas (por serem menos acadêmicos), ou uniparidigmáticos (fechados a outras linhas de conhecimento), fundamentalistas (supostamente excludentes dos alunos dos grupos menos afetados pela violência colonial) e ligados ao lugar de conflito (e, portanto, distantes da tradição da cultura letrada).

Tais críticas, nada mais é uma estratégia do Ocidente, desde o século XVIII, com o propósito de ordenar o conhecimento das populações no decorrer dos tempos, avalia Kleiman (2013), com base em Castro-Gomez (2007).

Vale ainda destacar que a LA é acionada a partir de um problema que se manifesta em um dado ambiente social, no nosso caso a escola, ou mais precisamente a sala de aula de Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, enquadrámo-nos ao que contempla a área do saber em questão, quando na condição de professor titular e professor pesquisador, juntamente com os estudantes/participantes da pesquisa, percebemos que a escrita escolar poderá ir além das atividades didatizadas

de um texto, por exemplo, possibilitando interação. Para isso, o aluno deverá se apropriar de saberes como gênero de discurso e adequação linguística (além de outros), por exemplo, a fim de que essa meta seja alcançada.

Esse nosso pensamento alinha-se ao que Rojo (2006, p. 258) orienta:

[...] identificar problemas discursivos de sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção de conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos de sala de aula. Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo mais livre.

Desse modo, percebemos nas colocações da autora, a representação da pesquisa que nos propomos desenvolver, considerando o espaço (escola) onde os estudos acontecem, centrados em um problema verificado na modalidade da língua em questão, ou seja, a escrita. Essa perspectiva contribuiu para o aluno perceber a escrita como um meio de interação, oportunizando-lhe ir além da cópia e resolução de atividades, escrevendo textos, cuja interlocução se propõe para as suas produções.

Nesse sentido, Fabrício (2006, p. 60) pontua como objetivo da LA: “problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas canceladas”.

Face às explanações traçadas sobre a LA, destacamos a sua contribuição para a efetivação da pesquisa realizada e sistematizada no presente trabalho. Através do que postula a LA, pudemos observar as suas contribuições para que orientássemos os estudantes/participantes a empregarem a escrita para interagir por meio da carta de leitor, indo além de práticas de escrita divorciadas da proposta por nós sugerida – a escrita como interação.

Acentuamos, portanto, que esse olhar foi possível quando, motivados pelas orientações da LA, percebemos uma falta de sintonia entre as finalidades em que se escreve na escola com o que propomos, além dos postulados teóricos dos demais autores que direcionaram o planejamento, aplicação e sistematização da pesquisa evidenciada no presente trabalho.

3.1.2 Pesquisa-ação

Para Bortoni-Ricardo (2008), enquanto alguns pesquisadores buscam investigar culturas estranhas à sua, pesquisadores denominados de etnógrafos decidem-se investigar vivências escolares, procurando respostas para ocorrências de sala de aula. Assim, partem da atenção dada a como estas têm repercutido, principalmente, na qualidade do ensino e aprendizagem lá tramitada, estabelecendo uma relação da escola com o ambiente extraescolar onde está localizada. “O seu trabalho corresponde à definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos à vida educativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A esse respeito, Baldissera (2001, p. 6) afirma:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Neste contexto, colocamos em prática os conhecimentos teóricos dos autores que tomamos como referência para a efetivação de nossa pesquisa, demonstrando como a didatização da escrita escolar pode contribuir, de forma significativa, para o seu emprego no exterior da escola. Assim, entendemos que o aluno deverá ser orientado para, na condição de pessoa, cidadão e profissional, interagir socialmente, recebendo, para isso, condições para que use a escrita como meio de resolver situações reais que possam surgir no seu cotidiano.

Devido a isso, torna-se necessário que o professor indague sobre as suas práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre o que ensina e o aluno aprende para que não ocorra o que Azeredo (2018, p. 123) adverte ao afirmar: “uma pedagogia da língua baseada na depreciação linguística e sociocultural do aprendiz gera insegurança, amesquinha a autoestima e só produz silêncio”. Tal afirmação permite refletir como a fala do autor se manifesta em sala de aula, precisamente nas aulas que ministramos de gramática cujos saberes se processam dissociados do texto.

Assim sendo, ao nos colocarmos como professor pesquisador, estávamos conscientes do desafio existente entre se estabelecer uma ponte entre a pesquisa e à docência, considerando que ambas exigem um empenho diferenciado e as ações

triplicam, além do ensino e aprendizagem como estudos, reflexões, aplicação e produção. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) assevera que

um problema que se pode apresentar ao professor pesquisador é conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa. Uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do trabalho docente, como uso de um diário de pesquisa.

Todavia, em nossa opinião, quando queremos e nos dispomos a pesquisar, um equilíbrio é possível entre o que se faz ora como professor, ora como professor pesquisador. Assim, Bortoni-Ricardo aponta o diário de pesquisa como um recurso em que o docente poderá registrar resultados de sua prática, estabelecendo uma relação com uma dada teoria. Só assim, ele poderá usar como conteúdo para, a posterior, produzir uma nova teoria para fundamentar a sua docência, estabelecendo uma aliança entre a prática docente e os dizeres teóricos levantados por áreas como a Linguística, por exemplo.

Essa possibilidade é endossada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), quando a autora diz que

uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação.

Reforçando essa citação, a autora demonstra a partir da próxima figura, como a pesquisa-ação acontece em sala de aula, pontuando fases que, na nossa opinião, aparenta um ciclo marcado por um início, meio, produção de ideias e aplicação de dados; todas a serem vivenciados em sala de aula, da docência para a docência, tendo a aprendizagem de qualidade como foco a ser alcançado. Vejamos:

Figura 1: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008, p. 48).

Com relação às fases que constituem a pesquisa-ação, demonstradas na figura, observamos que, ao levantarmos um problema e decidirmos, por conseguinte, investigá-lo, colocamo-nos como professor pesquisador depois de muito tempo que cursamos nossa formação inicial e atuamos em sala de aula, uma vez que lecionamos há 25 anos (1994-2019) em turmas do Ensino Fundamental (3º ao 9º ano).

Isso ocorreu porque, na condição de pesquisador qualitativo, frequentamos à escola não apenas para lecionar, ou seja, transferir conhecimentos para os alunos que atendemos pedagogicamente. Mas, ao nos preocuparmos com o contexto, entendemos que as ações poderiam ser ressignificadas, considerando nossa participação direta no ambiente escolar onde o que nos intrigava, ocorria (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa decisão se pauta no que Baldissera (2001, p. 6) enfoca:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados.

Dentre o enfoque dado à pesquisa-ação, observamos que a pesquisa em abordagem também se ampara no que postula a pesquisa qualitativa, como adiante explanamos, considerando o ambiente (sala de aula) de aplicação e os participantes nela envolvidos (professor titular e pesquisador e alunos), mediante à situação-problema em que se debruçaram estudar, na perspectiva de apontar outras

orientações para o ensino e a aprendizagem da escrita, precisamente na usada na escrita de textos que tinha como foco a interação.

3.1.3 Pesquisa qualitativa

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que as escolas, com exclusividade a sala de aula, provaram ser espaços para a aplicação de pesquisa qualitativa, que se manifesta com base no interpretativismo. Segundo a autora, o tipo de pesquisa em foco acontece quando professor e alunos atentam para um problema que vem repercutindo e comprometendo a ação educativa em contexto escolar.

As rotinas de uma pesquisa qualitativa, complementa a estudiosa, é constituída das seguintes etapas: definição do problema de pesquisa; definição dos objetivos (geral e específicos) e a produção de asserções, isto é, uma afirmação na qual o pesquisador antecipa os resultados que prevê alcançar.

Nessa mesma direção, Guerra (2014, p. 11) assegura que,

na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas e 3) a interpretação/explicação do pesquisador.

Assim, observamos que a pesquisa qualitativa se dá a partir de pessoas que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução. Para Guerra (1991), o ser humano, por ser ativo, expressa condições para compreender o mundo em que vive e transformá-lo, na perspectiva de resolver problemas, dando melhores rumos ao que discorda e percebe que pode acontecer de modo diferente e melhor.

Desse modo, inseridos no âmbito do que aborda a pesquisa qualitativa, procuramos apontar caminhos e intervir na realidade pesquisada, com o propósito de contribuir com o aluno a usar a escrita na interação. Percepção essa comumente apagada em práticas que o gênero de discurso é didatizado, no entanto, o professor

não oferece condições para que o texto circule e tenha destinatários, favorecendo à interação. Essa prática foi ilustrada como núcleo temático da abordagem explanada no presente trabalho.

Por isso, respaldamos nossos estudos a partir das cinco características da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47): ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como o instrumento principal; é do tipo descritiva; enfatiza o processo em detrimento aos resultados ou produtos; e analisa o que ocorre de forma indutiva, pontuando a importância vital da abordagem qualitativa.

De acordo com o que orientam Bogdan e Biklen (Idem), por fim, os investigadores, no campo educacional, continuamente questionam os sujeitos de investigação, objetivando perceber o que experimentam, como interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. Assim, ao analisar o que implementa em sala de aula, o professor pesquisador junto aos alunos que atende, procura qualificar o que concebe como problema, transformando a sua prática com base nas orientações teorizadas pelos estudiosos, a exemplo das abordadas para o trabalho com a linguagem.

3.1.4 Geração de dados

Ao defendermos a didatização da carta de leitor com foco na interação, precisamente na sala de aula, nas práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa (LP), procuramos seguir a abordagem teórica sistematizada no capítulo dois desse nosso trabalho. Para isso, produzimos uma proposta de trabalho para o gênero de discurso informado, baseada na metodologia da Sequência Didática (SD) sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Logo após, aplicamos a proposta na turma de 6º ano do EF em que atuamos como professor titular e professor pesquisador.

Entretanto, salientamos que a pesquisa se iniciou no ano de 2018, quando os estudantes/participantes estudavam o 6º ano do Ensino Fundamental e, por não ter sido concluída nesse ano escolar, solicitamos à gestão escolar para, em 2019, continuarmos com a turma de alunos que se encontra no 7º ano do EF, uma vez que eles eram participantes do presente processo de investigação abordado.

Ressaltamos que a aplicação do projeto de pesquisa aconteceu com a meta de servir para a produção de um *corpus*, ou seja, cartas de leitor usadas na análise e

discussão dos resultados alcançados mediante aos objetivos que motivaram o estudo e implementação da temática investigada e, assim, usarmos na análise da produção inicial, além de tomarmos como orientação na continuidade do trabalho didático-pedagógico que culminou com a produção final.

Diante das aulas aplicadas no período de produção do *corpus*, servimos do trabalho didático-pedagógico inicial e das onze cartas de leitor escritas pelos alunos/participantes para planejarmos as aulas aplicadas nos módulos da SD em que o gênero foi didatizado, escrito e divulgado em suportes textuais construídos para esse fim, como mais adiante trataremos desses instrumentos. Nesse sentido, procuramos corrigir as inadequações expressas na primeira produção, no anseio de que, na segunda produção, não fossem repetidas e, assim, preparássemos os estudantes/participantes para usar a escrita nas aulas em que um gênero de discurso, a exemplo da carta de leitor, ao ser didatizado, ganhasse outra função, ou seja, servisse para interação entre aluno-autor e outros leitores.

Assim, vimos que nossa abordagem de pesquisa é do tipo qualitativa, considerando que tem como meta “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

As atividades aplicadas em sala de aula foram relatadas com o objetivo de usá-las como amostragem ou dados da investigação a que nos propusemos implementar, através do gênero de discurso carta de leitor, a saber: *a escrita como interação*.

Ao evidenciá-las, observamos a compreensão inicial que os estudantes/participantes da pesquisa expressaram sobre o gênero carta de leitor, no que diz respeito ao emprego de conhecimento linguístico, enciclopédico, textual e interacionais que, juntos, contribuem com a produção e formatação do gênero citado, oportunizando interação entre escritor e leitor, procedimento esse que cópia, resolução de atividades ou produção de redação escolar, para ser entregue ao professor, não favorecem à sua realização.

A efetivação da aplicação de nosso projeto de pesquisa, na sua fase inicial, ocorreu entre os meses de setembro a outubro de 2018, em 15 horas-aula executadas para um público de 36 estudantes em que atuávamos também como professor titular

da disciplina de LP. Já a sua continuidade, ocorreu entre os meses de abril e maio do ano escolar de 2019, período no qual aplicamos a SD sistematizada neste tópico.

Postulamos, também, que (para a produção inicial) as aulas foram desenvolvidas em seis encontros. Nesses, didatizamos o gênero carta de leitor e instrumentalizamos cognitivamente os discentes para a produção textual marcadas por: etapas de leitura, produção, revisão, reescrita e publicação no mural do leitor da sala de aula. Assim, servimo-nos desses encontros para gerar o *corpus* cujos dados foram investigados e interpretados no capítulo 4, como ainda de experiência para que déssemos continuidade na segunda fase da pesquisa, a partir de uma SD explanada nesta seção, ampliando, dessa forma, a proposta de estudo em execução, conforme já elencamos.

Por fim, acentuamos que a necessidade da didatização do gênero carta de leitor se deveu ao não conhecimento expressado pelos estudantes quando se indagou se conheciam, tinham lido ou escrito esse texto e descobrimos que, a partir daquele momento, eram as experiências iniciais que estavam tendo com o gênero em investigação. Do contrário, pensamos que não poderia haver possibilidade de os alunos escreverem-no.

3.1.5 Objeto da pesquisa

A carta de leitor foi o gênero de discurso selecionado para a análise de nosso objeto de pesquisa, que é a escrita com foco na interação, como já salientamos. Esse gênero é um exemplo assim como a carta de aberta, a carta argumentativa, a carta comercial etc., que permitem ao sujeito que escreve direcionar a um outro que a recepcione e leia, podendo atender ao propósito comunicativo com o qual foi escrito.

Nesse sentido, foram oferecidas aos estudantes/participantes situações de ensino e aprendizagem em que o gênero foi didatizado para que a posterior, eles escrevessem a partir de eventos semelhantes aos que realmente se dão no processo de produção de uma carta de leitor, socialmente.

Por isso, no período de didatização do gênero, os alunos necessitaram aprender o seu conceito, função, estrutura-composicional, propósitos comunicativos e o formato do texto na versão de produção do escritor/leitor e na versão do editor, dentre outros saberes relacionados aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, conforme explanamos no roteiro-corretor (p. 108).

Os alunos também foram chamados a atenção para o processo de escrita de um texto, ao destacarmos a relevância das fases que marcam a produção de um texto, como elencamos no tópico 2.3, em que evidenciamos uma abordagem mais definitiva sobre essa questão.

3.1.6 Ambiente da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Tenório-PB, na qual lecionamos desde o ano de 1994. Essa instituição de ensino está localizada na área urbana do município e atende, em média, 350 estudantes residentes, uma parte, na cidade e a outra na zona rural.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que, nos dois primeiros turnos são atendidos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade regular e, à noite, são oferecidos os mesmos anos escolares, só que na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A respeito dos ambientes escolares e infraestrutura da escola, ressaltamos que a unidade de ensino disponibiliza de locais onde funcionam a diretoria, a secretaria, a sala dos professores, a sala de informática, a sala de leitura, a sala de vídeo, cinco salas de aula, um almoxarifado, a cantina e banheiros para funcionários, professores e estudantes. Anualmente, a escola passa por reparos nas instalações hidráulica e elétrica, além de ter a sua pintura renovada.

Neste sentido, acentuamos que a sala de aula onde foi realizada a pesquisa apresenta-se bem conservada, dispendo de móveis novos (cadeiras e mesas para os estudantes e birô e cadeira para o professor) e climatizada, favorecendo ao trabalho didático-pedagógico lá desenvolvido. Também disponibiliza dois quadros-branco, sendo que um é usado como mural para a publicação de textos e o outro, para uso docente, no que diz respeito ao registro de atividades e exemplos apresentados na exposição dos conteúdos programáticos.

3.1.7 Participantes da pesquisa

Os participantes, como já informamos, na fase inicial da pesquisa, eram 36 estudantes do 6º ano do EF que estudaram no turno da manhã, no ano de 2018. Por sua vez, devido ao processo em foco ter se alargado para o ano de 2019, continuamos

com eles no 7º ano em um total de 34 estudantes, considerando que dois ficaram retidos. Quanto ao gênero, os discentes estão distribuídos entre 18 meninas e 16 meninos, com faixa etária entre doze e treze anos. Participou também da investigação, o professor titular e pesquisador, autor do presente trabalho, que leciona a disciplina de LP aos estudantes da turma investigada. Para esse público, foi oferecida uma proposta de ensino e aprendizagem a partir de uma SD para estudo do gênero carta de leitor.

O professor titular e pesquisador leciona há 25 anos (1994-2019) a turmas de alunos da Educação Básica, precisamente do Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa. Atualmente, atua na rede municipal de ensino do município em que reside – Tenório-PB – e na rede estadual de ensino do Estado da Paraíba.

Sua formação escolar ocorreu da seguinte forma: em 1994 concluiu o Magistério, tornando-se professor polivalente; em 2001, concluiu Licenciatura Plena em Letras, com habilitação para o ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, *campus* de Campina Grande-PB); em 2003, cursou a especialização em Linguística e Literatura e em 2005, a especialização em Formação do Educador, também no centro acadêmico citado. Atualmente (2019), está concluindo o Mestrado Profissional em Letras pela Universidade do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos-RN.

Também destacamos que o professor participa de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação (Municipal e Estadual), além do Ministério da Educação como o SisMédio e do Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, a exemplo dos cursos ***Avaliação de Textos, Caminhos da escrita e Nas tramas do texto.***

Face ao exposto, considerando sua formação e experiência de sala de aula, despertamos a atenção do aluno para a prática de escrita como um meio de interação, pontuando a necessidade de ultrapassar a didatização das produções textuais escolares que, embora sendo necessárias, não podemos parar nessa formatação. Ou seja, escrever por escrever, cumprindo apenas com um contrato didático estipulado pelo professor como pré-requisito de uma aula ou período escolar em que será atribuído um visto, conceito ou nota.

Portanto, o docente viu a necessidade de que na sala de aula, os alunos experimentassem práticas, seja de leitura, fala ou escrita⁹ aproximadas das que efetivarão na vida, desde situações primárias ou elementares, até as secundárias que exigem um monitoramento da linguagem (BAKHTIN, 2003), isto é, domínio e expressão da modalidade de prestígio da língua em esferas acadêmica, profissional e social.

Ainda sobre os alunos que vivenciaram juntamente como professor titular e pesquisador a pesquisa em explanação, salientamos que eles são identificados como estudantes/participantes. Também sublinhamos que nas cartas de leitor, precisamente na parte da assinatura, na produção inicial, seus nomes não foram apresentados por se tratar de um texto usado para análise de investigação de dados obtidos. Assim, na digitação dos textos, as linhas em que se encontravam os nomes dos alunos foram deixadas em branco e justificadas em notas de rodapé. Enquanto isso, na produção final, os estudantes assinaram com pseudônimos, objetivando, assim, evitarmos a identificação da autoria da carta de leitor.

Por fim, a respeito do processo de aplicação do projeto, tanto na fase inicial quanto na fase final, considerando que o projeto se efetivou em dois momentos, os estudantes/participantes se demonstraram interessados em participar das aulas, acolher as propostas de atividades e desenvolvê-las, durante todas as aulas ministradas. No entanto, a euforia e entusiasmo maior se deu quando viram o blog, o jornal e a revista produzidos para a publicação dos textos, precisando apenas ser encorajados para assumir e participar do evento final de culminância dos estudos, uma vez que ainda não tinham participado de atividades em público, fazendo uso da oralidade na explanação de resultados de suas aprendizagens.

3.1.8 Corpus da pesquisa: produção inicial

Na etapa inicial de aplicação de nosso projeto de pesquisa, objetivando ***investigar o texto produzido pelo aluno no gênero carta de leitor***, produzimos um *corpus*, ou seja, onze cartas, na perspectiva dos estudantes/participantes se

⁹ Ressaltamos que a escrita é a modalidade da língua trabalhada na nossa pesquisa a partir da produção textual do gênero carta de leitor como uma ilustração que oportuniza a interação entre interlocutores reais; diferente das que se dão nas aulas de Redação em que o aluno escreve para o professor corrigir.

apropriarem dos conhecimentos escolhidos como categorias de análise e definidos como necessários para a escrita do gênero que se propôs para estabelecer interação. Assim, eles não só se apropriaram de um saber que se deu por meio da didatização do gênero carta de leitor, mas o empregaram para escrever (cumprindo não com uma atividade), tendo como foco a meta dissertada e sugerida no decorrer da efetivação da pesquisa, neste trabalho abordada, ou seja, a interação. Assim sendo, realizamos quinze aulas distribuídas em seis encontros, cujo relato didático evidenciamos a seguir.

No primeiro encontro (2 horas-aula), realizado no dia 25 de setembro de 2018, iniciamos a aula apresentando o projeto de intervenção aos estudantes. Nesse sentido, destacamos a temática, os objetivos, a importância da execução e participação das aulas. Também falamos do gênero de discurso que iria ser ensinado e a metodologia de trabalho. Prosseguindo, questionamos os estudantes sobre o que era uma carta de leitor, se já tinham lido e sabiam onde encontrá-la. Como resposta, por unanimidade, disseram que carta de leitor “era um texto produzido para ser lido”¹⁰; “que nunca tinham lido esse gênero textual” e “não sabiam qual o suporte textual que a divulgava”. Também questionamos se tinham acesso a blogs, jornais e revistas, momento no qual os alunos responderam que “não”.

Por fim, concluindo a aula, perguntamos se já tinham ouvido falar da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), lido e usando-a como material de estudo. Mais uma vez, obtivemos como resposta “não”. Por isso, aproveitamos para apresentar um exemplar impresso e o portal onde encontramos a revista eletrônica, ressaltando que a partir desse encontro, iríamos fazer uso desses recursos em nossas aulas.

No segundo encontro (3 horas-aula), ocorrido no dia 26 de setembro de 2018, considerando o diagnóstico inicial realizado no encontro anterior, fizemos, no primeiro momento, a sistematização por meio de slides. Neles apresentamos os seguintes questionamentos: O que é uma carta de leitor?; Para que serve uma carta de leitor? O que apresentamos na composição de uma carta de leitor?; Qual a estrutura da carta de leitor na versão do leitor e na da edição de um jornal ou revista?; Quem é o remetente de uma carta de leitor?; Quem é o destinatário de uma carta de leitor?; Qual o nível de linguagem de uma carta de leitor?; Como o leitor/autor ajuda o editor?; O que motiva a produção textual de uma carta de leitor?; Quais os gêneros textuais cuja

¹⁰ Salientamos que as respostas entre aspas foram apresentadas pelos estudantes/participantes com base nos questionamentos lhes feitos pelo professor titular e pesquisador.

leitura é usada na produção de uma carta de leitor?; Onde a carta de leitor é publicada?; e Qual o processo de escrita de uma carta de leitor?

Logo em seguida à socialização dos slides, distribuimos exemplares da revista CHC, pedindo que os estudantes/participantes localizassem a seção “Fala” e lessem as cartas de leitor, nesse espaço, publicadas. Também apresentamos uma atividade para que respondessem em equipes de quatro alunos. As questões contemplaram informações relacionadas à estrutura e às características da carta de leitor na versão do editor, além do evento deflagrador e propósito comunicativo, conforme as apresentamos.

Por fim, entregamos uma carta de leitor (Ver apêndice B) escrita na versão do leitor, pelo professor titular e pesquisador produzida, objetivando o aluno também visualizar, no texto, os conhecimentos questionados na atividade respondida em grupo, além de perceber a diferença do texto da carta de leitor em ambas versões, ou seja, a versão do leitor-escritor e a do editor.

A metodologia aplicada tomou como base o que Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) orientam para o trabalho de um gênero em sala de aula, quando ressaltam:

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Explanadas as questões, continuando a aula, pedimos que os estudantes se agrupassem em equipes formadas por três componentes para realizarem a leitura de uma notícia¹¹ extraída da revista CHC e desenvolvessem uma carta de leitor. Dentre as notícias socializadas, citamos: “Dar cor do sol”; “De olho nos animais de rua”; “Entregues pelo voo”; “Habilidade de um grande amigo”; “Jovem defensora da paz”; “O livro que virou parque”; “Profissão: preguiça” e “Uma ajuda dos urubus”. Antes do desenvolvimento do trabalho em grupo, falamos para os estudantes que a produção textual deveria ser escrita para ser socializada oralmente e por escrito, no mural do leitor da sala de aula.

No terceiro encontro (2 horas-aula), acontecido no dia 02 de outubro de 2018, começamos a aula pedindo que os alunos se organizassem em um círculo para

¹¹ Nos anexos, apresentamos estas notícias.

apresentarem as cartas de leitor produzidas. Para a apresentação, foi pactuado o seguinte: um(a) aluno(a) de cada equipe faria uma explanação da notícia lida e outro(a) aluno(a) leria a carta de leitor, a fim de demonstrarmos que o texto produzido materializa leituras realizadas em que o leitor/autor acrescenta informações, elogia, critica, expressa opiniões, faz pergunta ou sugere a produção de outras matérias, procedimentos esses denominados por Alves Filho (2011) de “propósito comunicativo”. Apresentadas as notícias, fizemos um comentário parabenizando os discentes pelo cumprimento da atividade e estabelecendo uma ponte entre a carta de leitor por eles produzida com as orientações explanadas no encontro anterior, revisando o conceito, função, composição/estrutura, nível de linguagem e o propósito comunicativo destacado nas produções textuais escritas.

Logo após, motivamos a continuação do processo de escrita, pois a primeira etapa havia sido cumprida (uso da leitura efetivada na produção de uma carta de leitor) devendo, assim, os estudantes passarem para a segunda etapa, ou seja, para a revisão e a reescrita do texto antes de sua publicação, no próximo encontro. E, no término da aula, na condição de professor titular da turma e também de professor pesquisador, apresentamos uma carta de leitor¹² por nós produzida na versão do leitor/autor, motivando os estudantes a atentarem para o formato e o conteúdo abordado no texto; procedimento esse ativado diante da necessidade que se viu no decorrer do acompanhamento da produção inicial realizada pelos estudantes/participantes.

No quarto encontro (3 horas-aula), desenvolvido no dia 03 de outubro de 2018, iniciamos a aula pedindo aos estudantes que se reagrupassem para revisarem e reescreverem a carta de leitor por eles produzida. Por sua vez, antes do cumprimento dessa atividade, pedimos que considerassem a explicação e a carta de leitor por nós produzida e explanada no encontro anterior, no tocante em que o texto seria publicado e colocado à disposição de outros leitores. Nisso, aspirando a contribuir com uma boa revisão e reescrita, questionamos os estudantes sobre os conhecimentos que eles deveriam ter empregados na escrita da carta de leitor.

Assim, juntamente com os estudantes/participantes, produzimos e registramos no quadro branco um roteiro-corretor que norteou a revisão e a

¹² Nos apêndices, apresentamos a carta de leitor por nós, professor pesquisador e professor titular de Língua Portuguesa que leciona na turma, produzida para nortear a revisão e reescrita dos textos que os estudantes produziram.

reelaboração das cartas, pontuando os conhecimentos considerados nesse processo: no conhecimento linguístico, pontuamos os saberes esperados que o aluno deveria ter, empregando-os na escrita de sua carta de leitor: acentuação, concordância verbal, concordância nominal, léxico apropriado, ortografia, pontuação e separação silábica das palavras no final dos parágrafos; no conhecimento enciclopédico, destacamos a identificação do texto lido e fonte, além da retomada das ideias lidas sem copiá-las; no conhecimento de texto, citamos o local e data, a saudação e vocativo, o corpo da carta na versão do leitor, o corpo da carta na versão da redação, expressão de despedida, assinatura, identificação (ano escolar, escola, local), ideias paragrafadas, não repetição de palavras e a retomada das ideias por pronome e sinônimo; e, por fim, nos conhecimento interacional, elencamos a intenção comunicativa, quantidade de informação necessária, adequação linguística e adequação ao gênero.

Concluindo a aula, pedimos que os alunos efetivassem uma pré-revisão do texto por eles construído extraclasse, para que na próxima aula, realizassem a reescrita. Vejamos o roteiro-corretor a que fazemos referência.

Quadro 4: Roteiro-corretor.

Questões para direcionamento da revisão e a reescrita da carta de leitor		
Conhecimento linguístico	<u>Sim</u>	<u>Não</u>
Acentuação		
Concordância verbal		
Concordância nominal		
Léxico apropriado		
Ortografia		
Pontuação		
Separação silábica das palavras no final da linha		
Conhecimento enciclopédico	<u>Sim</u>	<u>Não</u>
Identificação do texto lido e fonte		
Retomada das ideias lidas sem copiá-las		
Conhecimento de texto	<u>Sim</u>	<u>Não</u>
Local e data		
Saudação e vocativo		
Corpo da carta na versão do leitor		
Corpo da carta na versão da redação		
Expressão de despedida		
Assinatura		
Identificação (ano escolar, escola, local)		
Ideias paragrafadas		
Não repetição de palavras		
Retomada das ideias por pronome e sinônimo.		
Conhecimento interacional	<u>Sim</u>	<u>Não</u>

Intenção comunicativa		
Quantidade de informação necessária		
Adequação linguística		
Adequação à situação de interação e aos possíveis interlocutores do gênero		

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quinto encontro (2 horas-aula), cujas aulas aconteceram no dia 09 de outubro de 2018, inicialmente, questionamos os estudantes/participantes sobre o roteiro-corretor construído no encontro anterior para que fosse usado como orientação na revisão e reescrita da carta de leitor que produziram. Logo em seguida, pedimos que se reunissem em grupos para reescreverem o texto em duas vias, uma para ser entregue ao professor e a outra para ser publicada no mural do leitor da sala de aula.

Dessa forma, efetivada a revisão e reescrita das cartas de leitor, no sexto encontro (3 horas-aula) ocorrido no dia 10 de outubro de 2018, o professor titular e pesquisador, juntamente com representantes de cada grupo, confeccionaram o mural do leitor a fim de publicarem os textos. Salientamos, também, que foi afixado ao lado da porta de entrada da sala de aula um cartaz motivando a leitura das cartas, além da divulgação por dois representantes da turma, que foram às demais turmas informar da exposição dos textos, aguçando os estudantes para a sua leitura.

Nesse sentido, procedemos na perspectiva de não desenvolver um trabalho em que acontecesse o que Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) orientam:

[...] o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

Considerando a relevância dos textos produzidos, coletamos uma cópia das produções reescritas a fim de que usássemos como objeto de investigação de nossa pesquisa, cuja sistematização se encontra nesta dissertação de Mestrado.

Por fim, ressaltamos que a realização das primeiras atividades de nosso projeto serviu não apenas para a constituição do *corpus*, usado como objeto de estudo/investigação de nossa de pesquisa, mas para os estudantes/participantes se apropriarem do gênero carta de leitor lendo e produzindo, partindo da didatização para interação.

Como sabemos, a carta de leitor está presente nas práticas sociais do indivíduo. No entanto, os estudantes não só a desconheciam como não tinham vivência ou acesso aos suportes que a publicam, motivo pelo qual, possivelmente, podem favorecer a não se sentirem instigados a produzi-la, ao desconhecer a sua importância social.

Assim, geramos um produto que demonstrou a relevância da intervenção do professor pesquisador, na perspectiva de rever e corrigir as não aprendizagens expressas nas dimensões linguísticas, enciclopédicas, textuais e interacionais que um gênero de discurso requer, a exemplo de uma carta de leitor. Dessa forma, pudemos observar o que os estudantes/participantes detinham de saberes sobre o gênero, além de perceber a reação inicial diante dos primeiros ensinamentos sistematizados rumo ao conhecimento e prática projetada – Sequência Didática (SD).

Nesse sentido, procuramos obter conhecimento para podermos intervir e contribuir com o aluno a usar a escrita com proficiência, ou seja, considerando os conhecimentos didatizados a serem incorporados no texto das cartas de leitor que foram escritas na concepção de manter interação entre o aluno-escritor e os leitores de suportes como blog, jornal e revista usados para a circulação dos textos escritos por ele. E de outros gêneros como charge, entrevista, notícia, reportagem que foram construídos em outras etapas à parte do projeto de pesquisa e comumente são divulgados nos meios de comunicação citados.

Por esse motivo, enfatizamos a relevância da SD projetada e explanada no próximo subtópico, objetivando que na sua aplicação, a concepção de escrita levantada neste trabalho se consolidasse na sala de aula, precisamente na disciplina de LP, colaborando, desse modo, com a melhoria das lacunas cognitivas verificadas no período dedicado à produção do *corpus* que no capítulo quatro apresentamos, analiticamente.

Ressaltamos que entre a produção inicial e a produção final, foram escritas vinte duas cartas de leitor, sendo produzidas, em cada etapa, onze cartas. Salientamos também que em cada período de produção, os textos foram escritos e submetidos apenas uma vez ao processo de revisão e reelaboração.

Também justificamos que, na perspectiva de perceber os avanços dos estudantes/participantes entre a primeira e a segunda produção, decidimos não intervir ao analisar os textos, optando em efetivar correções do tipo resolutive,

conforme orienta Ruiz (2010) nas versões que foram publicadas nos suportes construídos para essa finalidade.

3.1.9 Trabalhando a carta de leitor a partir de uma sequência didática

Neste subtópico, citamos algumas considerações teóricas sobre SD sucedidas de uma proposta que foi aplicada após a produção inicial e análise dos textos produzidos na primeira etapa da pesquisa. Nesse sentido, o trabalho didático-pedagógico projetado objetivou corrigir as lacunas expressadas pelos estudantes/participantes a partir de dois momentos: o primeiro, destinado à leitura em que didatizamos o gênero de discurso carta de leitor, na perspectiva de que o aluno se apropriasse dos conhecimentos relacionados ao texto para que, no segundo, ele escrevesse para estabelecer interação com leitores reais do seu texto.

3.1.9.1 Da teoria à prática: a sequência didática como proposta de ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar

Nossa proposta de trabalho para o gênero carta de leitor foi orientada a partir do que sugere a SD que favorece ao desenvolvimento de etapas diferenciadas de aulas que se complementam, permitindo o conhecimento de um gênero, a sua produção e circulação já na sala de aula.

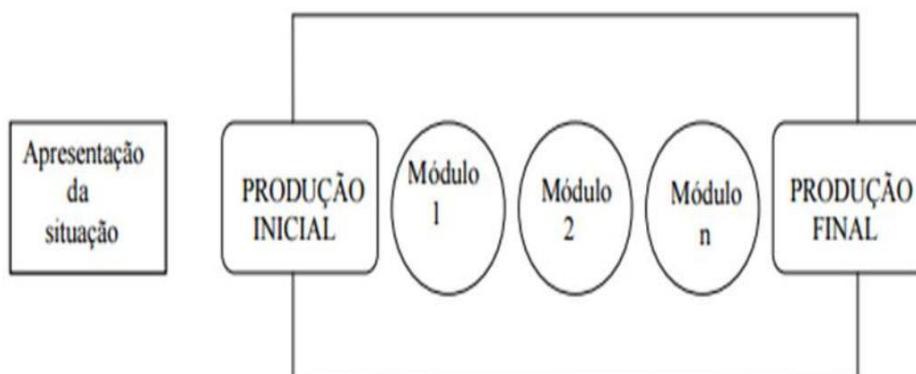
Conforme asseveram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), as SD “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. Assim sendo, a SD poderá atender a um dos seguintes objetivos:

- ✓ Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- ✓ Propor uma concepção que englobe o conjunto de escolaridade obrigatória;
- ✓ Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- ✓ Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ✓ Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- ✓ Favorecer à elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 81-82).

Assim, vemos que a SD possibilita a projeção de um ensino que contempla a prática da oralidade e escrita, centrada no texto. Além disso, coloca o aluno frente a textos que ao aprendê-los, poderão se sentir instigados a produzir, reconhecendo e usando os saberes adquiridos/construídos nos módulos de ensino planejados para esse fim. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Desse modo, a SD é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82), proporcionando ao estudante um percurso para a realização das tarefas e etapas de produção. Para isso, os autores a representaram, conforme demonstramos na figura abaixo:

Figura 2: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Com base no esquema ilustrado, os autores evidenciam as seguintes orientações para cada etapa que formam a SD:

- a) Apresentação da situação: consiste em apresentar, de maneira detalhada e bem definida, como será desenvolvida a tarefa pelos estudantes. Nesta etapa, no que se refere à primeira dimensão, deve-se responder as seguintes perguntas: por que escrever, isto é, qual a finalidade dessa produção? Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Já a segunda dimensão refere-se aos conteúdos a serem desenvolvidos;

- b) Primeira produção: é uma atividade que consiste em verificar o que é de domínio do aluno em relação ao gênero que está sendo trabalhado e, a partir dela, efetivar-se-á os ajustes nas atividades que serão desenvolvidas posteriormente;
- c) Os módulos: são atividades diversas da SD organizadas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. “Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 215) e podem ser tantos módulos quanto forem necessários para que se atinjam os objetivos propostos;
- d) A produção final: é o momento em que o aluno pode pôr em prática o que aprendeu ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos, além de permitir ao professor realizar uma avaliação de todo o processo e, se houver necessidade, acrescentar outras atividades como, por exemplo, a reescrita do texto.

Face às etapas e aos conhecimentos inerentes à SD, em sala de aula, o professor de LP terá a oportunidade de didatizar um gênero de discurso, permitindo que ao aluno se apropriar dos conhecimentos inerentes ao seu texto, empregue-o, socialmente, com adequação linguística, considerando o seu interlocutor; conhecimento esse levantado como proposta de ensino desse trabalho.

De acordo com Azeredo (2018, p. 123):

[...] o que justifica a aprendizagem de quaisquer habilidades novas – e entre elas, de outros usos falados ou escritos da língua – são a importância e a utilidade deles na nossa vida de seres sociais e culturais. Para tornar-se um cidadão, apto a participar da vida cultural em toda a sua extensão e a desfrutar de seus direitos civis, é que qualquer pessoa frequenta a escola e se apropria – principalmente pela leitura de jornais, revistas, livros, enciclopédias etc. – de conhecimentos e habilidades diversos.

Nessa perspectiva, projetamos uma SD para ser aplicada com o propósito de expandir os conhecimentos que os estudantes/participantes demonstraram nas aulas desenvolvidas e produzimos o *corpus* de análise na produção final. Essa SD foi construída para ser aplicada em duas etapas: na primeira, propomos a didatização do gênero carta de leitor para, na segunda, solicitarmos a sua escrita.

Assim, esperávamos que os conhecimentos expressos na produção inicial fossem revistos com base na SD apresentada com foco no que levantamos para a sua produção, ou seja, a escrita como condição de estabelecer interação.

Vejam, portanto, o quadro que demonstra uma visualização das ações realizadas na aplicação da SD durante a intervenção, objetivando contribuir para que os estudantes-participantes da pesquisa sanassem as inadequações inerentes aos conhecimentos esperados em uma escrita interacional, como propõem Koch e Elias (2017).

Quadro 5: Aulas efetivadas durante a aplicação da Sequência Didática.

AULAS	DATAS	CONTEÚDOS
3ª e 4ª aulas	02/04/2019	Carta de leitor: sua estrutura, características e função.
1ª e 2ª aulas	03/04/2019	Propósitos comunicativos da carta de leitor.
1ª e 2ª aulas	04/04/2019	Eventos deflagradores da carta de leitor.
3ª e 4ª aulas	09/04/2019	Gêneros correlatos da carta de leitor.
1ª e 2ª aulas	10/04/2019	A carta de leitor e seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos.
1ª e 2ª aulas	11/04/2019	A carta de leitor e seus conhecimentos de texto e interacionais.
3ª e 4ª aulas	16/04/2019	Leitura e produção textual.
1ª e 2ª aulas	17/04/2019	Revisão e reescrita das cartas de leitor.
1ª e 2ª aulas	23/04/2019	Produção final.
3ª e 4ª aulas	24/04/2019	Digitização das cartas de leitor.
1ª e 2ª aulas	25/04/2019	Organização do evento final.
1ª e 2ª aulas	30/04/2019	Realização da culminância do projeto.
OBJETIVOS		
<p>Revisar o conceito, estrutura, características e a função da carta de leitor; Identificar, a partir da leitura de cartas de leitor, os propósitos comunicativos expressos no texto pelo leitor; Conhecer os eventos deflagradores que fundamentam a produção de uma carta de leitor; Saber quais os gêneros correlatos de uma carta de leitor; Analisar em cartas de leitor os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais; Ler gêneros correlatos da revista Ciência Hoje das Crianças para usar na produção de cartas de leitor; Socializar as cartas de leitor produzidas; Revisar as cartas de leitor a partir de um roteiro-corretor; Reescrever as cartas de leitor considerando a revisão orientada; Divulgar as cartas de leitor produzidas.</p>		
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS		

Explanação dos conteúdos a partir do emprego de slides;
 Leitura;
 Resolução de atividades a partir de pesquisas efetivadas;
 Produção textual;
 Reescrita de textos produzidos;
 Socialização dos textos produzidos.

AValiação

Os estudantes/participantes serão avaliados a partir da frequência e participação nas aulas expressa no desenvolvimento das atividades propostas e produção final da carta de leitor.

SITUAÇÃO INICIAL

Início da aula: Divulgação do projeto e motivação para a sua concretização, destacando as vantagens a serem geradas a partir da sua efetivação.

Desenvolvimento da aula:

Apresentação de questionamentos para os alunos responderem oralmente a respeito do gênero carta de leitor:

O que é uma carta de leitor?

Alguém já leu uma carta de leitor?

Em que momentos você usa a escrita?

Para quem você escreve?

Para que serve uma carta de leitor?

Quem é o remetente e destinatário da carta de leitor?

Onde a carta de leitor é publicada?

O que acontece com a carta de leitor antes de ser publicada?

Término da aula: Conclusão da aula, apresentando em um slide uma pesquisa que os alunos irão desenvolver extraclasse, cujas informações a serem pesquisadas são as que se seguem:

Nomes de jornais nacionais.

Nomes de revistas nacionais.

Localização da seção CARTA DE LEITOR de um jornal, escolha de duas cartas e falar da sua estrutura e conteúdo nela abordado.

Localização da seção CARTA DE LEITOR de uma revista, escolha de duas cartas e falar da sua estrutura e conteúdo nela abordado.

MÓDULO 1

Início da aula: Motivação dos estudantes para o conteúdo a ser explanado, cujas informações fundamentam a carta de leitor. Para tanto, nos organizaremos em um círculo, distribuindo uma atividade impressa para ser respondida no decorrer da explanação.

Desenvolvimento da aula:

Apresentação de uma carta de leitor em sua primeira versão, destacando a sua estrutura e características.

Apresentação de uma carta de leitor em sua segunda versão, destacando a sua estrutura e características.

Informação, a partir das cartas de leitor lidas, do evento deflagrador que motivou a produção e o propósito comunicativo destacado no texto.

Explicação dos eventos deflagradores que, geralmente, fundamentam a carta de leitor.

Explicação dos propósitos comunicativos pelos quais motivam os leitores a escreverem uma carta de leitor.

Explicação do que é uma redação de jornal e revista e falar quem nela trabalha.

Término da aula: Formação de grupos para que os estudantes escolham no jornal e revista uma carta de leitor e destacarem os conhecimentos explicados neste módulo, ou seja, o formato da carta do leitor na versão do leitor e do editor, o evento deflagrador e o propósito comunicativo explanados nos textos lidos.

MÓDULO 2

Início da aula: Retomada do momento vivenciado na aula anterior, pedindo a quatro estudantes que falem o que aprenderam.

Desenvolvimento da aula: Solicitação de que os líderes dos 7 grupos sentem nas cadeiras indicadas onde serão apresentadas as respostas da atividade respondida extraclasse, conforme combinado.

Término da aula:

Acesso do blog “Helena Lima” no notebook conectado à internet e apresentação no projetor de imagem, para averiguar se nesse são publicadas cartas de leitor, além de outros gêneros de discurso.

Destaque dos gêneros correlatos, ou seja, os textos que basicamente geram a carta de leitor, pedindo que os estudantes pesquisem o que é um artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem, os cadernos que formam o jornal da Paraíba e as seções da revista Ciência Hoje das Crianças.

MÓDULO 3

Início da aula: Questionamentos apresentados aos alunos sobre os textos consultados no jornal e revista, procurando saber a denominação do gênero.

Desenvolvimento da aula:

Exposição dos gêneros correlatos da carta de leitor, convidando os estudantes para lerem no mural da sala de aula um artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem.

Apresentação de um slide exibido no projetor de imagem com os textos expostos. Após a leitura de cada texto, comentar o assunto abordado, o gênero, a sua estrutura e características.

Orientação sobre os textos que poderão servir de evento deflagrador para a construção de uma carta de leitor e o propósito comunicativo que pontuará no texto.

Formação de grupos para que os estudantes pesquisem em um jornal ou revista, um artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem; leiam-nos e demonstrem como desenvolveriam uma carta de leitor a partir dos textos lidos.

Término da aula: Solicitação para que os alunos analisem a realidade local onde vivem, escolham um problema para sistematizar na próxima aula, dizendo como fariam uma carta de leitor com base no que escolheu para transformar em repertório em seu texto.

MÓDULO 4

Início da aula: Apresentação de um slide, pontuando os eventos deflagradores e os propósitos comunicativos de uma carta de leitor.

Desenvolvimento da aula: Leitura e identificação do evento deflagrador e do propósito comunicativo de duas cartas de leitor.

Término da aula: Atividades em grupo e socialização.

MÓDULO 5

Início da aula: Apresentação de um slide, pontuando os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos a serem empregados em uma carta de leitor.

Desenvolvimento da aula: Leitura de duas cartas de leitor escritas na produção inicial e análise dos conhecimentos estudados.

Término da aula: Atividades em grupo e socialização.

MÓDULO 6

Início da aula: Apresentação de um slide, pontuando os conhecimentos textuais e interacionais a serem empregados em uma carta de leitor.

Desenvolvimento da aula: Leitura de duas cartas de leitor escritas na produção inicial e análise dos conhecimentos estudados.

Término da aula: Atividades em grupo e socialização.

MÓDULO 7

Início da aula: Informação de como procederão os trabalhos em grupo de posse dos jornais e revistas entregues.

Desenvolvimento da aula:

Motivação para que os alunos se agrupem para lerem e produzirem, posteriormente, as suas cartas de leitor.

Enquanto os estudantes estarão nos grupos de trabalho, o professor pesquisador se reunirá com alguns alunos que formarão a equipe de redação para definir os trabalhos após o acolhimento das cartas de leitor produzidas.

Término da aula: Coleta das cartas de leitor, questionando os estudantes sobre o que acontecerá com as produções entregues.

MÓDULO 8

Início da aula: Explicação de uma roteiro-corretor para nortear a revisão das cartas produzidas.

Desenvolvimento da aula: Revisão das cartas e reescrita.

Término da aula: Análise das cartas de leitor após a reescrita.

MÓDULO 9

Início da aula: Formação de grupos para digitação das cartas de leitor na versão do leitor que serão enviadas à redação do blog, jornal e revista que publicarão os textos.

Desenvolvimento da aula: Digitação das cartas de leitor no laboratório de informática.

Término da aula: Escolha do nome do blog, jornal e revista que publicarão as cartas de leitor e da configuração de cada meio de comunicação citado.

MÓDULO 10**Início da aula:**

Divulgação do nome do blog, jornal e revista onde as cartas de leitor serão publicadas e informação do trabalho da redação dos meios de comunicação.

Desenvolvimento da aula:

Apresentação de um slide, acentuando o trabalho de leitura, alteração dos textos, digitação e preparação das cartas de leitor na versão de publicação.

Divisão dos alunos em grupo para produzirem anúncios e cartazes de divulgação do evento; convites para pais, professores, coordenador pedagógico, gestora escolar, secretária de educação e demais convidados.

Término da aula:

Agenda de horário para o professor pesquisador revisar com os representantes dos grupos, os gêneros produzidos, além do horário de organização e realização do evento.

SITUAÇÃO FINAL

Início da aula: Formação da mesa.

Desenvolvimento da aula:

Apresentação de um slide, por uma estudante, relatando as aulas do projeto.
 Participação de um aluno e aluna dando um parecer sobre o projeto vivenciado.
 Apresentação do jornal e revista produzidos para divulgação das cartas de leitor.
 Apresentação do blog à comunidade escolar, motivando acesso e apresentação da equipe responsável pela publicação de textos.
 Apresentação de um telejornal noticiando o projeto vivenciado.

Término da aula: Palavras finais do professor pesquisador e lanche de confraternização.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Acentuamos que a proposta de SD apresentada oportunizou ao professor pesquisador a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes/participantes foram orientados a escrever uma carta de leitor de modo aproximado com a prática em que o gênero é lido e produzido, socialmente. Ou seja, para estabelecer uma interação, desde a redação dos meios de comunicação que recebeu os textos para divulgá-los até os diversos leitores que também tiveram acesso às cartas por meio do blog, jornal e revista confeccionados para a finalidade acentuada. Assim, efetivamos uma prática em sintonia com o que Schneuwly e Dolz (1999, p. 8) sugerem:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas.

Alinhado ao que postulam os autores, propomos que na escola, a escrita seja empregada a partir de gêneros como a carta de leitor para que o aluno o use, interagindo com interlocutores reais, desde colegas de sala de aula, escola e,

posteriormente, do contexto social em que vive até âmbitos mais distantes. Só assim, em nossa opinião, vivenciará experiências em que para a sua escrita, do outro lado, disponha de um leitor para acolher, ler e interagir, por meio dos seus textos.

Essa nossa sugestão também retoma os dizeres de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 185) quando os autores asseveram que os textos são “peças criadas para funcionar em sociedade, em uma história real, em uma cultura viva e estão em constante transformação. Não são pretextos para ensinar gramática normativa [...]”. Assim, os autores endossam o que vimos propondo no decorrer desse nosso trabalho.

Por fim, assinalamos que a carta de leitor é apenas um dos diversos gêneros disponíveis que selecionamos para ilustrar como a proposta dissertada neste trabalho é possível de ser realizada. Assim, reconhecemos a sua importância em poder servir de exemplo, tornando-se ponto de partida para que a produção textual oportunize interação entre quem escreve e acolherá o texto do aluno, não devendo, portanto, parar na didatização, ou seja, na apropriação dos saberes inerentes ao gênero de discurso e empregá-los em uma produção para o professor corrigir e verificar se o aluno aprendeu ou não o que lhe foi ensinado.

Nos capítulos seguintes, apresentamos as análises e interpretação dos dados obtidos. Inicialmente, no capítulo 4, fazemos uma abordagem da produção inicial e, no capítulo 5, da produção final. Assim, observamos a relevância do trabalho desenvolvido na perspectiva de orientar o aluno a empregar a escrita com foco na interação, ou seja, escrever seu texto com condição de ser endereçado a um leitor de modo que seja acolhido, lido e compreendido.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

Neste capítulo, analisamos as cartas de leitor produzidas pelos estudantes/participantes de nossa pesquisa. Nessa análise, discorreremos sobre os conhecimentos linguístico, enciclopédico, textual e interacional, considerando como saberes necessários para a escrita vinculada à interação, sobretudo quando a produção textual circulará, socialmente, em blog, jornal e revista, produzidos para essa finalidade, e contará com interlocutor real. Assim, esses conhecimentos foram escolhidos como unidades de análise e investigação do gênero de discurso carta de leitor, nosso objeto de pesquisa.

4.1 RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO CARTA DE LEITOR

Conforme explanamos nos capítulos anteriores, efetivados os encontros cujo processo de ensino e aprendizagem tiveram como base os postulados de autores como Alves Filho (2011), Antunes (2009), Arcoverde e Arcoverde (2007), Bezerra (2002), Cavalcante (2008), Koch e Elias (2017), Paz (2010), Pietri (2003), dentre outros, elegemos os critérios a serem observados na produção inicial dos estudantes/participantes de nossa pesquisa em conexão com a etapa escolar relatada.

Nesse sentido, analisamos as onze cartas de leitor produzidas em equipes de três estudantes. As cartas de leitor foram numeradas de 1 a 11, objetivando evitar a identificação dos seus autores devido a essas terem sido usadas como objeto de análise e investigação. Salientamos que na digitação dos textos, ao verificar a identificação dos estudantes/participantes em algumas cartas, as digitamos deixando as linhas em branco, justificando, em nota de rodapé, a ausência da informação no espaço vazio.

Para tanto, pontuamos como categorias de investigação as que se seguem: no conhecimento linguístico, atentamos para o emprego dos saberes ortográficos, gramaticais (acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal) e do léxico da língua; no conhecimento enciclopédico, centramos a nossa atenção nas informações trazidas para o texto, relacionadas à temática em abordagem armazenadas na memória, quando adquiridas a partir do que ouvimos, lemos ou vivenciamos, no nosso

caso, da leitura de textos da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC); no conhecimento de texto, observamos a expressão de informações relacionadas aos aspectos composicionais, conteúdo, estilo, função, suporte de veiculação e intertextualidade e, por fim, no conhecimento interacionais, a saber: configuração da intenção, ou seja, expressão do propósito interacional, quantidade de informação, variante linguística adequada e adequação ao gênero de discurso.

A seguir, sistematizamos os resultados diagnosticados com base na apresentação das cartas de leitor produzidas e nossos comentários, chamando a atenção para o emprego ou não, dos conhecimentos selecionados para a análise.

4.1.1 Conhecimento linguístico

Segundo Koch e Elias (2017), o conhecimento linguístico está relacionado aos saberes gramaticais e do léxico da língua que o escritor deverá fazer uso ao desenvolver uma produção textual oral ou escrita, sobretudo em situações que exigem um monitoramento da linguagem, isto é, uma adequação à linguagem de prestígio. Para isso, o domínio da acentuação, concordância (verbal e nominal), léxico apropriado, ortografia, pontuação e separação silábica correta no final da linha deverão incorporar o texto, de modo que o emprego dessas informações se torna necessário na escrita que o autor destina a um leitor em situações formalizadas.

Com relação ao conhecimento linguístico elencado pelas autoras, esperado no texto que se tem como foco a interação, Antunes (2009, p. 39) assegura que

os pontos de gramática ou do léxico não viriam à sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem que lá estão. Viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente.

Assim, ressaltamos que os estudantes/participantes de nossa pesquisa cometeram desvios gramaticais nos seus textos, conforme sistematizamos nas cartas de leitor analisadas neste subtópico. Interessante é que o não emprego desse conhecimento se manifestou de modo repetitivo de uma produção para outra, necessitando os discentes de uma intervenção didática a fim de que passassem a dominá-los.

Quanto ao que explanamos, Koch e Elias (2017, p. 37) postulam que “escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida”. Por isso, faz-se necessário que o professor chame a atenção do aluno para a aprendizagem dos saberes em discussão, uma vez que estes deverão ser expressos em suas produções textuais, sobretudo nos textos que exigem a linguagem de prestígio, devido circularem socialmente e contarem com um interlocutor para recepcioná-los, a exemplo de uma carta de leitor.

Nessa direção, Antunes (2009, p. 44) avalia que

tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo.

Para ilustrar o que afirmamos, inerente ao conhecimento em análise, usamos as cartas de leitor 1, 2 e 3. Assim, procedemos com base no que diz Antunes (2009), na perspectiva de não demarcar somente a ausência dos conhecimentos linguísticos, mas de que os estudantes/participantes recebessem orientações para passarem a empregar nos seus textos, atendendo ao que se espera desse gênero, diante da sua função e uso assim como ocorre socialmente, conforme aponta Alves Filho (2011).

Dessa forma, acentuamos que na carta de leitor 1, observamos desvio gramatical na pontuação, concordância nominal e ortográfico. Na carta de leitor 2, os estudantes/participantes não empregaram conteúdos gramaticais como acentuação, ortografia e concordância verbal. Do mesmo modo, na carta de leitor 3, percebemos desvios gramaticais de pontuação e ortografia.

Nesse sentido, apresentamos as cartas de leitor 1, 2 e 3 selecionadas para investigação da categoria em análise, nesse subtópico, seguidas de nossas considerações. Vejamos o que apontamos sobre cada texto.

Quadro 6: Carta de leitor 01.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório – PB – 26/09/2018
2	Os animais de rua
3	Esses animais perdido não deveria esto
4	No ruo Porque Poder pegar doenças graves
5	e os números de animais abandonado Pelo
6	seus donos todas as Pessoas eram Paro
7	ter bichinhos em sua caso nas cidades
8	grandes tem aproximadamente cinco por cen-
9	to de animais que tem lar e os eles são
10	amigos dos homem muintas Pessoas
11	maltrato os cães varias vezes até matar
12	os bicinhos

Fonte: Acervo da pesquisa.

Como vemos, na carta de leitor 1, há desvios gramaticais de acentuação nos vocábulos “**tem**” (linha 8) e “**varias**” (linha 11); concordância nominal, nos trechos “**Esses animais perdido**” (linha 3), “**amigos dos homem**” (linha 10) e “**animais abandonado pelo seus donos**” (linhas 5 e 6); concordância verbal em “**maltrato os cães ...**” e em “**deveria esto**” (linha 3); marca de oralidade no vocábulo “**muintas**” (linha 10), em que foi adicionado à primeira sílaba um “*n*” e de ortografia nas seguintes palavras: “**No ruo Porque Poder**” (linha 4), “**Pelo**” (linha 5), “**Pessoas**” e “**Paro**” (linha 6), “**caso**” (linha 7) e “**bicinhos**” (linha 12).

Koch e Elias (2017, p. 38) pontuam que “o uso das regras de acentuação gráfica no plano da escrita é um recurso que funciona como sinalizador a mais a ser considerado na produção de sentido”. Logo, tem sem acento diferencia de têm com acento devido, ao primeiro, ter como sujeito o do tipo simples e o segundo, o do tipo composto, por exemplo.

Quadro 7: Carta de leitor 02.

LINHAS	TEXTO
1	Tenorio – PB, 26/09/2018
2	Prezado editor;
3	Nos entendemos que não tem como
4	identificar os insetos por sua cara.
5	E tem um tipo de inseto bem velho
6	O mais conhecido é o Aedes aegypti
7	mosquitos que tem longas patas
8	e listras brancas, o grande cau-
9	sador da dengue.

10	Também descobriram um jeito pra
11	lá de eficiente (e engenhoso!) de
12	indetificar a espécie de um inseto
13	apenas pelo movimento que ele faz,
14	Com as asas. E esse sistema é
15	até capaz de conhecer o sexo do
16	Inseto.
17	Um grande inseto comos as
18	borboletas elas batem as asas
19	Lentamente; já os insetos menores
20	batem com mais velocidade.
21	E o novo metodo as especies
22	eram colocadas dentro de uma
23	caixa e um sensor optico que
24	capitava as perturbações que o ba-
25	te das asas provocava.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 2, os estudantes/participantes apresentaram desvio gramatical de acentuação nos substantivos “**Tenorio**” (linha 1), “**metodo**” e “**especies**” (linha 21) e no pronome “**Nos**” (linha 3); de ortografia em “**comos**” (linha 17) e marca de oralidade na preposição “**pra**” (linha 10) e no verbo “**indetificar**” (linha 12).

Quadro 8: Carta de leitor 03.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório PB 26 de sentebro de 2018
2	Bon dia caro editor
3	Eu não gostei da cigara por que
4	ela não trabalhava já no caso
5	da formiga tem duas especies uma
6	que trabalhava e a outra que não
7	mas diferente na fabula a formi
8	ga trabalho mas a cigara so fica
9	observando a formiga trabalha
10	catando comida para o envermo
11	equanto a sigara fica parada quan
12	do chega o inverno, a cigarra fica
13	com frio e com fome
14	Agente entedeu no que devenos
15	Trabalhar antes de Descansar.
16	Local = Escola Municipal ...
17	DATA = 26/09/2018

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 3, os desvios gramaticais diagnosticados se dão na ausência de pontuação, a exemplo da linha 2 em que cabe uma vírgula para separar a expressão de saudação do vocativo; após o verbo “**trabalhava**” (linha 4), depois do verbo “**trabalha**” (linha 9) e no substantivo “**formiga**” (linha 5), considerando a manifestação de uma pausa na palavra; ausência de dois pontos após o vocábulo “**espécies**” (linha 5), já que foi feita uma citação e um ponto final após “**parada**” (linha 11) e em “**fome**” (linha 13), tendo em vista que se conclui os períodos.

A respeito da atenção do escritor a ser dada na pontuação do texto, Koch e Elias (2017, p. 39) asseveram que “os sinais de pontuação são vistos como ‘marcas do ritmo da escrita’, por meio das quais o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura”.

Por isso, o aluno deve conhecer os sinais de pontuação e as suas funções, além de saber, a partir do texto, os sentidos que expressam através das ideias e partes que o constituem. Assim, o estudo desse conhecimento isolado do texto, em frases poderá não contribuir com o leitor absorver o que o estudante quis expressar, por meio da leitura. De modo igual, Antunes (2009, p. 34) avalia que “... ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso”. Talvez, por isso, os alunos escrevam e não empreguem os conhecimentos gramaticais, sobretudo quando esses são ensinados dissociados dos textos.

Na ortografia, observamos inadequações em “**sentebro**” (linha 1), “**por que**” (linha 3), cuja grafia deveria ser junta por se está justificando e “**bon**” (linha 2), “**equanto**” e “**sigara**” (linha 11), “**cigara**” (linha 8), “**Agente**”, “**entedeu**” e “**devenos**” (linha 14), “**Trabalhar e Descansar**” (linha 15). As duas últimas palavras, observamos que foram iniciadas com letras maiúsculas ao invés de letras minúsculas. Por fim, também verificamos desvio gramatical de acentuação em algumas palavras a exemplo de “**tem**” e “**especies**” (linha 5), “**fabula**” (linha 7) e “**so**” (linha 8).

Diante do exposto, acentuamos que antes da revisão e reescrita dos textos, no roteiro-corretor, os conhecimentos gramaticais foram apresentados como critérios a serem observados. Todavia, o não emprego desses saberes continuou expresso nos textos após a reescrita. Possivelmente, o conhecimento não foi processado, considerando a forma instantânea em que se efetivou em sala de aula, precisando que fosse melhor trabalhado para que o aluno não só dominasse para o contexto em foco, mas empregue nos seus textos, futuramente.

Assim, vemos que os conhecimentos elencados no roteiro-corretor deveriam ser melhor orientados, tendo em vista a sua importância na efetivação da prática da reelaboração do texto que constitui também uma das etapas do ciclo da escrita processual, como assim pontuam Abaurre e Abaurre (2012), Arcoverde e Arcoverde (2007), Ruiz (2010), Serafini (2003) e outros estudiosos.

Nesse sentido, na intervenção efetivada a partir da SD, fundamentada nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os estudantes/participantes receberam orientações para que efetivassem a correção das não aprendizagens evidenciadas na análise em questão. Por sua vez, usamos a produção em discussão no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais que eles demonstraram não conhecer, chamando-os a atenção do não emprego e da importância desses saberes serem aprendidos na pretensão de que em produções futuras, empreguem nos seus textos.

Essa prática tem sua importância nos dizeres de Koch e Elias (2017, p. 37) quando as autoras acentuam que,

sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano de comunicação; ii) atenção e consideração dispensada ao leitor.

Diante disso, mais do que aprender a escrever ortograficamente adequado e acentuar as palavras, além de pontuar o texto e empregar a concordância e regência, quem escreve deverá entender que esses saberes contribuem com o leitor a compreender o que ele expressa no seu texto.

Com relação à aquisição e o não emprego dos conhecimentos linguísticos em reflexão, trabalhados dissociados do texto, assim como orientam Koch e Elias, Azeredo (2018, p 57) adverte que

[...] é contraproducente abordar a língua como conjunto aleatório de fatos a serem memorizados sem vínculo funcional com as situações de uso e com os textos pertinentes. De fato, a língua não é um rol de fragmentos de formas a serem consideradas certas ou erradas, mas um amplo sistema que abrange opções de uso.

Outra colocação é que em um gênero, a exemplo de uma carta de leitor que circula socialmente em revistas como a Ciência Hoje das Crianças (CHC), Nova Escola, Veja etc., o escritor não acolherá bem, desvios gramaticais como os analisados. Embora sabemos que uma carta de leitor destinada à publicação isso não ocorra, devido à redação do meio de comunicação que a acolhe na versão do leitor, transformar, antes de ser posta em circulação na nova versão, efetivando a análise do texto e corrigindo saberes, a exemplo dos analisados nesta categoria. Mesmo assim, não aconselhamos que o leitor, na condição de escritor, envie para a redação de um jornal ou revista, por exemplo, uma carta de leitor com problemas linguísticos, dentre os demais, adiante, analisados.

Isso posto, com base no que assinala Azeredo (2018), endossamos a tese de que a política de ensino adequada é a que reconhece o papel social e interativo da linguagem, oportunizando o estudante a dominá-la adequadamente. Assim, a apropriação dos saberes gramaticais se fortalece quando se coloca a serviço da produção textual que tem como foco a interação.

4.1.2 Conhecimento enciclopédico

A escrita é uma prática que se efetiva a partir dos conhecimentos em que o sujeito emprega para desenvolver os seus textos. Assim, vemos que ninguém escreve do nada. O que lemos, ouvimos e vivenciamos, quando armazenados na memória e transformados em repertório, apoia-nos ao escrevermos, uma vez que precisamos de assuntos para termos o que dizer na produção de nossos textos, sejam orais, sejam escritos ou multimodais.

Nesse sentido, o falante ou escritor recorre ao seu “autoacervo” para transformar em assuntos dos seus textos, o que ler, escuta ou ocorre no contexto social onde vive ou tem acesso através dos meios de comunicação.

Koch e Elias (2017, p. 41) afirmam:

Em nossa atividade escrita, recorreremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.

Diante do que expõem as autoras, vemos que para escrever será preciso ter o que dizer. Assim, as práticas por elas elencadas tornam-se necessárias para que o professor, em sala de aula, oriente o aluno para o que lê, escuta e vivencia, tendo em vista que, dessas ações, são extraídas o que dizer e expressar nos textos.

Alves Filho (2011) pontua os eventos deflagradores que o leitor-escriptor recorre para desenvolver a escrita de uma carta de leitor. Orientação essa que ilustra o conhecimento enciclopédico que ele deverá recorrer para escrever a sua carta. Dentre os eventos orientados, o autor apresenta: leitura de uma notícia ou reportagem, leitura de outras cartas de leitor, fato ocorrido no contexto social que o escrevente vive, leitura de um jornal ou caderno como um todo, leitura de um editorial ou artigo de jornal ou revista ou de outros gêneros publicados em um desses veículos de comunicação.

Portanto, selecionamos as cartas de leitor 4, 5 e 6 para investigar como os estudantes/participantes empregaram o conhecimento em questão. Na análise, observamos se eles expressaram, nas suas cartas de leitor, informações de textos lidos, retomando as ideias que leram. Assim, consideramos a apresentação dos seguintes conhecimentos, no gênero em pauta: o nome do texto lido e o autor que o escreveu, além da página da revista que se encontrava, o número, mês e ano. Vejamos as cartas e o diagnóstico efetivado.

Quadro 9: Carta de leitor 04.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório PB, 26 de Setembro de 2018.
2	Caríssimo Editor:
3	O texto que lemos, tem como título
4	“Entregues pelo voo”.
5	Nós entendemos que, dar para diferenciar
6	cada espécie de inseto com características
7	e modo de voar.
8	Alguns insetos transmitem varios tipos
9	de doenças, que também dar para diferenciar.
10	diferentes espécies de insetos movimentan
11	as asas em frequências diferentes.
12	Gustavo Batista, inventou um apare-
13	lho para reconhecer o movimento das
14	asas do inseto. Esses sons são reconhecidos
15	com um sensor ótico, usado no computador.
16	Segundo os pesquisadores, uma forma de
17	identificar que tipo de insetos existe, é criar

18	armadilhas para capturar e assim ver formas
19	Variadas de insetos.
20	Desejo ao senhor editor um
21	bom desempenho.
22	¹³
23	
24	Alunas do 6º ano “A”

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 4, precisamente nas linhas 3 e 4, observamos que os alunos/participantes iniciaram o texto, estabelecendo uma ligação com o texto lido, quando dizem: ***O texto que lemos, tem como título “Entregues pelo voo”***. Não obstante, não informaram a notícia que leram e citaram o autor e o número, página onde se encontrava, o mês e o ano da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) que a publicou. Conhecimentos esses esperados na introdução de uma carta de leitor, considerando o número de textos e revistas publicados na perspectiva de facilitar o acesso, havendo o interesse para comprovação de alguma informação, por exemplo.

Outro aspecto é que nas linhas 8 a 11, 12 a 15 e 16 a 19, nos trechos: ***“Alguns insetos transmitem varios tipos de doenças, que também dar para diferenciar. diferentes espécies de insetos movimentan as asas em frequências diferentes”***, ***“Gustavo Batista, inventou um aparelho para reconhecer o movimento das asas do inseto. Esses sons são reconhecidos com um sensor ótico, usado no computador”*** e ***“Segundo os pesquisadores, uma forma de indentificar que tipo de insetos existe, é criar armadilhas para capturar e assim ver formas Variadas de insetos”***, os estudantes/participantes explanaram informações como se o editor não soubesse, expressando, talvez, não saber que foi ele o responsável pela publicação e, por esse motivo, primeiro leitor do texto que eles leram e usaram como repertório na produção de sua carta.

Desse modo, os alunos demonstraram a necessidade de saber como empregar os conhecimentos enciclopédicos em um texto tipo uma carta de leitor, tendo em vista que esse gênero textual evidencia, na sua configuração, informações lidas, mas não de modo tal qual foi lido e apresentado pelo editor de uma revista, como a que vimos citando. Assim, coube-nos, na condição de professor pesquisador,

¹³ Os espaços vazios (linhas 22 e 23) se devem a não apresentação dos nomes dos autores da carta de leitor analisada, objetivando evitar as suas identificações.

trabalhar na intervenção essa competência de expressão de informações enciclopédicas lidas na carta de leitor.

Quadro 10: Carta de leitor 05.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório – PB, 26 de setembro de 2018
2	Caro editor, bom dia!
3	Amei sua matéria sobre as formigas preguiço-
4	sos. Nunca imaginei que algumas formigas po-
5	diam ser realmente preguiçosas!
6	Essa espécie <i>temnothorax rugtulus</i> é muito
7	interessante. Na minha opinião, as formigas pregui-
8	çosas ficam de reserva para as que morrem.
9	Só acho que aquela parte que fala da fábula-
10	la era desnecessário, pois todo mundo conhece
11	a fábula. Eu acho sim que isso afeta na vida
12	social no formigueiro.
13	Queria muito conhecer essa universi-
14	dade no Arizona, pelo que li no texto ela deve
15	ser bem legal.
16	Até o próximo polster.
17	¹⁴
18	
19	6º ano A da Escola ...,
20	Tenório – PB.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 5, no trecho “**Amei sua matéria sobre as formigas preguiçosos**” (linha 3), os estudantes/participantes iniciaram a carta de leitor, fazendo referência a matéria lida. Todavia, a retomada do texto se efetiva de modo incompleto, uma vez que não citam o título da notícia nem tão pouco a autoria da matéria, o número, a página e o ano da revista CHC onde o texto se encontrava.

Mesmo assim, observamos que as ideias lidas são retomadas sem recontar na íntegra da forma apresentada no texto original, como repertório para os alunos expressarem os propósitos comunicativos. Isso é justificado quando nas linhas 9 a 12, eles retomam o assunto lido para expressarem uma opinião, como podemos ver: “**Só acho que aquela parte que fala da fábula era desnecessário, pois todo mundo conhece a fábula. Eu acho sim que isso afeta na vida social no formigueiro**”.

¹⁴ Os espaços vazios (linhas 17 e 18) se devem a não apresentação dos nomes dos autores da carta de leitor analisada, objetivando evitar as suas identificações.

Diante do exposto, vemos que o conhecimento enciclopédico dos estudantes que escreveram a carta em análise estava “quase” formado, precisando, portanto, de mais uns esclarecimentos para que o empregassem com proficiência.

Quadro 11: Carta de leitor 06.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório, 26 de setembro de 2018
2	Prezado editor
3	No Brasil, ainda à muitas crianças e adolescen-
4	tes fora da escola, um exemplo, é o Paquistão,
5	um país da Ásia pois, foram proibidas.
6	Isso acontece porque, o local está sendo contro-
7	lado, por um grupo religioso muito radical cha-
8	mado Talibã. Então uma adolescente chamada
9	Malala Yousafzai, destacou-se como o símbolo
10	da luta por liberdade dos habitantes do Paquistão,
11	e Malala se tornou tão importante que ganhou
12	o prêmio Nobel da Paz de 2014, e ela se tornou a
13	pessoa mais jovem a receber essa premiação como
14	paquistanesa, com apenas 17 anos de idade.
15	Quando mais nova, Malala criou um blog chama-
16	do diário de uma estudante paquistanesa, em seu
17	blog a menina denunciava a pouca liberdade e
18	as dificuldades enfrentadas em seu país, e até
19	foi indicada para o prêmio internacional da Paz
20	da Infância de 2001.
21	Com tudo isso que Malala fazia atraiu
22	um ódio do Talibã. Quando voltando da escola
23	em outubro de 2012, Malala foi baleada na cabeça
24	pelos talibans.
25	Meses depois, após uma série de procedimentos
26	Malala voltou a defender a educação e a condenar
27	o terrorismo. Hoje em dia Malala mora na Ingla-
28	terra.
29	Para Mário Volpi, coordenador da Unicef, as
30	sociedades deveriam ampliar os espaços de parti-
31	cipação, e ouvir suas vozes e criar várias oportu-
32	nidades e desenvolvimentos e exercer sua cidadania.
33	A premiação da menina e do ativista indiano
34	pode servir, ainda, para aproximar os países. os dois
35	se tornaram independentes da Inglaterra juntos, no século 20.
36	Não podemos tratar ninguém diferente no caso
37	de religião, sexo, ou qualquer outro motivo. Isso
38	é errado, e também não viver criticando seus
39	Vizinhos.

40	Dupla: ¹⁵
41	
42	Do 6º Ano “A” da Escola ...

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 6, os estudantes/participantes iniciaram o texto sem fazer menção à notícia lida, informando o título e a sua autoria como também o número, página, mês e ano da revista CHC que a publicou.

A respeito das ideias explanadas no texto, os alunos trataram dessas como se o editor as desconhecesse, não considerando que foi ele quem publicou o texto onde eles extraíram as informações apresentadas na carta que escreveram. Diante disso, observamos a necessidade de que os alunos demonstraram em saber empregar informações enciclopédicas adquiridas, por exemplo, a partir da leitura, fazendo uso sem contá-las do modo que as leram, mas transformando e usando-as diante do propósito comunicativo – comumente proposto para uma carta de leitor como orienta Alves Filho (2011) – como assim abordamos no subtópico 2.5, capítulo 2.

Nesse sentido, vimos a relevância de orientarmos os estudantes/participantes a partir do que Koch e Elias (2017, p. 44) postulam ao tratar da intertextualidade, princípio que entra na constituição de todo e qualquer texto quando afirmam que “a escrita, portanto, é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito de comunicação”.

Desse modo, na produção de uma carta de leitor, o aluno deverá ser orientado a marcar em seu texto informações do texto lido como título, autor, fonte e informações lidas. Demonstrando esse conhecimento, estará fazendo uso do princípio de intertextualidade tratado pelas autoras. Pois, a escrita quase sempre tem como fundamento o conhecimento adquirido por meio de outros textos, seja a partir da leitura ou oralidade, seja de outras vivências, tipo as que apontamos na introdução deste subtópico.

¹⁵ Nas linhas 40 e 41, não apresentamos os nomes dos estudantes-participantes para evitar a identificação da autoria da carta de leitor analisada.

4.1.3 Conhecimento de texto

Como sabemos, o texto permite a materialização das ideias e a interação entre quem escreve e lê, os interlocutores. Neste sentido, há uma diversidade de gêneros orais e escritos que foram criados e, convencionalmente, são usados para atender a fins específicos, devendo, portanto, o usuário da língua ter conhecimento desses para selecioná-los, quando necessário, e atender aos diferentes propósitos comunicativos que pretenda obter a partir da linguagem.

Diante desse prisma, nas primeiras aulas efetivadas a fim de que os estudantes/participantes de nossa pesquisa desenvolvessem uma carta de leitor, traçamos os conhecimentos textuais inerentes ao gênero. Dentre esses, citamos: local e data, saudação e vocativo, corpo do texto, expressão de despedida, assinatura, identificação, ideias paragrafadas, não repetição de palavras e retomadas das ideias por pronome e sinônimo. Também destacamos os elementos que configuram a carta de leitor na versão do editor, a saber: título, expressão de saudação e vocativo, texto, assinatura e identificação.

A catalogação desses conhecimentos a ser empregado na produção textual de uma carta de leitor, coadunou-se com as orientações postas por Koch e Elias (2017, p. 43) quando fazem a seguinte observação:

Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos de conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Assim, como orientam as estudiosas, quando escrevemos, ativamos textos que apresentam uma configuração que lhe é própria, relacionada à forma e ao conteúdo, comumente concretizados por meio da fala ou escrita. Por isso, torna-se necessário que na produção textual de um gênero de discurso, o escritor traga à tona os conhecimentos relacionados ao texto e propósito comunicativo.

Nesse sentido, para a produção de uma carta de leitor, em sala de aula, o aluno deverá recepcionar aulas em que se efetive a didatização do gênero. Nessas, é esperado que o professor conceitue, fale da função, estrutura e características do texto. Ou seja, efetive a didatização dos conhecimentos elencados para a investigação das cartas, neste subtópico.

Alves Filho (2011) também orienta para o ensino da carta de leitor, a relevância do professor pontuar esclarecimentos acoplados aos propósitos comunicativos que o leitor poderá efetivar ao usar o gênero, além dos eventos deflagradores e gêneros correlatos. No tópico 2.5, capítulo 2, destacamos outras ações sugeridas pelo autor para o ensino e aprendizagem do gênero em discussão.

Neste contexto, para dissertarmos e argumentarmos sobre o conhecimento de texto, escolhemos as cartas de leitor 7, 8, 9. Nessas, inicialmente, visualizamos o emprego parcial dos saberes relacionados à estrutura e características dos textos em análise.

Quadro 12: Carta de leitor 07.

LINHAS	TEXTO
1	Habilidade de um grande amigo
2	Tenório – PB, 26 de Setembro, de 2018
3	Prezado editor!
4	(Introdução)
5	Nós entendemos que os cachorros
6	são muitos atentos, e reconhecer
7	os sentimentos de seus donos;
8	e reconhecem as emoções da
9	espécie humana, os cachorros
10	tem uma grande habilidade:
11	os cientistas testaram os cães
12	para saberem se eles tinham
13	mesmo uma grande capacidade.
14	Os cientistas testaram um
15	experimento em 17 cães de
16	grande raças, e os humanos
17	arajetaram fotos de cães com
18	sua expressão positivas e mega-
19	tivas e os animais viram os
20	cães observaram imagem é
21	viram que as imagem representava, sons transmitia
22	a mesma emoção.
23	A bióloga, Natalia Albuquerque, da Universidade, de São Paulo,
24	ela informa que os cães sim
25	conseguiram transpirar as emoções
26	das imagens tomadas pelos sons.
27	Os cientistas já sabiam que os
28	Grandes cachorros seriam capa-
29	zes de relatar expreções de
30	humanos e reunir grandes esti-
31	mulos visuais é auditivo grandes
32	muito e demosntra uma habilid-

33	ade, impressionada.
34	E os estudos animais concluindo
35	macacos, e os chimpanzés eles
36	também já receberam experime-
37	nto de reconhecer outros represen-
38	tantes da mesma espécie.
39	Mais os grandes primeiros
40	cachorros foram depois dos
41	animais demonstraram
42	também essa grande capacidade-

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 7, vemos que os estudantes/participantes iniciaram o texto colocando o título da notícia lida (linha 10), sendo essa uma marca esperada na versão do editor; pôs o local e data (linha 2) e o vocativo (linha 3). Entretanto, concluíram o texto sem apresentar a expressão de despedida e identificação (linha 42). Também observamos que após o vocativo, introduziram, nomeando a parte inicial do texto de “(Introdução)” (linha 4), o que é desnecessário.

Com relação à paragrafação dos textos, vemos nas linhas 1, 2, 3, 5, 14, 23, 34 e 39 que os estudantes/participantes empregaram o parágrafo para iniciarem uma nova ideia, progredindo, desse modo, as informações explanadas no texto. Entretanto, na linha 9, observamos a expressão de um novo tópico discursivo (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012) que deveria ter sido organizado em um novo parágrafo, sendo apresentado como a continuação da ideia que apresentaram no parágrafo anterior.

A respeito da repetição de palavras ou ideias e substituição por sinônimos para evitar o emprego, ao mesmo tempo de uma mesma palavra, constatamos entre as linhas 5 e 9, uma repetição “**cachorros/cachorros**”. No entanto, na linha 11, os estudantes/participantes empregaram o substantivo “**cães**” para retomarem o substantivo “**cachorros**”, demonstrando conhecimento da importância da não repetição e da recorrência a palavras sinônimas para evitar a manifestação da operação/conhecimento em análise. Do mesmo modo, nas linhas 23 e 24, os estudantes se referiram à bióloga usando o pronome “**ela**”, reafirmando de modo exitoso, a observação por nós pontuada.

Quadro 13: Carta de leitor 08.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório 26 de Setembro de 2018
2	Prezado editor
3	_ Na Ásia tinha um País chamado
4	paquistão aonde lá as crianças
5	eram proibidas de estudar dife-
6	rente daqui do brasil pois
7	as crianças são livres para ir
8	a escola. Isso acontece lá no
9	paquistão por causa de uma
10	religião chamada talibã que
11	controlavam as vidas dos
12	habitantes principalmente nas
13	vidas das Mulheres.
14	_ Uma jovem ao defender seus
15	direitos e os direitos das crianças
16	de seu pais foi perseguida mas
17	foi através dessa luta ela
18	se tornou um simbolo nacional
19	no mundo inteiro.

Fonte: Acervo da pesquisa.

De modo igual, na carta de leitor 8, os estudantes/participantes apresentaram como características do gênero apenas o local e a data (linha 1), o vocativo (linha 2) e o texto (linhas 3 a 19). Eles não evidenciaram a expressão de despedida e identificação, características esperadas no corpo de um texto de uma carta de leitor.

Quanto à paragrafação do texto, vemos o emprego de parágrafo nas linhas 1, 2, 3 e 14. Todavia, na linha 8, observamos que a apresentação de uma nova informação não foi expressa em outro parágrafo, mas como continuação da ideia expressa no parágrafo iniciado na linha 1.

Já quanto à repetição, vimos ocorrências nas linhas 4 e 7, quando repetem o substantivo “**crianças**” e nas linhas 11 e 13, a repetição do substantivo “**vida**”. Enquanto isso, usaram na linha 4, o advérbio de lugar “**lá**” para retomarem “**Ásia**” (linha 3) e o pronome “**ela**” (linha 17) para se referirem à jovem, evitando, assim, a ocorrência da repetição através do emprego de uma outra palavra de mesma carga semântica.

Quadro 14: Carta de leitor 09.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório, 26 de setembro de 2018
2	Prezado editor
3	No Brasil, ainda à muitas crianças e adolescen-
4	tes fora da escola, um exemplo, é o Paquistão ,
5	um país da Ásia pois, foram proibidas.
6	Isso acontece porque, o local está sendo contro-
7	lado, por um grupo religioso muito radical cha-
8	mado Talibã. Então uma adolescente chamada
9	Malala Yousafzai, destacou-se como o símbolo
10	da luta por liberdade dos habitantes do Paquistão,
11	e Malala se tornou tão importante que ganhou
12	o prêmio Nobel da Paz de 2014, e ela se tornou a
13	pessoa mais jovem a receber essa premiação como
14	paquistanesa, com apenas 17 anos de idade.
15	Quando mais nova, Malala criou um blog chama-
16	do diário de uma estudante paquistanesa, em seu
17	blog a menina denunciava a pouca liberdade e
18	as dificuldades enfrentadas em seu país, e até
19	foi indicada para o prêmio internacional da Paz
20	da Infância de 2001.
21	Com tudo isso que Malala fazia atraiu
22	um ódio do Talibã. Quando voltando da escola
23	em outubro de 2012, Malala foi baleada na cabeça
24	pelos talibans.
25	Meses depois, após uma série de procedimentos
26	Malala voltou a defender a educação e a condenar
27	o terrorismo. Hoje em dia Malala mora na Ingla-
28	terra.
29	Para Mário Volpi, coordenador da Unicef, as
30	sociedades deveriam ampliar os espaços de parti-
31	cipação, e ouvir suas vozes e criar várias oportu-
32	nidades e desenvolvimentos e exercer sua cidadania.
33	A premiação da menina e do ativista indiano
34	pode servir, ainda, para aproximar os países. os dois
35	se tornaram independentes da Inglaterra juntos, no século 20.
36	Não podemos tratar ninguém diferente no caso
37	de religião, sexo, ou qualquer outro motivo. Isso
38	é errado, e também não viver criticando seus
39	Vizinhos.
40	Dupla: ¹⁶
41	
42	Do 6º Ano "A" da Escola ...

Fonte: Acervo da pesquisa.

¹⁶ Nas linhas 40 e 41, não apresentamos os nomes dos estudantes-participantes para evitar a identificação da autoria da carta de leitor analisada.

Na carta de leitor 9, por sua vez, os estudantes/participantes empregaram todos os elementos que caracterizam o gênero, diferente dos autores das cartas de leitor 7 e 8, antes explanadas. Assim, é perceptível, na carta de leitor em análise (carta de leitor 6), o emprego de conhecimentos como o local e a data, a expressão de saudação e o vocativo, corpo do texto, expressão de despedida, assinatura e identificação, sendo esse diagnóstico uma demonstração de que os alunos se apropriaram dos elementos que configuram a formatação do gênero, como salienta Alves Filho (2011).

Com relação à paragrafação do texto, observamos que os alunos empregaram parágrafos nas linhas 1, 2, 3, 6, 15, 21, 25, 29, 33 e 36. Não obstante, na linha 8, não repetiram a prática, considerando a expressão de uma nova ideia que não é continuidade da iniciada na linha 6.

Sobre a repetição e emprego de palavras sinônimas para retomar informações já expressas no texto, objetivando o não emprego constante de uma mesma palavra, vemos que entre as linhas 9 e 11, há a repetição do substantivo "**Malala**" e nas linhas 15 e 17, do substantivo "**blog**". Por sua vez, nas linhas 5 e 6, os estudantes/participantes empregaram a expressão "**um país**" e o substantivo "**local**" para se referirem ao substantivo "**Paquistão**" (linha 4). Essa mesma prática ocorre nas linhas 8, 12 e 33, quando usaram o substantivo "**adolescente**", o pronome "**ela**" e o substantivo "**menina**" para retomarem "**Malala**" citada, inicialmente, na linha 9.

Apesar de satisfatória a competência diagnosticada, observamos que a não repetição e emprego de palavras sinônimas oscilam, demonstrando os alunos a necessidade de serem orientados para a sua prática constante, pois como vimos nas linhas 21, 23 e 27, a repetição volta a ocorrer por meio do substantivo "**Malala**".

Assim sendo, face às cartas de leitor explanadas no subtópico conhecimento de texto, observamos os conhecimentos que o aluno dominava do gênero para que na intervenção de nossa pesquisa, revisássemos as orientações sobre a estrutura e características de uma carta de leitor. Outros conteúdos também explorados foram paragrafação e o emprego de palavras sinônimas na perspectiva de evitar ocorrências de repetição no texto. Quanto aos dois últimos conteúdos, fizemos uma abordagem com relação à questão da continuidade do período no mesmo parágrafo ou da transferência para um novo parágrafo, considerando a dificuldade que os alunos/participantes da pesquisa demonstraram não só nas cartas explanadas, como nas usadas na análise do próximo conhecimento.

Portanto, acreditamos que a leitura e visualização das marcas que constituem o corpo do texto do gênero de discurso poderiam contribuir com o aluno a corrigir as lacunas diagnosticadas e comentadas a partir das cartas de leitor investigadas. Esse nosso pensamento alinha-se à afirmação de Antunes (2009, p. 58) quando diz: “todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados”. Portanto, continua a autora: “se somos capazes de, empiricamente, reconhecermos a que gênero pertence determinado texto, é porque identificamos as formas prototípicas de eles se concretizarem numa determinada sequência”.

Nessa perspectiva, procuramos instrumentalizar os estudantes/participantes do que precisavam aprender para empregar nas produções futuras, tomando como base os conhecimentos averiguados na produção inicial. Desse modo, a primeira produção possibilitou uma constatação do que os estudantes dominavam do gênero, servindo de orientação para que os módulos da SD contemplassem aulas com os conteúdos vistos como não aprendizagens observadas nas cartas analisadas. Assim, a produção inicial tornou-se em um importante momento para que desenvolvêssemos a continuidade de aplicação da pesquisa e gerássemos o *corpus* analisado no próximo capítulo, ou seja, na produção final.

O domínio dos conhecimentos textuais relaciona-se à orientação que Antunes (2009, p. 38) apresenta:

Em desdobramento a esse ponto relativo à textualidade, queremos lembrar que os materiais pelos quais atuamos verbalmente constituem gêneros e, como tais, são produzidos conforme padrões mais ou menos típicos, esses também definidos culturalmente. É assim que, pelas convenções que se estabelecem num dado momento, uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia, um aviso, de um requerimento, um anúncio de uma crônica e assim por diante.

Diante do que cita a autora, vemos como necessário o aluno demarcar no texto da carta de leitor, os traços que caracterizam a sua estrutura/composição. Para isso, precisará analisar em cartas lidas os elementos que a tipifica para se apropriar e fazer usos quando a produzir, pois, de acordo com o que diz Antunes (2009), os gêneros se diferenciam a partir das convenções que lhes foram estabelecidas.

Por fim, destacamos que não podemos considerar um gênero, a exemplo do objeto em análise, sem os elementos esperados, cabendo a quem fala e escreve se

apropriar desses atributos e empregá-los em suas produções, pois como aborda Azeredo (2018), ao lado da finalidade da língua que é a interação entre as pessoas, é esperado que os seus usuários dominem os meios formais para a criação de textos adequados, atendendo à essa projeção.

4.1.4 Conhecimento interacional

Conforme postula Pietri (2003), os saberes interacionais é outro tipo de conhecimento que deverá vir à tona no processo de produção textual, tendo em vista que quando temos em mente a representação do leitor de nosso texto, procuramos adequar o que falamos a ele. A esse respeito, o autor também destaca a necessidade de a linguagem materializada no texto relacionar-se ao gênero e suporte textual.

Essa abordagem é sustentada por Antunes (2009, p. 215), quando a autora assinala que “identificar o destinatário do texto [...], em seu papel social particular, para levá-lo em conta na dosagem de informação veiculada, nas posições contrárias e, mais, particularmente, na escolha sintático-semântica”. Ao mesmo tempo, acrescenta a autora: “[...] a identificação do lugar e do momento institucional em que o texto seria lido”.

Percebemos, portanto, que a escrita não se coaduna apenas com quem a efetiva. A escrita também considera o interlocutor a quem o texto se dirige, permitindo ao escritor e leitor uma interação linguística. Assim, antes de essa comunicação se estabelecer, a escrita materializada no texto é realizada a fim de atender ao propósito comunicativo assinalado.

Em vista disso, no que diz respeito a uma carta de leitor comumente circulada em suportes a exemplo de blog, jornal e revista, seja de domínio social, seja de domínios político, econômico ou pedagógico, como a revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) usada em nossa pesquisa, emerge a necessidade de se pensar na configuração da intenção com a qual se escreve uma carta de leitor como também no emprego da quantidade de informação necessária, adequação linguística e do gênero à situação.

Como vimos, além de esses conhecimentos, os demais já investigados se fazem necessários, uma vez que um conhecimento não se sobrepõe ao outro, mas se completam e contribuem com a produção de um texto proficiente que se orienta como uma oportunidade de estabelecer interação.

Neste contexto, vimos nas cartas de leitor o emprego adequado de uma expressão para evocar o editor a exemplo dos citados nas cartas de leitor 4 e 6 “**Caríssimo editor**” e “**Prezado editor**”. Porém, houve um equívoco que gerou uma não aprendizagem quando os estudantes/participantes, ao invés de se reportarem na carta de leitor 11 para o editor, citam o cientista informado na matéria (notícia) lida; embora tenham usado uma expressão própria para interagir com um interlocutor do gênero de discurso em análise.

A necessidade da expressão do conhecimento em pauta, se baseia no que Koch e Elias (2017, p. 52) salientam:

[...] a escrita pressupõe sempre o leitor e, na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente construídos, a linguagem situadamente em uso, o dizer e o redizer.

Assim, vemos a importância do que as autoras ressaltam, como também Antunes (2009), a respeito da representação do leitor que imaginamos ou já tenhamos para endereçar a nossa produção textual e, antes, balizar a escrita, pois escrever para um amigo não é o mesmo quando escrevemos para opinar em um veículo de comunicação por meio de uma carta de leitor, por exemplo.

Logo, trabalhar o modo de se dirigir ao editor de um jornal ou revista para quem endereçamos uma carta de leitor e o seu desfecho, empregando a expressão de despedida apropriada, assinando o texto e identificando-se, se faz necessário. Além do mais, são características formais do gênero em discussão que precisam ser expressas no texto, razão pela qual o aluno necessita aprender e expressar quando produzi-lo.

Para análise, neste subtópico, usamos as cartas 10 e 11, além das cartas 1 e 2 também analisadas no conhecimento linguístico. A justificativa para retomarmos a análise das duas últimas cartas, é para destacar que, mesmo distribuindo as 11 cartas produzidas pelos estudantes/participantes entre os quatro conhecimentos elencados para a análise e discussão, é perceptível ocorrências de outro(s) conhecimento(s) nos textos já analisados, sendo essa observação expressa a partir dos textos investigados e usados para demonstrar o que ponderamos.

Quadro 15: Carta de leitor 10.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório – PB. 26/09/2018
2	Prezado editor. Esses animais não
3	deveria ser abandonados pelos seus
4	donos, todas pessoas que encontrasse
5	um animal sem dono, poderiam
6	levar para caso cuidar bem deles
7	dar banho e ir ao veterinário.
8	A cada região tem muitos animais
9	perdidos sem carinho, sem lar e sem
10	comidas muitos deles morrem com
11	doenças graves, os numeros de bici-
12	nhos perdidos e muito alto.
13	Os cientisto elaboraram um sistema
14	para combater os numeros de anim-
15	ais que estão perdido numo cidade
16	inteira.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 10, ao opinar sobre o problema lido, quando dizem nas linhas 2 a 7: “**Esses animais não deveria ser abandonados pelos seus donos, todas pessoas que encontrasse um animal sem dono, poderiam levar para caso cuidar bem deles dar banho e ir ao veterinário**”, os estudantes/participantes expressam o propósito comunicativo que motivaram a produção do seu texto, demonstrando entendimento da função do gênero em abordagem, como propõe Alves Filho (2011).

Por sua vez, as duas cartas de leitor analisadas tornam-se inadequadas por demonstrarem desvios gramaticais como concordância verbal (linhas 3 e 4) e concordância nominal (linha 13), acentuação (linhas 11 e 12), ortografia (linhas 6, 11 e 13) e separação silábica no final da linha (linha 14).

Quadro 16: Carta de leitor 11.

LINHAS	TEXTO
1	Caro cietista de Lima eu acho do
2	parte Muito legal! porque vem
3	Nesses animais possiveis
4	aliados na ficalização do despai-
5	o clandestino de Lixo.
6	O projeto que foi pesquisado
7	que O urubu pode voar até 200
8	quilômetros por dia e Nem gas-

9	ta M uita energia e
10	e S obre E quipe os urubus com
11	câmera e aparelhos de GPS Q ua-
12	n do eles voam atrás de comida. Os
13	pesquisadores observaram as imag-
14	ens captadas pela câmera e usam
15	O GPS para localizar o ponto da
16	cidade onde existe acúmulo de lixo.
17	t ambém S ei que O despejo do
18	lixo pode causar danos ambiente-
19	is e á S aude do população
20	Aluno(A) do 6º "A"
21	Tenório PB
22	26/09/2018

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 11, nas linhas 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 19 e 20, notificamos desvio gramatical de ortografia. Já na linha 19, há problema na acentuação e nas linhas 11, 13 e 18, na separação silábica das palavras no final da linha. Esse diagnóstico, como postulamos, gera a inadequação linguística que, por sua vez, gera inadequação do gênero carta de leitor para a situação a qual o texto é atribuído.

Todavia, nas linhas 1 e 2, os estudantes/participantes destacaram um dos propósitos comunicativos esperado para o gênero textual em análise, quando dizem: “**eu acho do parte Muito legal**”, embora não tenha sido expresso com clareza, entendemos que eles se referem ao texto lido, destacando uma parte que demonstra satisfação para eles.

Quadro 17: Carta de leitor 1.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório PB, 26 de S etembro de 2018.
2	Caríssimo E ditor:
3	O texto que lemos, tem como título
4	“Entregues pelo voo”.
5	Nós entendemos que, d ar para diferê n ciar
6	cada espécie de inseto com característ i cas
7	e modo de voar.
8	Alguns insetos transmitem v arios tipos
9	de doenças, que também dar para diferê n ciar.
10	diferentes espécies de insetos moviment a n
11	as asas em frequências diferentes.
12	Gustavo Batista, e nventou um apare-
13	lho para reconhecer o movimento das

14	asas do inseto. Esses sons são reconhecidos
15	com um sensor ótico, usado no computador.
16	Segundo os pesquisadores, uma forma de
17	identificar que tipo de insetos existe, é criar
18	armadilhas para capturar e assim ver formas
19	Variadas de insetos.
20	Desejo ao senhor editor um
21	bom desempenho.
22	¹⁷
23	
24	Alunas do 6º ano “A”

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor 1, diagnosticamos a ausência de um dos propósitos comumente empregados no gênero em análise, como elogiar, criticar, refletir, expressar um ponto de vista ou fazer um questionamento a respeito da matéria lida, como orienta Alves Filho (2011). Os estudantes/participantes expressam apenas o que entenderam do texto lido, na carta de leitor.

O texto apresenta problemas de inadequações linguísticas, o que não é apropriado para um gênero que circula socialmente e mantém uma interação, tornando-o inadequado para a situação. Nesse sentido, observamos desvios gramaticais de ortografia (linhas 1, 2, 10, 11 e 129), acentuação (linhas 8 e 17) e pontuação (linhas 5 e 12).

Quadro 18: Carta de leitor 6.

LINHAS	TEXTO
1	Tenório-pB 26 de Setembro de 2018.
2	Prezador editor
3	No Brasil apesar de muitas crianças
4	ainda estarem fora da escola todas elas tem
5	assegurado pela constituição o direito de estudar
6	alguns anos atrás as meninas de algumas partes
7	do paquistão foram proibidas de irem a
8	escola.
9	Isso aconteceu porque o lugar era controlado
10	pelo um grupo religioso chamado Talibá
11	quando uma menina chamada Malala
12	Yaussafzai destacou-se como o símbolo
13	da luta pela liberdade e a atuação dela
14	foi importante porque falou um prêmio

¹⁷ Os espaços em branco (linhas 22 e 23) se devem a não apresentarem dos nomes dos estudantes-participantes autores da carta de leitor de número 1 em análise.

15	Nobel da paz 214 e se tornou a primeira
16	Paquistanesa e ela foi a primeira jovem
17	a receber essa premiação com apenas
18	17 anos.
19	Quando tinha 15 anos Malala começou
20	a escrever blog nele <u>malala denu-</u>
21	<u>ciava</u> a pouca liberdade e as dificuldades
22	escrita, quando voltava da escola Malala
23	foi baleada na cabeça por representantes
24	do grupo dos <u>Talibã</u> . Malala é um exemplo
25	do potencial dos adolescentes do mundo
26	inteiro. A premiação da menina paquistanesa
27	e do ativista indiano pode <u>sevir</u> , ainda,
28	para aproximar seus <u>países</u> . Os dois se tornaram
29	Independentes da <u>inglaterra</u> juntos, no século 20, graças
30	aos esforços de um grande <u>líder</u> pacifista chamado
31	Mahtma Gandhi.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ausência de um propósito comunicativo, inadequação linguística e do gênero à situação são os saberes acoplados ao conhecimento interacional verificados que os estudantes/participantes não empregaram no texto da carta de leitor 6.

Nas linhas 1, 7, 12, 20, 27 e 29, observamos desvio gramatical relacionado à ortografia das palavras destacadas nos espaços citados. Já nas linhas 10, 24, 28 e 30, vemos desvio gramatical de acentuação nas palavras que também foram identificadas na sílaba que apresenta o problema encontrado.

Logo, considerando a expressão dos desvios gramaticais no gênero, a exemplo de uma carta de leitor, o aluno precisa saber que seu texto se encontra com problemas, devendo ser revisado e corrigidas as inadequações linguísticas impróprias para um gênero de discurso como o analisado.

Por fim, considerando a apresentação e discussão dos primeiros resultados alcançados nas produções analisadas, percebemos que os estudantes/participantes apresentaram um conhecimento satisfatório sobre carta de leitor. Eles expressaram entender o que é a carta de leitor e para que serve, produzindo-a a partir dos saberes iniciais escolarizados que tomaram conhecimento nas aulas que antecederam à produção, uma vez que desconheciam o gênero e precisaram de ensinamentos para poderem desenvolver a produção textual lhes proposta.

Mesmo assim, também avivaram um conjunto de não aprendizagens acopladas aos conhecimentos explanados nas categorias analisadas, demonstrando

carência da intervenção que foi aplicada a fim de que o não domínio dos saberes diagnosticados, fosse ensinado e corrigido, visando ao emprego esperado nas produções escritas e analisadas no capítulo seguinte.

Para isso, considerando o gênero textual que se propõe como produção, além dos suportes textuais de divulgação e os interlocutores para os quais se encaminhariam as cartas de leitor, os estudantes/participantes precisaram revisar conteúdos, vivenciando momentos em que adquirissem saberes inerentes ao gênero em foco. Vimos essa necessidade tanto no conhecimento linguístico, quanto no enciclopédico, textual e interacional.

A esse respeito, Koch e Elias (2017, p. 50) pontuam que

[...] uma concepção de escrita como atividade que tem como base a interação, uma vez que: i) se escreve para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; ii) se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em 'ajustar' o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.

Diante do que ressaltam as autoras, vimos a relevância da produção textual ser submetida a um processo de análise e reelaboração, pois esses são momentos indispensáveis para se efetivar os ajustes que Koch e Elias (Idem) propõem, objetivando à adequação do texto ao seu interlocutor. Fazendo isso, o escritor atentará para o que diz em seu texto, na perspectiva de que o seu leitor compreenda o que está sendo lhe comunicado, conhecendo o propósito comunicativo materializado na carta de leitor, atendendo ao que analisamos neste capítulo.

Assim, com base na análise sistematizada, observamos que os estudantes/participantes precisavam acolher um trabalho didático-pedagógico para que os conhecimentos investigados na análise e investigação percorrida com base na produção inicial, fossem aprendidos e aplicados no processo de planejamento, escrita, revisão e reelaboração do gênero de discurso que apresentamos como sugestão de texto que oportuniza interlocução entre seus interlocutores (escritor e leitor).

Logo, dominá-los, a partir de uma intervenção que contemplasse o não emprego dos saberes acoplados aos conhecimentos analisados, foi a alternativa que se levantou a fim de que a interação por meio da carta de leitor se desse com competência e adequação. Por essa razão, enfatizamos a relevância da SD explanada no final do capítulo 3, cujo direcionamento didático-pedagógico, usamos na intervenção para que a produção final apresentada e analisada no próximo

capítulo, se efetivasse, de modo que os saberes não empregados e localizados nos conhecimentos investigados continuassem sendo expressos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO FINAL

Neste capítulo, sistematizamos o relato das aulas aplicadas a partir da Sequência Didática (SD), objetivando orientar os alunos para a produção final, cujo resultado, evidenciamos, logo após, considerando as categorias de análise e investigação propostas para o diagnóstico. Também pontuamos algumas reflexões diante dos resultados alcançados. Com a metodologia implementada (SD), procuramos corrigir as não aprendizagens verificadas na produção inicial, didatizando os conhecimentos inerentes ao gênero carta de leitor e apontando a interlocução como possibilidade de realizar-se. Esse foi o foco que objetivamos alcançar através da pesquisa sistematizada neste trabalho, partindo da sala de aula, precisamente, da aula de Língua Portuguesa.

5.1 APLICAÇÃO DA PROPOSTA: RELATO

A proposta de Sequência Didática (SD) por nós elaborada e evidenciada no capítulo três, foi aplicada no mês de abril de 2019, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental constituída por 34 estudantes, precisamente em uma escola pública do município de Tenório – PB, sempre nas aulas semanais ou de acordo com a organização das atividades da escola (seis horas-aula). No total, foram desenvolvidas doze aulas, somando 24 horas-aula.

Durante o período de aplicação da SD, na condição também de professor titular da turma, pactuamos junto à Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica para não desenvolvermos os conteúdos programáticos planejados para o período escolar de 02 a 30 de abril de 2019, com a responsabilidade de trabalhá-los após o período em relato através de atividades paraescolar a serem orientadas e combinadas com os estudantes.

As atividades planejadas para a SD foram as apresentadas no capítulo 3, precisamente no quadro 5 que denominamos de “Aulas efetivadas durante a aplicação da Sequência Didática” (p. 114-119).

Desse modo, evidenciamos nossas considerações sobre a aplicabilidade da proposta elaborada, detalhando o encaminhamento por nós assumido, o envolvimento dos alunos, as nossas dificuldades, os acertos, enfim, os resultados obtidos. Nesse sentido, pretendemos refletir sobre nossa ação docente – haja vista tratar-se de uma

pesquisa-ação – além da possibilidade de um trabalho com o gênero carta de leitor por meio da metodologia da SD, acentuando a relevância da didatização do gênero oportunizar a interação, podendo essa prática escolar servir de ilustração e preparação para o que o aluno realizará no exterior da escola, quando usar a escrita para interagir na condição de parente, amigo, cidadão, profissional etc. Portanto, adiante, relataremos as aulas da situação inicial e final, como dos dez módulos que constituíram a SD em relato.

A aplicação da SD didática se deu com a apresentação da situação inicial na 3ª e 4ª aulas do dia 2 de abril de 2019. Nesse dia, refizemos a leitura do projeto, considerando os estudantes/participantes já o conheciam, questionando-os sobre as vantagens de continuarem participando das aulas e desenvolvendo as atividades que seriam propostas na continuidade de sua aplicação. Também realizamos uma roda de conversa, com o propósito de revisarmos os conhecimentos relacionados ao gênero de discurso carta de leitor. Nesse momento, à medida que uma sacola com fichas ia passando de aluno a aluno, quando era dado um sinal, o aluno em que estava segurando, retirava uma ficha em cartolina e falava sobre um dos seguintes conhecimentos: definição de carta de leitor, eventos deflagradores da carta de leitor, propósitos comunicativos da carta de leitor, estrutura da carta de leitor na versão do leitor, estrutura da carta de leitor na versão do editor, suportes que publicam cartas de leitor e gêneros correlatos da carta de leitor.

Efetivada a roda de conversa, na conclusão da aula, apresentamos uma pesquisa para que fosse desenvolvida extraclasse e sistematizada no próximo encontro, cujas informações pesquisadas foram as que se seguem: Nomes de alguns jornais nacionais; Nomes de algumas revistas nacionais; Localização da seção CARTA DE LEITOR de um jornal, escolha de duas cartas e falar da sua estrutura e conteúdo nelas abordado; Localização da seção CARTA DE LEITOR de uma revista, escolha de duas cartas e falar da sua estrutura e conteúdo nelas abordado.

Nessa aula, os alunos apresentaram quase todas as informações questionadas, no entanto, expressaram a necessidade de visualizar os conhecimentos inerentes ao gênero carta de leitor a partir de um texto-exemplo, isto é, de uma carta de leitor. Esse procedimento se deu como condição para que eles se apropriassem dos saberes relacionados ao gênero e, assim, ao dominá-los, escrevessem-no, expressando-os na sua produção.

A aula do módulo 1 ocorreu no dia 03 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. Inicialmente, motivamos os estudantes para o conteúdo a ser explanado, cujas informações fundamentam a carta de leitor. Para tanto, pedimos que os estudantes/participantes se organizassem em um círculo, distribuindo uma atividade impressa que foi respondida no decorrer da explanação.

Em seguida, apresentamos em slides, uma carta de leitor em sua primeira versão, ou seja, no formato produzido pelo leitor, destacando a sua estrutura e características e outra na versão do editor, também chamando a atenção para a sua estrutura e características. A partir de ambas cartas, informamos o evento deflagrador que motivou a produção e o propósito comunicativo explanados no texto, explicando quais os eventos e propósitos, geralmente, motivam a produção de uma carta de leitor. Também explicamos o que é uma redação de jornal e revista, informando quem nela trabalha.

No término da aula, formamos grupos para que os estudantes escolhessem em um jornal e revista, uma carta de leitor e destacassem o evento deflagrador que o leitor se serviu para escrever e expressar no seu texto.

A aula do módulo 2 ocorreu no dia 04 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. No começo da aula, retomamos a discussão da aula anterior, questionando os alunos sobre o formato da carta de leitor nas versões do leitor e editor, como também sobre os eventos deflagradores e propósitos comunicativos usados na produção do gênero. Logo após, solicitamos que os líderes dos 7 grupos formados sentassem nas cadeiras indicadas para apresentarem as respostas da atividade extraclasse respondida, conforme combinado.

Realizada a apresentação das atividades, fizemos usos do notebook conectado à internet para exibirmos o blog “Helena Lima” e analisarmos se nesse são publicadas cartas de leitor, dentre outros gêneros. Nesse sentido, aproveitamos para destacar os gêneros correlatos que o leitor torna o conteúdo neles lidos, como repertório da carta de leitor, pedindo que os estudantes/participantes pesquisassem o que é um artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem, os cadernos que formam o jornal da Paraíba e as seções da revista Ciência Hoje das Crianças para centrar a discussão da próxima aula.

A aula do módulo 3 ocorreu no dia 09 de abril de 2019, nas 3ª e 4ª aulas. Iniciando a aula, questionamos os alunos sobre os textos consultados no jornal e revista solicitados, procurando saber os gêneros nesses apresentados.

Ouvido os estudantes/participantes, motivamos que se dirigissem para o quadro mural da sala de aula onde se encontravam expostos gêneros correlatos da carta de leitor, pedindo que lessem o artigo de opinião, o editorial, a notícia e a reportagem expostos.

Logo após, apresentamos um slide no projetor de imagem com os textos expostos no mural. Cada gênero foi lido e comentado, além de falarmos das suas estruturas e características e que esses eram usados na construção de uma carta de leitor, em que o leitor ao lê-los, transformava em eventos deflagradores, acentuando um propósito comunicativo no texto. Também formamos grupos para que os estudantes pesquisassem em um jornal ou revista, um artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem; lessem-nos e demonstrassem, na próxima aula, como desenvolveriam uma carta de leitor com base na leitura realizada de um dos textos propostos.

Concluindo, solicitamos que os alunos analisassem a realidade local onde residem, escolhessem um problema para sistematizar na próxima aula, dizendo como usariam como temática em uma carta de leitor.

A aula do módulo 4 ocorreu no dia 10 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. Iniciando a aula, apresentamos um slide, pontuando os eventos deflagradores e os propósitos comunicativos de uma carta de leitor.

Dando continuidade, fizemos a leitura e identificamos o evento deflagrador e o propósito comunicativo de duas cartas de leitor e concluímos com a apresentação dos estudantes em que eles falaram dos gêneros correlatos pesquisados, demonstrando como usariam na produção de uma carta de leitor. Também explanaram alguns problemas locais, demonstrando como falariam desses no gênero em discussão.

A aula do módulo 5 ocorreu no dia 11 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. No início da aula, apresentamos um slide, pontuando os conhecimentos linguístico e enciclopédico a serem empregados em uma carta de leitor. Enquanto isso, no desenvolvimento da aula, apresentamos as cartas de leitor¹⁸ escritas na produção inicial e efetuamos uma análise dos conhecimentos estudados em cada texto.

¹⁸ As cartas de leitor usadas na explanação dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos se encontram nas páginas 124, 124-125, 125, 129-130, 131 e 132-133.

Por fim, concluímos a aula, formando grupos e pedindo que os alunos reescrevessem as cartas analisadas, considerando os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos explanados.

A aula do módulo 6 ocorreu no dia 16 de abril de 2019, nas 3ª e 4ª aulas. A sua introdução se deu com os alunos lendo e comentando os textos reescritos na aula passada.

Concluída a apresentação, falamos dos conhecimentos de texto e interacionais a serem empregados em uma carta de leitor com base nos textos ¹⁹escritos na produção inicial, chamando a atenção para os saberes não empregados nas cartas analisadas.

No término da aula, propomos que os estudantes/participantes se agrupassem em equipes de três alunos para efetivarem a reescrita das cartas analisadas, considerando a explanação dos textos analisados.

A aula do módulo 7 ocorreu no dia 17 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. O começo da aula se deu com o professor pesquisador informando aos estudantes/participantes como procederiam nos trabalhos em grupo com os jornais e revistas entregues. Logo após, os motivamos a se agruparem e selecionarem um gênero correlato do jornal ou da revista para produzirem, posteriormente, as suas cartas de leitor.

Durante a produção dos textos, o professor pesquisador se reuniu com os alunos que formaram a equipe de redação do blog, jornal e revista para definirem os trabalhos após o acolhimento das cartas de leitor que estavam sendo produzidas naquele momento.

Concluída a produção, o professor pesquisador coletou as cartas de leitor, questionando os estudantes sobre o que aconteceria com as produções entregues e chamando a atenção da importância dos textos para os meios de comunicação que seriam confeccionados para a sua circulação.

A aula do módulo 8 ocorreu no dia 23 de abril de 2019, nas 3ª e 4ª aulas. Nesse dia, a aula iniciou com o professor pesquisador distribuindo uma cópia do roteiro-corretor, conforme apresentamos no capítulo três (p. 106), fazendo uma explanação do instrumento que nortearia o processo de revisão e reelaboração das cartas produzidas.

¹⁹ As cartas de leitor usadas na explanação dos conhecimentos de textos e interacionais se encontram nas páginas 135-136, 137, 138, 143, 143-144, 144-145 e 145-146.

Prosseguindo, o professor pesquisador pediu que os alunos se agrupassem para efetivarem a revisão e reescrita das cartas, tendo o cuidado de analisar se os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, conforme acentuados no roteiro-corretor, teriam sido inseridos na configuração do texto ou não, fazendo os ajustes necessários.

Por fim, o professor pesquisador passou em cada equipe de estudo, analisando a atividade e orientando os estudantes/participantes, quando por eles solicitados, no tocante aos conhecimentos destacados no roteiro-corretor por eles não compreendidos, uma vez que esse instrumento foi usado na revisão para, logo após, reelaborarem os seus textos (cartas de leitor).

A aula do módulo 9 ocorreu no dia 24 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. Nesse dia, o professor pesquisador solicitou que os estudantes/participantes fossem em grupo ao laboratório de informática com o propósito de digitarem as cartas de leitor produzidas, revisadas e reescritas. Nesse momento, os alunos foram orientados a digitarem as cartas na versão do leitor e informados de que, na redação dos meios de comunicação, os textos seriam alterados para a versão de publicação como já eram do conhecimento deles.

No laboratório de informática, o professor pesquisador acompanhou a digitação dos textos, auxiliando os estudantes, considerando que muitos ainda não dominavam o computador e demonstravam dificuldades em efetivar a atividade. Também aproveitou o ensejo para observar os textos que as equipes de aluno estavam digitando-os, chamando as suas atenções para alguns problemas observados, associados aos conhecimentos linguísticos, a exemplo de acentuação, concordância (verbal e nominal) e pontuação, por exemplo.

Por fim, o professor motivou a escolha do nome do blog, jornal e revista que publicariam as cartas de leitor e de como seria a configuração de cada meio de comunicação citado. Nesse momento, o docente também pediu que os alunos propusessem nomes de seções para o jornal e o blog e quais gêneros de discurso, além das cartas de leitor, seriam publicados em cada espaço dos meios de comunicação confeccionados.

A aula do módulo 10 ocorreu no dia 25 de abril de 2019, nas 1ª e 2ª aulas. Começando a aula, o professor pesquisador informou o resultado da escolha do nome do blog, jornal e revista em que as cartas de leitor e os demais gêneros de discurso (artigo, charge, letra de música, notícia e reportagem etc.) seriam publicados,

chamando a atenção dos estudantes/participantes para o trabalho da redação. Assim, por decisão da maioria dos estudantes/participantes do projeto, os suportes em que os textos foram publicados, receberam as seguintes denominações: **ESPAÇO DO LEITOR** (blog), **SÉTIMO ANO EM NOTÍCIAS** (jornal) e **CIRANDA DA LEITURA** (revista).

Em seguida, apresentou um slide acentuando o trabalho de leitura, alteração dos textos, digitação e preparação das cartas de leitor e dividiu os alunos em grupo, para produzirem anúncios e cartazes de divulgação do evento; convites para os pais, professores, coordenador pedagógico, gestora escolar, secretária de educação e demais convidados, informando e convidando para o evento final de culminância do projeto.

Efetivada a aplicação dos dez módulos, chegamos à situação final da SD. Essa se deu no dia 30 de abril de 2019, na 3ª e 4ª aulas. Inicialmente, o coordenador pedagógico abriu o evento, formando a mesa em que se fizeram presentes a secretária de educação, a gestora escolar, professores do dia de aula e representantes de pais e de alunos.

Posteriormente, um dos estudantes/participantes fez a apresentação de um slide, destacando as aulas do projeto. De modo igual, outro aluno deu um parecer sobre o processo escolar vivenciado, pontuando o que tinha aprendido e a importância de sua participação nas aulas que o constituíram.

Prosseguindo, dois alunos apresentaram o jornal e a revista que teriam sido confeccionados para divulgarem as cartas de leitor, por eles produzidas durante as aulas relacionadas ao projeto. Também foi apresentado o blog criado com igual propósito do jornal e revista, em que um aluno motivou o acesso dos presentes e apresentou a equipe responsável pela publicação de textos, além do vídeo de um telejornal em que noticiaram a comunidade escolar, o projeto vivenciado.

Por fim, o professor pesquisador fez uma síntese do projeto, destacando os resultados alcançados e agradecendo aos estudantes/participantes por terem colaborado com a sua aplicação, além de certificá-los. Também sorteou brindes e serviu um lanche de confraternização.

5.2 RESULTADOS ALCANÇADOS NA PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO CARTA DE LEITOR

O *corpus* de análise correspondeu à produção inicial, assim como à produção final de cartas de leitor, constituindo vinte e dois textos. Salientamos que as onze cartas iniciais foram numeradas de 01 a 11 e as cartas finais numeradas de 12 a 22, dando sequência à numeração da produção inicial. Estas, por sua vez, foram escritas em dez equipes formadas por três alunos e uma equipe composta por quatro alunos, somando um total de trinta e quatro estudantes/participantes.

Salientamos que para a produção das cartas de leitor, os estudantes/participantes leram os textos da revista *Ciência Hoje das Crianças*, edição de número 298. Nesse sentido, para evitar o volume de páginas do presente trabalho, decidimos não apresentar nos anexos (como fizemos na produção inicial), os gêneros lidos.

Os alunos tiveram acesso aos textos tanto na versão da revista impressa, quanto na versão eletrônica, tendo em vista o modelo primeiro circular após a divulgação do modelo segundo. Sobre o contato com a revista eletrônica, destacamos a satisfação demonstrada com a multimodalidade, tipo textos sonorizados. Esse foi um dos pontos que os alunos não deixavam de comentar ao ler e ouvir o barulho da mata durante o dia e a noite.

De modo geral, analisando as onze cartas de leitor escritas na produção final, observamos que todas atenderam, coerentemente, à proposta de produção, considerando que se aproximaram do gênero trabalhado. Mesmo assim, diante do resultado alcançado, os estudantes/participantes precisam ser escolarizados na perspectiva de que conhecimentos, a exemplo dos linguísticos e interacionais possam ser definitivamente aprendidos e aplicados na produção do gênero de discurso carta de leitor. Em ambos os conhecimentos, os alunos demonstraram não ter processando-os integralmente.

Justificamos para as análises efetivadas, a seleção de seis cartas, objetivando analisar o processo de (in)compreensão da proposta de pesquisa, assim como algumas reflexões tecidas sobre a aplicação do trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, a fim de representar esse resultado, as quatro cartas de leitor selecionadas foram denominadas de carta de leitor 12, carta de leitor 13, carta de leitor 14, carta de leitor 15, carta de leitor 16 e carta de leitor 17. Considerando a

sequência posta, salientamos que a primeira carta foi empregada na análise da categoria de conhecimento linguístico; a segunda, a terceira e a quarta, na categoria de conhecimento enciclopédico; a quinta, na categoria de conhecimento de texto e a sexta, na categoria de conhecimento interacional.

Com base na seleção das quatro cartas de leitor, pretendemos mostrar a compreensão que o aluno expressou dos conhecimentos, a exemplo dos categorizados e expressos no texto que escreveu, tendo como foco a interação com um interlocutor que terá acesso, por meio de um dos suportes (blog, jornal e revista) usados para a sua circulação social, cuja confecção de cada instrumento se deu com essa pretensão.

5.2.1 Conhecimento linguístico

Acentuação, concordância verbal, concordância nominal, léxico apropriado, ortografia, pontuação e separação silábica das palavras no final da linha são os conhecimentos linguísticos que Koch e Elias (2017) sugerem para que o aluno-escriptor os empregue em seu texto, ao escrever.

Todavia, ao analisarmos a carta de leitor 12, conforme elencamos abaixo, observamos que os conhecimentos citados pelas autoras não foram empregados totalmente, havendo, assim, alguns desvios gramaticais, como descrevemos após a apresentação do texto.

Quadro 19: Carta de leitor 12.

TEXTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenório-PB, 23 de abril de 2019. 2. Caro editor! 3. O artigo que lemos da revista CHC de número 298, “O Som da Natureza”, nós achamos muito bom. Transmite vários sons que acontecem ao decorrer dos dias. Ele também fala da bioacústica; amamos conhecer. Vimos várias paisagens que falam, descobrimos o que os cientistas tentam encontrar e fazem. Resumindo, amamos tudo! poderia ter mais textos para descobrir mais sons e novidades! 4. Agradecemos a atenção. até logo!

5. Aline Carla dos Santos e Pedro Augusto dos Santos. Alunos do 7º ano “A” da escola “João de fontes Rangel”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quanto à pontuação, observamos: ausência da vírgula para separar o local da data (linha 1 do parágrafo 1); ausências de vírgulas para separar o aposto (linha 3 do parágrafo 3); ausência do ponto e vírgula para separar a informação da avaliação do seu conteúdo (linha 5 do parágrafo 3); ausências da vírgula após o vocábulo “**Resumindo**” e do ponto de exclamação para marcar o sentimento dos leitores (linha 7 do parágrafo 3), além do uso do ponto final ao invés de uma vírgula (linha 10 do parágrafo 5), tendo em vista a informação subsequente ser um aposto da anterior.

Em relação à concordância, observamos problema de concordância verbal em “**acontece**” (linha 4 do parágrafo 3), cuja construção deveria encontrar-se no plural para concordar com o sujeito “**sons**”.

Na ortografia, por sua vez, vemos que os vocábulos “**Até**” e “**Alunos**” (linhas 9 do parágrafo 4 e linha 10 do parágrafo 5) deveriam ter sido escritos com a inicial, o primeiro, maiúscula e o segundo, minúscula. Como vemos, no parágrafo 4, o vocábulo “até” foi usado no início do período e “alunos”, empregado no parágrafo 5, para introduzir a identificação dos nomes dos alunos citados.

Entretanto, para atender ao emprego dos conhecimentos linguísticos, orientamos os estudantes para a necessidade da reescrita da carta, disponibilizando o roteiro-corretor como uma guia de orientação para a revisão do texto. Mesmo assim, observada a não aprendizagem de alguns saberes linguísticos para a produção final, reconhecemos a partir do texto investigado, assim como os demais, na representação dessa categoria, que os alunos corresponderam parcialmente ao nosso trabalho, demonstrando a necessidade de darmos uma atenção mais considerável aos conteúdos linguísticos, de modo que eles passem a dominá-los com proficiência e os empreguem em futuras produções.

Nessa direção, salientamos que mesmo os textos tendo passado pelo processo de reescrita e contado com a leitura corretiva por parte do professor titular e pesquisador, não houve tempo disponível para que fossem reajustados, considerando as não aprendizagens repassadas para a produção final. O tempo pactuado na gestão escolar e coordenação pedagógica não favoreceu à aplicação de uma atividade com

toda a turma para que os estudantes ampliassem a ideia do reescrever para ajustar e aplicar em uma terceira reescrita das cartas de leitor.

No entanto, o professor titular e pesquisador informou aos estudantes/participantes que na redação dos suportes, as cartas de leitor seriam por ele e os alunos que a integravam revisados e, conseqüentemente, reelaborados de modo que as não aprendizagens fossem manifestadas, após as suas publicações.

5.2.2 Conhecimento enciclopédico

Ao olharmos para o próximo texto, observamos que as alunas/participantes atenderam à proposta de produção escrita porque transformou o texto lido, tornando-o assunto de sua carta de leitor, objetivando, portanto, interagir com o editor da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) que o publicou.

Com relação aos conhecimentos enciclopédicos, citados por Koch e Elias (2017), a saber: identificação do texto lido e fonte e a retomada das ideias lidas sem copiá-las, vemos que esses foram empregados. Vejamos o texto e, em seguida, a explanação que descrevemos.

Quadro 20: Carta de leitor 13.

TEXTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenório-PB, 23 de abril de 2019. 2. Olá revista CHC, 3. Na coluna “Veneno que pode cura” da revista CHC de edição nº 298, foram apresentadas várias informações que não conhecíamos e passamos a conhecer, graças ao biólogo Vinícius São Pedro. 4. No texto vimos, que com o veneno de animais analisado em laboratório podem curar alguns tipos de doenças. De acordo com as hipóteses apresentados no texto o animal mais “comum” de picar é a cobra, e com seu próprio veneno você é curado. 5. Ficamos interessadas no texto, e queríamos saber se na próxima edição virá assunto como esse. Se possível a revista CHC poderia aprofundar-se sobre os assuntos da natureza. 6. Obrigada por trazer textos como esses!

7. Ana Maria Linhares, Clarice Maria Soares e Ruth Letícia dos Santos, alunas do 7º da E.M.E.F. João de Fontes Rangel, Tenório-PB.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao citarem o nome do suporte em que se encontra o texto lido, informando o número de sua edição “**CHC de nº 298**” (linha 3 do parágrafo 3), além do gênero de discurso “**coluna**” (linha 3 do parágrafo 3), as alunas fizeram referência à revista que o publica (linha 3 do parágrafo 3). Também percebemos que elas retomaram o assunto do texto, sem copiá-lo, fazendo usos de suas palavras para evidenciar, na sua produção, informações que se apropriaram no ato da leitura.

Em linhas gerais, assim como a carta em análise, os demais textos sistematizaram o conhecimento enciclopédico proposto por Koch e Elias (2017), embora, em alguns casos, parte dos estudantes/participantes da pesquisa demonstraram dificuldades em trazer do texto lido informações para a sua carta de leitor, sem deixar de recorrer à cópia. Abaixo, evidenciamos duas cartas de leitor (carta de leitor de nº 14 e carta de leitor de nº 15), objetivando observar a afirmação expressa, ou seja, que os alunos/participantes copiaram o repertório do texto lido, sem transformá-lo, apresentando da forma expressa no texto original, desconsiderando ser um assunto já de conhecimento não somente do editor que publicou o texto, mas dos demais leitores da revista CHC.

Tal cópia entre o texto lido da revista CHC, edição de nº 298, e o texto escrito pelos alunos, é destacada através dos trechos em negrito e sublinhados, na produção, podendo o leitor (caso demonstre interesse) perceber a inserção do repertório lido por eles de forma original, sem submetê-lo à alteração (paráfrase), ao comparar a versão publicada com a carta de leitor dos alunos. Vejamos nas cartas de leitor de nº 14 e 15, a observação focalizada.

Quadro 21: Carta de leitor 14.

TEXTO
<p>1. Tenório-PB, 23 de abril de 2019.</p> <p>2. Caro editor:</p> <p>3. <u>Certo dia brincávamos de pega-pega na casa do vizinho. Naquele corre-corre, tropecei e ralei o joelho no chão. Ai, como doeu! Do machucado, saía ... SANGUE! Mais tarde, já em casa e com curativo, pensei: por que</u></p>

o nosso sangue é vermelho? Será que algum animal tem sangue de outra cor? Se você já se fez essas perguntas, chegou a hora de conferir a resposta!

4. **O sangue transporta nutrientes, células de defesa e outras substâncias para o corpo. O oxigênio que respiramos é uma delas, essencial para que nossas células produzam energia.** No nosso corpo existe uma célula especial, as hemácias, também chamadas, por causa da cor, de glóbulos vermelhos.
5. **Mas, ao contrário do nosso sangue, o sangue das aranhas, crustáceos, e alguns moluscos (grupo das lulas, polvos e caramujos), não tem hemoglobina, mas outra substância: a hemocianina,** que com toda a diferença deixa o sangue desses bichos azul.
6. **Alguns pequenos lagartos da Ásia também têm sangue verde, mas não pela presença de clorocruorina. O sangue deles tem hemoglobina como o nosso, mas têm também uma alta concentração de biliverdina, substância tóxica para a maioria dos bichos.**
7. **Sangue transparente também existe? Sim!**
8. **O sangue do peixe-gelo, que vive na costa da Antártida, não tem cor, porque o oxigênio circula por ele sem pegar carona.**
9. **Como deu para ver, a variedade de tipos de sangue é grande entre os bichos.**
10. **Esse é só um pequeno exemplo de quão rico e fantástico é o mundo animal!**
11. Muito bom o artigo “O sangue não é só vermelho? que a CHC de nº 298 publicou. Gostamos bastante da matéria publicada. Uma meganovidade nos trouxe!
12. Grande abraço!
13. Madalena Souza Braz, Sara Maria Cavalcante e Vera Maria Silva Duarte, alunas do 7º da E.M.E.F. João de Fontes Rangel, Tenório-PB.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 22: Carta de leitor 15.

TEXTO

1. Tenório-PB, 23 de abril de 2019.
2. Oi editor:

3. No texto “Lagartos que voam”, os pterossauros foram repteis que voam e ao contrário do que muitos pensam, eles não eram dinossauros.
4. **Eles tinham quatro dedos compridos em cada mão, onde se ligava uma grande membrana formando uma asa. Os fósseis mais antigos desses repteis têm entre 237 e 201 milhões de anos.**
5. **Esses seres incríveis apresentam uma infinidade de formas e tamanhos. Algumas espécies eram pequenas com apenas 25 centímetros de envergadura. Mas o maior pterossauros descoberto tinha 11 envergaduras. O maior animal voador que já existiu tinha um nome bem complicado: Quetzalcoatlus northropi.**
6. Moisés Dias Santos, Silas Miguel dos Anjos e Túlio Roberto Soares, alunos do 7º da E.M.E.F. João de Fontes Rangel, Tenório-PB.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na carta de leitor de nº 14, as alunas/participantes recontam o que apresenta o artigo lido, deixando implícito que o fato narrado é como se tivesse acontecido com elas e não lido na matéria publicada pela revista CHC. Do mesmo modo, com relação às demais informações expressas no texto, as discentes abordam como se fosse um conhecimento que elas pesquisaram e descobriram e o editor desconheça. Tal cópia das informações lidas, como vemos, manifesta-se no texto nos parágrafos de nº 3 a 10.

De modo igual, na carta de leitor de nº 15, os estudantes/participantes, precisamente nos parágrafos 4 e 5, apresentam as informações lidas da forma que leram, como se o editor da revista CHC, para quem direcionam o texto, desconhecesse.

Assim, em nossa opinião, os discentes deverão ser reorientados para a questão acentuada, tendo em vista que o conhecimento em reflexão ficou em processo, precisando ser escolarizado para que eles aprendam e os empreguem, nas próximas produções.

5.2.3 Conhecimento de texto

No texto seguinte, visualizamos os conhecimentos de textos com base no que orientam Koch e Elias (2017), a saber: local e data, saudação e vocativo, corpo da carta na versão do leitor, expressão de despedida, assinatura, identificação (ano

escolar, escola, local), ideias paragrafadas, não repetição de palavras e retomada das ideias por pronome e sinônimo.

Quadro 23: Carta de leitor 16.

TEXTO
<p>1. <u>Tenório-PB, 23 de abril de 2019.</u></p> <p>2. <u>Olá amigos da CHC;</u></p> <p>3. Ao lermos a edição 298, com os títulos "Casas Separadas", "A Menina do Capuz Vermelho", "200 Anos de Nascimento", "Papos Com Indígenas", textos encontrados na revista CHC. O texto "Casas Separadas" fala sobre a separação de um casal e o sofrimento de seus filhos. <u>O texto "A Menina do Capuz Vermelho"</u> fala sobre uma menina que é encantada com a beleza das flores coloridas. <u>"200 Anos de Nascimento"</u> fala sobre uma brasileira que se tornaria rainha de Portugal. E <u>o texto "Papos Com Os Indígenas"</u> traz entrevistas com anções indígenas da região de Alto São Marcos que fica no município Pacaraima, em Roraima.</p> <p>4. CHC nós gostamos desses <u>livros</u> publicados em sua revista, pois, um dos <u>livros</u> relata fatos que acontecem diariamente com as famílias da nossa sociedade, também fala sobre <u>idades</u> sem cores, ou seja, <u>idades</u> sem alegria, mais esse livro mostrou que quando estamos felizes, tudo é colorido, algum dos textos fala sobre um exemplo de mulher guerreira, que teve <u>vários obstáculos</u> na sua vida, mais derrubou todos <u>eles</u> e hoje tem um lugar especial na revista CHC é um grande exemplo para todos nós principalmente para as mulheres, pois devemos batalhar muito para chegar onde queremos.</p> <p>5. <u>Até a próxima amigos da CHC! E continuem publicando lindos textos como esses. Sucesso!</u></p> <p>6. <u>Cynthia Suely Cartaxo, Maria Rafaela Andrade e Rebeca Priscila Novaes, alunas da E.M.E.F João de Fontes Rangel localizada na cidade de Tenório.</u></p>

Fonte: Acervo da pesquisa.

Desse modo, observamos, como conhecimentos de textos esperados e empregados na carta de leitor, que as alunas iniciaram o texto, escrevendo o local e a data "***Tenório-PB, 23 de abril de 2019***" (linha 1 do parágrafo 1). Em seguida, através da expressão "***Olá amigos da CHC***" (linha 2 do parágrafo 2), fizeram usos de outro conhecimento típico da carta de leitor que é a saudação e o vocativo.

Quanto ao texto, observamos que há seis parágrafos, embora os parágrafos de número 4 e 5 apresentem ideias que deveriam ser distribuídas em novos parágrafos, por abordarem novos tópicos discursivos (assuntos). Isso deveria ter se

dado nos trechos "**O texto A Menina do Capuz Vermelho**" e "**algum dos textos fala sobre um exemplo de mulher guerreira**", em que as alunas não empregaram novos parágrafos para separar os assuntos por elas trazidos do texto lido para a carta de leitor que escreveram.

Todavia, quanto aos conhecimentos de não repetição de palavras e retomada das ideias por pronome e sinônimo, observamos que as alunas não os empregaram como ensinado. Essa afirmação dar-se quando, no parágrafo 3, logo no início, elas citam os títulos dos textos lidos e, no próprio parágrafo, ao esclarecerem o assunto abordado em cada texto, repetem novamente os títulos, como vemos: "**A Menina do Capuz Vermelho**" (linha 6 e 7), "**200 Anos de Nascimento**" (linha 8) e "**Papos Com Os Indígenas**" (linha 9).

Continuando, vemos que o problema em foco se estende para o parágrafo 4, quando as alunas não recorreram a palavras sinônimas para retomarem o que falaram anteriormente. Isso acontece entre as linhas 12 e 13, quando escreveram "**livros**" (linha 12) e depois repetiram "**livros**" (linha 13) e na linha 14, ao repetirem o vocábulo "**idades**".

No entanto, entre as linhas 16 e 17, usam um referente para retomarem uma palavra dita antes: "**esses obstáculos**" / "**eles**". Essa competência esperada para todo o texto dar-se, em nossa opinião, sem ser a partir de um conhecimento formado sobre coesão, tendo em vista que ocorre após as repetições citadas nas linhas anteriores do parágrafo 4, havendo, assim, uma oscilação entre não emprego, em um momento, e emprego, em outro.

Ademais, vemos que as alunas empregaram, após a explanação dos assuntos no corpo do texto, a expressão de despedida, acompanhada de pedido e desejo: "**Até a próxima amigos da CHC! E continuem publicando lindos textos como esses. Sucesso!**" (linhas 20 e 21 do parágrafo 5) e concluem assinando ²⁰e identificando-se, dizendo onde estudam e localiza-se a unidade escolar que frequentam: "**Cynthia Suely Cartaxo, Maria Rafaela Andrade e Rebeca Priscila Novaes, alunas da E.M.E.F João de Fontes Rangel localizada na cidade de Tenório**" (linhas 22-24 do parágrafo 6).

²⁰ Salientamos que as assinaturas dos estudantes/participantes da pesquisa se deram a partir de pseudônimos, considerando os textos fazerem parte do *corpus* analisado e sistematizado no presente trabalho.

A carta de leitor, em análise, também apresenta problemas de conhecimento linguístico e enciclopédico. No entanto, não chamamos à atenção por esse espaço ter sido destinado apenas para investigação da categoria “conhecimento de texto”.

Por fim, observamos que a carta escolhida para a representação da categoria analisada, assim como as demais, atendeu às expectativas esperadas, tendo em vista que os conhecimentos analisados colaboram na arquitetura do plano de texto de uma carta de leitor.

Entretanto, os dois últimos conhecimentos analisados – não repetição de palavras e retomada das ideias por pronome e sinônimo – precisam ser retrabalhados, sem deixar de acentuar a questão do emprego do parágrafo, uma vez que são os conhecimentos de textos que os estudantes/participantes da pesquisa expressaram dificuldades de aprendizagem, tanto na carta ilustrada como nas demais produções, como já justificamos o motivo da seleção e não citação das outras cartas de leitor produzidas.

5.2.4 Conhecimento interacional

Para o conhecimento interacional que o aluno deverá empregar para expressar na carta de leitor destinada à interação, Koch e Elias (2017) citam: intenção comunicativa, quantidade de informação necessária; adequação linguística e à situação de interação e aos possíveis interlocutores do gênero.

Nessa direção, usamos o texto abaixo para apurar a orientação teorizada pelas estudiosas, chamando a atenção do leitor para o desempenho dos estudantes/participantes no conhecimento em análise, pontuando avanços, mas também a continuidade de não aprendizagens, conforme identificamos na abordagem da produção inicial, sobretudo no que diz respeito à adequação linguística, tendo em vista alguns saberes gramaticais não terem sido aplicados conforme exige a produção de um gênero de discurso como o analisado.

Quadro 24: Carta de leitor 17.

TEXTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenório-PB, 23 de abril de 2019. 2. Caro editor, bom dia!!

3. Quando realizamos a leitura da aba "quero saber" da revista de número 298 publicada em 02/05/2019, achamos muito interessante como surge o espirro.
4. Não sabíamos que o espirro era tão importante, e adoramos as informações apresentadas no texto. Amamos a matéria, e nunca mais prendemos um espirro.
5. Adoramos também de coração a matéria sobre os animais voadores que são atropelados. Temos que tomar cuidado.
6. Achamos muito interessante como os morcegos ajudam à nascer novas árvores nas florestas. Achamos errado algumas pessoas terem medo de morcego, por que eles só estão tentando sobreviver.
7. Os motoristas devem dirigir atentos aos animais, por causa disso os números de mortes de animais terrestres em estradas é muito grande, comparados aos animais voadores que para achar comida, às vezes, eles precisam atravessar a estrada a pé mesmo.
8. Então, nós agradecemos a atenção e até a próxima.
9. Antônio Aurino de Andrade, Rafael César Duarte e Sandro Alisson Diniz, alunos do 7º ano da E.M.E.F. "João de Fontes Rangel", Tenório-PB.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Descoberta, demonstração de satisfação e ponto de vista, diante do assunto lido, são as intenções comunicativas com as quais os estudantes escreveram a sua carta de leitor. Isso foi expressado quando eles falaram: **“Não sabíamos que o espirro era tão importante”**; **“adoramos as informações apresentadas no texto”** e **“Então nós agradecemos...”**.

Para tanto, usaram a quantidade de informação necessária, fazendo menção às ideias lidas para evidenciar os propósitos comunicativos com os quais escreveram a carta de leitor. Assim, para destacar a descoberta proporcionada pelo texto lido, os alunos vão direto ao assunto, referindo-se à matéria que leram: **“Não sabíamos que o espirro era tão importante”** e **“nunca mais prendemos um espirro”**. De modo igual, acontece quando tratam da satisfação das informações lidas: **“Achamos muito interessante como os morcegos ajudam a nascer novas árvores nas florestas. Achamos errado algumas pessoas terem medo de morcego, por que eles só estão tentando sobreviver”**. E o agradecimento, quando apresenta a saudação final, desfechando a carta: **“Então nós agradecemos a atenção e até a próxima”**.

Quanto à adequação ao gênero, os estudantes empregaram o conhecimento de texto, conforme explanamos no subtópico anterior, esperados no texto de uma

carta de leitor. Na linha 1, mencionam o local e a data (**Tenório-PB, 23 de abril de 2019**); na linha 2, a saudação inicial e o vocativo (**Caro editor, bom dia**), nas linhas 3 a 16, apresentam o corpo do texto esperado para a carta de leitor, na versão do leitor, organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nessa parte, retomam os textos lidos, informando os assuntos que se apropriaram durante a leitura e usando-os na apresentação dos propósitos comunicativos, como já discutimos. Em adição, na linha 17, parágrafo 8, evidenciam a saudação final, despedindo-se (**Então nós agradecemos a atenção e até a próxima**), demonstrando, desse modo, uma aproximação com o editor da revista Ciência Hoje das Crianças que publica os textos usados na produção das cartas de leitor, e fecham o texto, assinando e identificando-se, conforme vemos nas linhas 18 e 19, parágrafo 9 (**Antônio Aurino de Andrade, Rafael César Duarte e Sandro Alisson Diniz, alunos do 7º ano da E.M.E.F. "João de Fontes Rangel"**).

Entretanto, considerando a adequação linguística esperada no texto do gênero de discurso, a exemplo de uma carta de leitor, mesmo tendo sido revisado com auxílio de o roteiro-corretor (Quadro 4, p. 106) e direcionamento do professor pesquisador, os alunos deixaram passar algumas incorreções linguísticas, como podemos checar: linha 10, parágrafo 6, emprego indevido da crase, pois como orienta a gramática normativa, não ocorre crase e, conseqüentemente, marca-se com o acento grave, antes de verbo (**à nascer...**) e na linha 12, também no parágrafo 6, a ortografia do “por que” que deveria estar junta, uma vez que os alunos o empregaram na apresentação de uma justificativa e não na formulação de uma pergunta direta, no início do enunciado, ou indireta, no interior do enunciado (**Achamos errado algumas pessoas terem medo de morcego, por que eles só estão tentando sobreviver**).

No parágrafo 7, percebemos uma inadequação de concordância verbal (**os números de mortes de animais terrestres em estradas é**); outra de pontuação, nas linhas 14 e 15, em que os alunos deveriam ter empregado vírgula após o vocábulo “**grande**” (linha 14) e para separar a locução adverbial de tempo “**às vezes**” (linha 15). E na linha 17, parágrafo 8, após a conjunção “**então**”.

Por fim, salientamos que, nos outros textos investigados, dentre o conhecimento interacional proposto por Koch e Elias (2017) a serem empregados na carta de leitor, observamos que “a adequação linguística” é o que mais chama a nossa atenção, motivando-nos a um trabalho didático-pedagógico que sane as não aprendizagens expressadas pelos estudantes. Os conhecimentos linguísticos

analisados devem ser revisados e analisados em produções textuais, na perspectiva de que o aluno se aproprie e empregue-os nas próximas produções de textos.

Supomos que o não emprego de alguns conhecimentos gramaticais, talvez ocorra devido ao aluno não ter estudado, a exemplo de concordância verbal e nominal, que geralmente são escolarizados no 8º ano do Ensino Fundamental.

5.3 REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Quando avaliamos, centramos a nossa atenção para alguma atividade realizada, atento aos pontos positivos, nas dificuldades encontradas e ao que precisa melhorar. A esse respeito, Coelho (2015, p. 115) assevera que “a avaliação deve ser uma constante em nossas vidas e em nosso cotidiano escolar”.

Em sintonia com os dizeres da estudiosa, ressaltamos que, diante da Sequência Didática (SD) aplicada na perspectiva de servir de orientação ou embasamento para a produção final, verificamos que os estudantes/participantes da pesquisa não só aprenderam quanto compreenderam e passaram a aplicar os conhecimentos inerentes ao gênero carta de leitor.

Esse resultado satisfatório, atribuímos aos módulos da SD terem sido confeccionados a partir das não aprendizagens demonstradas e diagnosticadas na produção inicial. Cada módulo, foi desenvolvido contemplando os conhecimentos esperados que os alunos dominassem para empregar na escrita do gênero que se propôs como interação.

Nesse sentido, os módulos contemplaram desde os conhecimentos inerentes à configuração do gênero carta de leitor até os conhecimentos que Koch e Elias (2017) propuseram para a escrita que se destinam à interação, ou seja, conhecimento linguístico, enciclopédico, de texto e interacional.

As orientações apontadas para o gênero carta de leitor por Alves Filho (2011) também ampliaram a formação dos estudantes para o desenvolvimento do gênero. Com base no estudioso, a abordagem dada aos eventos deflagradores e ao propósito comunicativo que marcam a produção de uma carta de leitor, favoreceram aos êxitos alcançados na produção final explanada no subtópico anterior.

A pesquisa e leitura dos textos publicados no blog, jornal e revista ampliaram a atenção dos estudantes/participantes para a questão de que a carta de leitor tenha como fundamento textos correlatos nesses instrumentos publicados, como o artigo de

opinião, charge, notícia, reportagem e a própria carta de leitor. Outro aspecto que reconhecemos como positivo foi a sensibilização para a atenção que o aluno foi motivado a dar aos problemas sociais da localidade onde os alunos residem a serem também tornados eventos deflagradores do gênero.

Também não podemos desmerecer a ênfase dada à produção inicial, em que em dois momentos, isto é, nos módulos 5 e 6, apresentamos as cartas produzidas, chamando a atenção para as incorreções a serem revistas e evitadas na produção final, durante a revisão dos conhecimentos escolhidos como unidades de análise e investigação, tanto na produção inicial quanto na produção final.

Apesar de sabermos que esses conhecimentos não foram processados definitivamente, sobretudo os linguísticos e enciclopédicos, os alunos demonstraram ter entendido que esses devem estar presentes no texto, precisando, assim, ser revisados, considerando a sua relevância no emprego de um gênero que se aponta um interlocutor.

Em nossa opinião, os textos produzidos na produção final se configuraram de modo satisfatório, certamente devido ao amadurecimento cognitivo que os alunos tiveram de uma produção para a outra, além de deter-se não só a textos do gênero nos módulos que trabalharam a leitura da carta de leitor, mas a sua própria produção.

Diante desse quadro, o que se espera é que o aluno continue usando a escrita na perspectiva da interação e que a experiência ilustrada não pare na proposta que serviu para a construção desse trabalho. A carta de leitor é, dentre muitos outros, um gênero que favorece à prática de escrita sugerida.

No entanto, ele precisa atentar não somente para os conhecimentos do gênero, mas também para os apontados nas categorias de análise, pois escrever com a meta de interagir, exige-os para que a finalidade em discussão se efetive. Desse modo, o estudante precisa contar com formação e preparação necessária para que tenha proficiência e escreva um gênero de discurso com o qual se aspirou e se enfatizou no decorrer deste estudo.

A sequência didática aplicada, portanto, demonstrou que o texto se efetiva dentro de um processo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) que, partindo da leitura do gênero, identificação dos conhecimentos que lhe diz respeito como a sua função, estrutura e características, dentre outros, torna-se apoio para quando o aluno fizer uso desses saberes e manter uma interlocução, dentre um propósito comunicativo que se almeja atingir junto a alguém. O texto não se concretiza como

uma mágica, como assim alguns alunos questionavam o porquê de todas as aulas desenvolvidas nos módulos, quando não se partia logo para a produção.

Nesse sentido, vemos a relevância da inserção da SD nas orientações resumidas e instantâneas do livro didático propostas para a produção de texto na aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em que, para essas, espera-se o desenvolvimento de uma atividade e não de um texto que poderá chegar até alguém, não para ser lido e atribuído uma nota, mas para estabelecer interação.

Para tanto, se faz necessário irmos além da didatização do gênero e trabalhar também outros conhecimentos que a interlocução exige para o texto que se produz com o foco acentuado. Ou seja, continuarmos implementando a proposta evidenciada neste estudo, certos de que a didatização de um gênero textual, em sala de aula, realizada na perspectiva da interação, dá a aula de Língua Portuguesa outra atenção divergente da que usa a escrita para escrever um texto, entregar ao professor e permanecer em sala de aula, sem chegar a um leitor real.

Por fim, considerando os conteúdos trabalhados na SD, destacamos que os estudantes/participantes sentiram dificuldades em preparar os textos para deixá-los em condição de circulação, demonstrando a necessidade de nosso apoio como também dos secretários da escola, no que diz respeito à solicitação de informações para manusear os computadores e confeccionar os suportes de divulgação das cartas.

Outro desafio foi assumir a apresentação dos trabalhos, como destacamos na situação final da SD, quando a eles foi confiado a apresentação do blog, jornal e revista²¹, além da avaliação do projeto. Pediram para não participar dessa etapa, mas com nosso convencimento, terminaram aceitando e apresentando da forma esperada, devendo, assim, a oralidade ser mais trabalhada e efetivada na sala de aula, preparando os estudantes para momentos como o em relato.

Em suma, fechamos este tópico, pontuando que os alunos aprenderam os conhecimentos e desenvolveram as ações que retomamos abaixo, também citados na SD, assumindo a palavra não só para aprender e demonstrar aprendizagem, mas para interagir publicamente tanto pela escrita através da carta de leitor e demais gêneros de discurso escritos, quanto pela oralidade, no encerramento do projeto.

✓ Carta de leitor: sua estrutura, características e função.

²¹ Nos apêndices, apresentamos imagem do jornal e da revista produzidos para a circulação das cartas de leitor.

- ✓ Propósitos comunicativos da carta de leitor.
- ✓ Eventos deflagradores da carta de leitor.
- ✓ Gêneros correlatos da carta de leitor.
- ✓ A carta de leitor e seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos.
- ✓ A carta de leitor e seus conhecimentos de texto e interacionais.
- ✓ Leitura e produção textual.
- ✓ Revisão e reescrita das cartas de leitor.
- ✓ Produção final.
- ✓ Digitação das cartas de leitor.
- ✓ Organização do evento final.
- ✓ Realização da culminância do projeto.

Por sua vez, os estudantes/participantes precisam frequentar mais o laboratório de informática para se familiarizarem com os recursos nesse ambiente disponíveis, na digitação e divulgação dos seus textos, sendo motivados a escrever na perspectiva pesquisada. Para isso, devem, portanto, ser instigados e orientados para que a escrita com foco na interação se efetive já a partir da sala de aula.

Outro ponto, é que a programação curricular dê abertura para a realização de trabalhos do porte explanado nesta pesquisa, tendo em vista a preocupação expressa pela coordenação pedagógica, que era de como as aulas programadas do livro didático seriam “cumpridas” após a aplicação da SD. Foi um desafio convencer os técnicos a aceitarem e autorizarem a efetivação de nossa pesquisa, além da contraproposta por nós apresentada para a didatização dos conteúdos programados do currículo regular.

Face ao exposto, considerando as informações explanadas nos três subtópicos que constituem o presente capítulo, sobre a SD utilizada na orientação e preparação dos estudantes para a produção final, análise e investigação das cartas de leitor, além de comentários dos resultados alcançados, passamos para considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, com o propósito de culminar este trabalho, pontuamos alguns esclarecimentos sobre a pesquisa e a ressignificação dos conhecimentos em nossa prática docente, com base nos estudos realizados no curso de Mestrado em finalização. Desse modo, destacamos, no primeiro tópico, os resultados alcançados após a intervenção aplicada e, no segundo, alguns reflexos dos saberes adquiridos e construídos durante nossa formação continuada, expressos no trabalho didático-pedagógico que ministramos, como professor, na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, abordamos como um problema de sala de aula, na dimensão da linguagem, poderá ser enfrentado pelo docente que tem interesse em atuar ora pesquisando, ora pedagogicamente, objetivando apontar alternativas que sirvam para a sua resolução.

6.1 PESQUISA

A escrita sempre se fez presente na aula de Língua Portuguesa. Tanto é que na aula em que não se escreve, ouve-se dos estudantes pergunta do tipo: “*professor, hoje, não haverá aula não*” (fala de estudante/participante). Assim, usa-se a escrita na transcrição de informações do quadro branco e livro didático; no desenvolvimento de pesquisas e tarefas individuais e em grupo, além da produção de redações para o professor corrigir e atribuir um conceito, nota ou visto.

Neste contexto, questiona-se: deixando a escola, na condição de pessoa, cidadão e profissional, o discente continuará efetivando as práticas de escrita escolares exemplificadas? Cotidianamente, observamos que são escritos aviso, bilhete, carta aberta, carta argumentativa, carta pessoal, carta comercial, convite, ofício, requerimento, dentre outros gêneros, para se comunicar, requerer ou reclamar de algo. Assim, observamos uma dissociação entre os eventos que motivam o emprego da escrita para resolvê-los em contexto escolar e contexto social.

Como sabemos, extraclasse, escreve-se textos diversificados cuja produção se direciona para alguém na perspectiva de concretizar os objetivos com os quais foram escritos. Desse modo, na vida, diferente da escola, a escrita possibilita a quem a usa, resolver situações-problema, transmitindo informações, apelando, criticando, opinando, sugerindo etc. Assim, observando a discrepância entre os usos dados à

escrita na escola e socialmente, outra pergunta surge: estarão sendo nossos alunos orientados, na escola, a escrever aproximado das práticas de escrita que possam desenvolver para atender finalidades pessoais e profissionais em gêneros de discurso a exemplo da carta de leitor, carta de solicitação, requerimento etc.? A escola já insere às suas práticas de ensino e aprendizagem, nas aulas direcionadas para leitura e escrita de textos, a didatização de uma diversidade elogiável de gêneros de discursos. No entanto, observamos que a didatização dos textos ocorre dissociada de um enfoque interacional, precisando esta questão ser repensada e contribuir para desfazer as distâncias que se dão entre o trabalho de escrita de textos escolar com a vida do aluno, mesmo que de modo aproximado com as práticas que ele efetiva extraclasse.

Assim sendo, motivado pelas leituras e discussões que nos oportunizaram reflexões e investigações realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras para professores de Língua Portuguesa (LP) que atuam em anos escolares do Ensino Fundamental (EF), investigamos o uso dado à escrita na escola, objetivando tomar conhecimento qual foco lhe é dado após a sua didatização, especificamente na escrita de textos. Nessa direção, percebemos que o estudante aprendia a escrever e escrevia para a escola, sem fazer uma ligação com a vida, realidade na qual motivou-nos apontar outros encaminhamentos para o texto escolar, diferentes dos dados até a execução da pesquisa, em nossa de aula junto ao público que atendemos, particularmente. Tal prática questionada tem contribuído a muitos alunos demonstrarem não competência para desenvolver os diferentes gêneros de discurso esperados que dominem e empreguem-nos nas situações e práticas que se darão no seu dia a dia, paraescola.

Frente à realidade em discussão, percepção essa que devemos à formação escolar por nós vivenciada, vimos que precisávamos dar nossa contribuição para que a didatização do texto escolar se efetivasse, oportunizando a interação entre os alunos e leitores para os quais eles direcionassem as suas produções, empregando a linguagem classificada como informal, tipo a empregada em uma carta pessoal para um irmão ou uma mensagem para a mãe ou uma amiga, ou a linguagem de prestígio em textos como uma carta de leitor. Com isso, não pretendíamos desmerecer o papel da didatização, tendo em vista a sua importância para o estudante, no processo de aquisição ou apropriação de saberes inerentes a um dado gênero de discurso. Porém, propomos que o ensino de um gênero de discurso se efetivasse com teor semelhante

às práticas executadas na vida, favorecendo o aluno a escrever para atender não só finalidades didáticas, mas permitindo que ele contasse com um leitor para receptionar e ler o seu texto e, assim, estabelecer o diálogo proposto, a exemplo do que oportuniza a carta de leitor.

Nessa perspectiva, projetamos este trabalho, recorrendo, antes da sua implementação, à leitura dos postulados teóricos dos autores vinculados à temática pesquisada. Momento que serviu de fortalecimento para a reflexão do que questionávamos, assegurando-nos a propor uma prática de escrita que sem a formação em curso, não teríamos projetado, por desconhecermos saberes que fundamentassem uma didática nos moldes da que sugerimos no decorrer do planejamento, aplicação do projeto de pesquisa e investigação dos resultados alcançados. Assim, vemos nos postulados dos autores selecionados para leitura direcionamento teórico dos nossos estudos, informações que se completavam e permitiram a trabalhar não apenas o gênero que escolhemos para ser escrito e investigado, mas outros gêneros, também.

No entanto, desses conhecimentos, dois se destacaram mediante à sua relevância para o ensino e aprendizagem de um texto, a saber: sequência didática e processo de escrita. Lembramos de que um gênero não se aprende e se produz em duas aulas. É necessário um percurso a ser dado na sua apropriação, para posteriormente, produzi-lo, seja usando a linguagem na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Assim procedíamos e, por isso, hoje, vemos que a não vivência do processo de escrita que aprendemos no PROFLETRAS contribuiu, certamente, para receptionarmos tímidos ou baixos resultados.

Nesse sentido, a abordagem do processo da escrita demonstrou que a produção textual não transcorre de modo mágico e instantâneo, mas passa por diferentes fases até consolidar-se. Desse processo, a respeito das etapas que o constitui, queremos tecer um parecer a respeito do processo de revisão e reelaboração de um texto. Foi encantador oferecer ao aluno um roteiro-corretor para orientar e nortear a reescrita do seu texto. Afinal, nem sempre fora da escola terá a grata satisfação de contar com alguém para receptionar sua produção com o propósito de revisá-la.

Nesse sentido, aguçado pela leitura das autoras Abaurre e Abaurre (2012), Arcoverde e Arcoverde (2007), Paz (2010), Reinaldo (2001), Ruiz (2010) e Serafini (2003), desenvolvemos uma prática de produção de textos a partir das orientações

levantadas pela escrita processual, desde a sua fase inicial, a partir de um rascunho, até chegar à sua versão final, após o texto passar pela revisão e reescrita. Sugestão metodológica essa, a nosso ver, gratificante, diante dos momentos em que observávamos, no decorrer da produção das cartas, o destaque de páginas do caderno denominadas de rascunho e a atenção dada à produção textual pelos estudantes/participantes, submetendo o texto à revisão para, em seguida, reescrevê-lo, atentos aos direcionamentos do roteiro-corretor citado.

Também ressaltamos o que considerar nas produções, uma vez que antes os conhecimentos linguísticos eram os únicos visualizados. Conhecimentos enciclopédicos, textuais e interacionais não eram corrigidos. Assim, observamos que nos faltava um aporte teórico para esses saberes serem avaliados. Para endossar essa afirmação, ressaltamos que já recebemos excelentes produções em que os aspectos linguísticos foram cumpridos à risca; porém, quando atentávamos para o gênero solicitado, no caso, uma notícia, o estudante tinha produzido um conto. Logo, o conhecimento de texto serviu para perceber a ocorrência lembrada.

Outro ganho para nossa prática docente, foi iniciar um trabalho que proporcionou uma reflexão sobre a escrita, na escola, ser empregada no anseio de proporcionar interação. Assim, acreditamos que a didatização da escrita de um gênero de discurso não deve limitar-se, em nossa opinião, ao aluno e professor; pelo contrário, deverá servir de orientação para o texto escolar circular socialmente e lido por mais leitores. Nessa direção, a partir do gênero carta de leitor, provocamos o aluno escrever para interagir, vivenciando a experiência de ver seu texto circulando em um blog, jornal e revista para ser lido por leitores reais, diferente de quando produzia para cumprir com uma atividade e entregar ao professor, atendendo a ordenamentos didáticos para receber uma nota ou um visto.

Face às mudanças docentes dadas a partir da formação em curso, por outro lado, vemos o quanto, após a aplicação de nosso projeto, os estudantes/participantes ganharam, assim como nós, tornando-se uma ação com via de mão dupla, ou seja, aluno e professor titular e pesquisador construíram conquistas até então desconhecidas como as proporcionadas com a aplicação deste estudo, dentre tantas outras, a exemplo de empregar a escrita, na sala de aula, para escrever textos e dirigi-los a outros leitores a partir da sua publicação, não concebendo-os como uma atividade escolar, como antes acontecia. Para isso, é indispensável que os estudantes

continuem acolhendo uma prática que lhes preparem para que atendam a esse objetivo, a exemplo da demonstrada neste trabalho.

Assim, averiguando o objetivo geral de nossa pesquisa – ***investigar o texto produzido pelo aluno no gênero carta de leitor*** –, a partir dos conhecimentos usados nas categorias de análise, concluímos que atingimos a meta esperada, pois observamos que os estudantes/participantes da pesquisa aprenderam o que é o gênero e os demais conhecimentos inerentes ao texto (definição, função, estrutura, organização, etc.), tornando-se capazes de escrevê-lo, além da importância de inserir nas suas produções saberes linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais. Tal resultado foi constatado na investigação feita nas suas produções com base nos objetivos específicos. No primeiro objetivo específico – ***Identificar as características composicionais nos textos dos alunos*** –, observamos que eles compreenderam a formatação da carta de leitor nas duas versões que se configura o texto (versão do leitor e versão da redação do meio de comunicação que a publica). Assim, na versão do leitor, os alunos destacaram as marcas esperadas para o texto, escrevendo o local e a data e expressão de saudação, além de retomarem o texto lido, citando o número da revista, mês e ano, título e informações gerais do texto lido, expressão de despedida, assinatura fictícia com nomes de escritores (devido ao texto ser usado na presente pesquisa) e endereço. Na versão da redação, não foi diferente. Os estudantes/participantes ao lerem, perceberam que as cartas de leitor publicadas em revistas, a exemplo da Ciência Hoje das Crianças (CHC), configuram no seu texto, as seguintes características: o título e destacando, após o texto, a identificação com assinatura fictícia e informando o endereço, diferenciando-se, desse modo, da carta de leitor escrita na versão do leitor.

Entretanto, salientamos que as cartas de leitor publicadas nos suportes criados para essa finalidade, foram publicadas na versão do leitor, respeitando a decisão que o professor titular e pesquisador tomou juntamente com os estudantes/participantes da pesquisa, com a pretensão de demonstrar a aprendizagem/conhecimento que os alunos adquiriram a partir do projeto vivenciado, como o domínio do gênero, na versão discutida.

Já sobre o segundo objetivo específico – ***Reconhecer os propósitos comunicativos²² nas cartas produzidas pelos alunos*** –, acentuamos que os

²² A respeito de propósito comunicativo, o leitor poderá expandir seus conhecimentos a partir do que teorizam autores como Bezerra (2001) e Biasi-Rodrigues (1998).

estudantes/participantes pesquisados entenderam as utilidades da carta de leitor que Alves Filho (2011) denomina-as de propósito comunicativo. Assim, ora opinaram, ora elogiaram como ainda refletiram as temáticas lidas e usadas como eventos deflagradores em seus textos.

Quanto ao terceiro objetivo específico – **Analisar o suporte de veiculação²³ do gênero** –, com orientação e apoio do professor titular e pesquisador, como também do coordenador pedagógico e secretários da escola, os estudantes/participantes projetaram o blog, o jornal e a revista confeccionados para a publicação das cartas de leitor. Todo trabalho se realizou a partir dos conhecimentos didatizados sobre cada suporte (definição, função, estrutura, organização, ambiente de circulação, público leitor) e considerados no processo de produção e organização.

Como sabemos, nos instrumentos citados são divulgados uma diversidade de gêneros além da carta de leitor. Por isso, decidimos publicar outros textos produzidos ao longo do ano escolar, ao considerar que em um blog, jornal e revista há seções variadas que se destinam à divulgação de gêneros de discurso diversificados, conforme podemos visualizar no jornal e revista, nos apêndices e no blog, através do link <https://espacodoleitor2019.wixsite.com/website>.

Considerando, portanto, a questão-problema que direcionou a aplicação de nossa pesquisa – **Quais conhecimentos o aluno deverá dominar para empregar na escrita que se propõe como interação no processo de didatização de um gênero textual** – podemos afirmar que os estudantes/participantes usaram a escrita nessa perspectiva, inicialmente, com as limitações explanadas na análise e investigação da produção inicial, ou seja, com lacunas linguísticas, enciclopédicas, textuais e interacionais, expressando, desse modo, que a escola, a partir das suas práticas de produção de textos, precisa contribuir com eles a usarem a escrita como atividades didáticas aproximadas das que desenvolverão socialmente.

Dessa forma, os discentes poderão comunicar-se e resolver diferentes situações em que a vida lhes proporciona, tornando-se possível, mediante à modalidade da língua em questão, ou seja, a escrita, por meio dos gêneros de discurso. No entanto, graças à intervenção aplicada a partir da SD, as lacunas citadas foram trabalhadas, de modo que na produção final não foram empregadas totalmente, havendo, portanto, avanços significativos dos conhecimentos analisados. Os

²³ A respeito de suporte de veiculação, o leitor poderá expandir seus conhecimentos a partir do que teorizam autores como Bonini (2003), Marcuschi (2003) e Távora (2005).

estudantes/participantes escreveram com proficiência as suas cartas, empregando os quatro conhecimentos escolhidos como categorias de análise e investigação, embora tenham demonstrado a necessidade de uma intervenção para que possam aprender conteúdos linguísticos e enciclopédicos. Eles expressaram dificuldades no emprego de concordância verbal e nominal, pontuação, paragrafação e de retomar as informações lidas sem recorrer à cópia de informações explicitadas no texto lido, mas parafraseando-as. Conhecimentos esses que precisam ser revisados e exercitados com a meta de serem empregados em futuras produções.

Por esse motivo, dentre os resultados obtidos, vemos como positivo o nosso trabalho, motivo pelo qual continuamos aguçados a fortalecer o que realizamos, certo de que muito deverá e poderá ser feito para que a escrita didatizada contribua para uma interação com competência, eficiência e capaz de atender aos propósitos com os quais for empregada.

Nesse sentido, a pesquisa foi uma experiência que, na condição de professor em formação e em serviço, além de pesquisador, apontou novos prismas para o que ainda não tínhamos realizado através das práticas de linguagem tramitadas em nossa docência. Não temos dúvidas de que escrever para vermos nossas produções circulando e sendo lidas por leitores reais, é bem mais gratificante e requer de nós cuidados que a escrita escolar, convertida em atividade, não provoca. Logo, é inadiável, na condição de docente, a necessidade de nos apropriarmos dos saberes necessários que nos assegure a orientar o aluno a escrever com adequação, consoante ao gênero de discurso, a exemplo de uma carta de leitor que pretendamos desenvolver.

Se a palavra permite interação, não faz sentido usá-la silencioso e alheio ao mundo que nos cerca. É necessário que sejamos trabalhados a irmos além de como, há muito tempo, temos a empregado em sala de aula. Por isso, é preciso que a leitura nos traga uma representação de nossa sociedade e a palavra oral ou escrita devolva ao mundo o que não aceitamos e pensamos para transformá-lo, dentre o que falta no que existe, sugestões para reinventarmos a nossa história e nela, deixarmos marcas de nossa participação.

A carta de leitor, na sua versão primeira, mesmo sendo alterada, pela redação do meio de comunicação que a publicar, antes de ser colocada para leitura do público-leitor, evidencia um propósito comunicativo no texto que poderá interessar e repercutir na vida de quem a ler, pois a leitura não passa em branco; algo do que lemos fica em

nós e poderá provocar a produção de outros textos, gerando, assim, a interatividade proposta ao longo desse nosso estudo.

Por fim, chegamos à conclusão de que, os estudantes/participantes, ao vivenciarem o processo de didatização do texto e orientados para a finalidade que a esse possa ser apresentada (aqui, produzido para ser circulado e manter interação), têm condições de escrevê-lo, sim. Para isso, o emprego da sequência didática contribuiu na realização de nossa meta, considerando o resultado sistematizado no presente texto. Assim, a produção de textos do aluno, já no ensino fundamental, poderá desenvolver-se com foco na interação, bastando ser ensinado na perspectiva demonstrada, ou seja, tendo como escopo a interlocução que o texto, a exemplo da carta de leitor, oportuniza.

Face ao exposto, também colocamos para o leitor/professor do presente trabalho a relevância dele aderir à proposta pesquisada, considerando a motivação de professor titular e pesquisador, juntamente aos alunos/participantes em estudar para escrever na perspectiva de as produções serem publicadas e chegar até as mãos de leitores diferentes do professor, que antes os acolhia não para ler, mas como uma atividade escolar.

O evento de lançamento dos suportes demonstrou isso quando os alunos junto aos seus familiares e a comunidade, expressaram contentamento ao falarem do blog, jornal e revista feitos para publicação dos seus textos, além do interesse em dar continuidade ao trabalho efetivado nos outros bimestres, como podemos observar na seguinte fala: *“Professor, quando teremos outra edição do jornal e da revista? Já devemos ir guardando os textos para publicarmos?”* (fala de aluno/participantes da pesquisa).

6.2 RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DA PRÁTICA DOCENTE

O acesso à teoria sistematizada no decorrer do curso, tanto nas leituras para discussões tramitadas nas dez disciplinas que constituíram os créditos estudados em sala de aula, como no material lido para a produção de artigos, comunicações e da dissertação, em muito contribuiu na atualização dos conhecimentos a favor da prática de ensino que ministramos, não só em turmas do Ensino Fundamental, mas também do Ensino Médio. Durante o tempo de formação, salientamos que acolhemos uma fundamentação teórica de excelência, a qual contribuiu para que, na condição de

professor, alterássemos o planejamento e prática de ensino, desde que iniciamos o Mestrado, ao reconhecermos a sua importância e ausência no nosso trabalho didático-pedagógico.

Após o nosso ingresso ao PROFLETRAS, temos efetivado, consoante ao conhecimento adquirido e construído no curso, mudanças nas sugestões de ensino propostas pelo livro didático para o vocabulário, leitura, produção de textos, análise linguística, gêneros discursivos/textuais, letramento, texto literário, dentre outros. Tudo isso pautado nas vozes dos professores e professoras, além dos amigos e amigas que juntamente a nós, encontramos-nos como em uma ciranda, de mãos dadas e dispostos a dar ao ensino de língua, na disciplina de Língua Portuguesa, as mudanças necessárias em prol da formação do alunado que atendemos.

Por fim, dentre as mudanças em nossa prática de ensino focalizadas, não poderíamos concluir, sem destacar a relevância da escrita ser efetivada com foco na interação, instrumentalizando, para isso, o aluno dos quatro conhecimentos elencados por Koch e Elias (2017) para uma produção com o perfil abordado, ao longo deste trabalho. Nesse sentido, afirmamos que tudo isso é apenas um pouco do muito que guardamos do curso e levaremos para nossas salas de aula. O desafio de agora é relacionar o que efetivamos, com o que lemos, ouvimos, falamos e escrevemos durante um tempo que, apesar de curto, foi necessário para lembrarmos que precisamos acreditar e buscar sempre, sobretudo quando pensamos que um novo tempo no ensino da Língua Portuguesa é possível.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o 'pó' das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 29-44.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **A escrita como processo**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **O ato de escrever**: perspectivas teóricas. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- AZEREDO, José Carlos. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivamente. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 2. p. 5-25, ago. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2001.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que carta do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. **Gênero textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.
- BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1998.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

- BONINI, A. **Veículo de comunicação e gênero textual**: noções conflitantes. Delta. 19:1, 2003. p. 65-89.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2019.
- BRITO, Percival Leme. Em Terra de Surdos-Mudos. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-119.
- CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Leitura e produção de textos**: da leitura para a escrita. Natal: MEC/SEDIS/UFRN, 2008.
- COELHO, Simone Silvia Bedin. **Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor**: uma proposta de Sequência Didática. 2015. (133 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- COSTA, S. G. **Cartas de leitores**: gênero discursivo porta-voz, porta voz de queixa, crítica e denúncia do jornal O Dia. Solettras – Revista do Departamento de Letras da UERJ, n. 10, 2005, p. 28-41. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/solettras/10/03.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2018.
- DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWKY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWKY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagens”. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984. p. 121-124.

GUERRA, Elaine Linhas de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação. 2014.

GURGEL, Thaís. **Produção de texto**: como ensinar os alunos a escrever de verdade. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/231/producao-de-texto-como-ensinar-os-alunos-a-escrever-de-verdade>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV. João Pessoa, v. 1, n. 1. p. 9-40, out. 2003.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 29-127

PAZ, Ana Maria de Oliveira. A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (orgs). **Dizeres díspares**: ensaios de literatura e linguística. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

PETRONI, Maria Rosa (Org.) Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: CARVALHO, Rosilene Rodrigues. **Cartas do leitor**: ação retórica no ensino fundamental. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EduFMT, 2008.

PIETRI, Émerson de. Dois modos de considerar a relação leitor-texto. In: **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 17-32.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A Orientação para a Produção de Texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-274.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-77.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino**, Trad. CORDEIRO, Glais Sales. In: Rev. Bras. de Educação, n.11, p. 5-16, mai/ago, 1999.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

TÁVORA, A. D. F. **A relação-suporte gênero e o fenômeno intertextualidade intersuportes**. Comunicação apresentada por ocasião do III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES – DLC
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
 RG de nº _____, responsável pelo aluno (a)

 autorizo a divulgação de textos e imagens, e quaisquer outros materiais produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelo professor **Renilson Nóbrega Gomes**, portador de RG de nº **1991.851 SSP/PB**, para fins de divulgação acadêmica.

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Tenório – PB, ____ de _____

APÊNDICE B – CARTA DE LEITOR

Tenório – PB, 26 de setembro de 2018.

Olá galera da CHC! Esta é a primeira vez que me comunico com vocês; estou muito feliz por isso.

Adorei a notícia que fala do abandono de cães e gatos nas grandes cidades. Excelente a atitude do veterinário citado em localizar os animais e motivar a população a adotá-los.

Muito triste saber que esses animais não têm onde morar para poderem se abrigar e ter alguém para cuidar deles.

Fantástica a proposta de controlar a natalidade das cadelas e gatas; pois, é bem melhor do que ver animais soltos pelas ruas sofrendo com fome, sede e sendo maltratados.

Por fim, sugiro que seja apresentada uma reportagem de alguma cidade brasileira, demonstrando como a prefeitura cuida da questão noticiada. Talvez essa sirva de exemplo e motive outras prefeituras a seguirem o mesmo caminho.

A partir de agora, estarei na torcida e aguardando que esses animais abandonados sejam acolhidos e passem a viver com qualidade de vida. Afinal, são seres vivos que poderão trazer alegrias para quem os adotar. Quem não gosta de um animal de estimação?

Um abração de um leitor que ama a revista CHC!

Ruan Miguel Nóbrega de Medeiros, 6º ano “B”, EMEF João de Fontes Rangel, Tenório – PB.

APÊNDICE C – JORNAL SÉTIMO ANO EM NOTÍCIAS

Jornal *Sétimo ano em notícias*

Jornal dos alunos do 7º ano da E.M.E.F. João de Fontes Rangel, Tenório – PB, Agosto de 2019, Edição Inaugural.




- ### CONFIAR
- ✓ **Homenagem escolar:** Centenário de Jackson Pandeiro.
 - ✓ **Participação especial:** Professor e escritor comenta trabalho escolar jornalístico.
 - ✓ **Projeto Carrossel da Leitura:** O repis se quebreou e a leitura.
 - ✓ **Olimpíada de Língua Portuguesa:** Memórias literárias, nos e passado no presente.
 - ✓ **Espace de Cultura:** Minha música preferida tocada.
 - ✓ **Desdobras da revista chic (edição de nº 298):** Condições que a ciência faz acontecer.
 - ✓ **Carta de leitor:** falando dos textos de CHC (edição de nº 298): A leitura na porta da língua: uma conversa entre leitor e escritor.
 - ✓ **Agenda escolar:** Veja a agenda de eventos de nossa escola programada para o próximo semestre.

EDITORIAL

Com esta edição, inauguramos o *Jornal Sétimo ano em notícias*. Os alunos do Clube do Jornal fizeram um ótimo trabalho. Cada seção foi pensada para a publicação de uma excelente diversidade de textos, produzidos com muito empenho e dedicação.

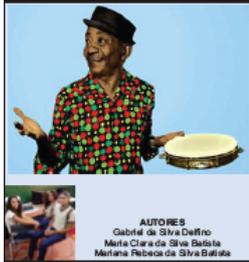
Aproveitando a data, expressamos nossa gratidão aos estudantes e demais pessoas envolvidas com a realização desse projeto que visou escolarizar a ação e com vistana interação dos escritores com os seus leitores, com exclusividade para a *carta de leitor*.

Por fim, reconhecendo cada parte que integra o jornal com os seus respectivos textos, consideramos admirável a atitude do leitor em falar dos textos lidos, fúndio referência a uma de circulação nacional, a exemplo da *Ciência Hoje* das Crianças. Não des perdoem vocês!

À coordenação de produção.

HOMENAGEM ESCOLAR

Jackson do Pandeiro: o artista que orgulha o povo paraibano



No dia 03 de outubro de 2018, o Governo do Estado da Paraíba decretou 2019, Ano Cultural Jackson do Pandeiro. O motivo usado como justificativa para homenagear é o fato de que em 31 de agosto de 2019, o cantor viveu, o homenageado completaria noventa e sete anos.

Seu nome completo é José Gomes Filho, mas conhecido como Jackson do Pandeiro. Foi descendente de João Rêgo. Nasceu em Alagoa Grande-PE e faleceu em Brasília, no dia 10 de julho de 1982, aos 62 anos de idade. Cantou baile, coco, fôro e samba e tocou pandeiro, violão e bateria. Sua carreira artística durou 40 anos, começando em 1942 e finalizando com o mesmo.

Por esse motivo, conversando com a gestora escolar de nossa escola, professora Francisca Fernandes de Fátima Diniz e o coordenador pedagógico, professor Joséilton Macedo dos Santos, fomos informados que os próximos eventos de nossa escola, irão abordar o tema o cantor Jackson do Pandeiro. Diante as atividades que a escola irá desenvolver, achamos pertinente a ideia de fazer um Alagoa Grande, sua terra natal, para voltar do perco o local onde ele nasceu, morreu e, quem sabe, possa que por lá ainda vivem e vivem comot com os seus familiares.

Portanto, fica a motivação para cada aluno(a) e o tema, navegar na internet, objetivando apreender os conhecimentos sobre o artista, tendo em vista a *Ciência Estudantil*, o *Diário de São de Setembro* e a Mostra Cultural continuar com as homenagens que vem acontecendo em nossa cidade do Estado da Paraíba.

AUTORES
Gabriel da Silva Deffino
Marta Clara da Silva Batista
Marlene Ribeca da Silva Batista

Jornal Sétimo ano em notícias

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL



Celso Ferrarzi Jr.
Escritor e Professor Titular de Semântica do Instituto de Ciências Humanas e Letras - UNIFAL-MG.

Sobre um Certo Jornal Estudantil...

Existem muitas maneiras de se ensinar a linguagem no ambiente escolar. É claro que, aqui, não será possível falar de todas elas, mas vou falar de duas em especial.

No Brasil, a mais comum das formas de ensinar linguagem é através de livros didáticos de orientação normativa que fazem os meninos acreditarem que aprender "regras", como aquelas do uso da crase, os fazem entender o mundo das letras e da fala. É claro que essa é uma forma errada de ensinar, porque engana quem submete e quem é submetido a esse processo. É por isso que nossos alunos ficam – em pelo menos – onze anos na escola e grande parte deles sai da escola em estado de mudez e se saber ler e escrever.

Mas, existe uma outra forma de ensinar linguagem, forma à qual chamo de "Pedagogia da Comunicação", que transforma o aluno em protagonista de sua construção em linguagem. Nessa forma de ensinar, o livro didático deixa de ser a "muleta" de todo dia e se torna apenas um entre tantos instrumentos de caminhada. Nesse método, os alunos aprendem a ler de verdade e com prazer, são estimulados a escrever para valer, são incentivados a falar com responsabilidade e aprendem a ouvir de forma crítica e respeitosa. Em outras palavras: a Pedagogia da Comunicação é uma ferramenta de combate ao silenciamento que impera em nossa sociedade. Dizem por aí que os brasileiros são "pacíficos" e "tolerantes". Nada disso! Somos um povo treinado para ficar calado e engolir as coisas mais injustas "em seco". Bem, parece que já é hora de quebrar esse ciclo horrível de silenciamento.

Então, quando eu vi que o *Sétimo Ano da E.M.E.F. João de Fontes Rangel* resolveu botar a boca no trombone e escrever um jornal com suas notícias, eu só pude mesmo falar muito feliz! Eu sei que tem gente que vai logo perguntando se esses meninos e meninas têm alguma coisa para dizer... Gente chata, é claro... E eu respondo com muita firmeza: "É óbvio que eles têm o que dizer! É têm coisas importantes, se você quer saber! Importantes para eles mas, também, importantes para nós."

É por isso que eu chamei esse jornal de "certo" lá no título. Um "certo jornal", ali, não significa um "jornal qualquer", mas significa um "jornal certo", um jornal correto que mostra que existe uma forma certa de se ensinar e de se aprender linguagem. É um jogo de palavras, é claro. Mas, é um jogo que mostra que essa forma correta de ensinar não é fingindo que a gente está ensinando e aprendendo. É construindo instrumentos de linguagem de verdade, instrumentos de linguagem que mudem nos e a vida e que ajudem a mudar a vida dos outros.

Além disso, lendo o *Jornal*, vi que os alunos do 6º e do 7º ano estão fazendo o *Carrossel da Leitura*. Já eu botar lá mesmo! Alunos que leem habitualmente são pessoas melhores, mais preparadas para a vida, são alunos mais cultos e muito mais inteligentes! Então, parabéns aos alunos que levaram o *Carrossel* a sério e que estão lendo bastante! Não desistam e leiam.

E, por aqui, vou encerrando meu comentário dessa edição. Espero que todos aproveitem o conteúdo e também espero que aqueles que não participaram do jornal fiquem com vontade de participar da próxima edição. Afinal de contas, essa coisa de ficar calado e de nunca ter opinião sobre nada fica melhor para árvore e para poste do que para gente inteligente e de bem com a vida!

Um abraço e uma boa leitura para todos!

Jornal Sétimo ano em notícias

PROJETO CARROSSEL DA LEITURA

Formando leitores

O projeto Carrossel da Leitura foi implantado este ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental "João de Fontes Rangel" (Tenório-PB), pelo professor Renilson Nóbrega Gomes, nas turmas do 6º ano e 7º ano. O projeto é uma adaptação proposta no livro de *Alunos e Leitores: o ensino da leitura na educação básica* dos escritores Ferraz e Júnior e Carvalho (2018). E foi lançado com o objetivo de conscientizar e motivar os estudantes a lerem.

Em nossa escola, às quartas-feiras, acontece a virada do carrossel, ou seja, o repasse de um livro paradidático de um estudante para outro. Diariamente o ano escolar até o mês de junho, os estudantes já leram dez exemplares, cada um.

O carrossel só não vem em dias de avaliação e feriados, sendo, assim, os alunos, a oportunidade de passar mais dias com o livro, podendo relê-lo e desenvolver alguma atividade e registro, como anotações, comentários e desenhos.

Carca de cento e vinte alunos, aproximadamente, são atendidos pelo projeto. A maioria demonstra satisfação com a atividade e afirma ler os livros. No entanto, alguns ainda não estão aproveitando a oportunidade oferecida e, assim, não escondem que leem poucas páginas dos paradidáticos ou que não leem.

Em conversa com o professor, ele falou que, no próximo semestre, mudará a estratégia de acompanhamento da participação do aluno no projeto. Para isso, irá elaborar uma folha de participação, em que será registrada a leitura expressa a partir do depoimento oral que o aluno fará em uma roda de leitura, não contando o texto integralmente, mas expondo seu ponto de vista sobre o que leu. O aluno ainda não reconhece a importância e valor da leitura; ler quando tem consciência de uma atividade para desenvolver, avaliar o educador.



Vejamos quem são alguns alunos participantes do projeto:

"Acho importante, pois quando lemos, aprendemos, fazemos e escrevemos melhor". **Alvaro Batista Gomes (6º ano).**

"Eu acho o Carrossel da Leitura uma boa ideia, pois é ótimo ler. Os livros que já li são interessantes e educativos. Adoro essa atividade de nossa aula". **Amanda Vitória Batista da Silva (6º ano).**

"Quando leio, descubro muitas coisas novas, por isso, gosto do carrossel da leitura". **Agostinho Santos Gomes (6º ano).**

"O carrossel da leitura é uma atividade em que aprendemos mais. Gosto muito de ler". **João de Deus Matheus de Lima (6º ano).**

"Depois do Carrossel da Leitura, leio toda semana, pois só li em sala de aula". **Lucas Evangelista de Azeiteiro (7º ano).**

"Só li a Sala de Leitura, conversei e desenvolvi pesquisas. Depois do Carrossel da Leitura, sempre dou uma olhadinha nos livros e leio levado para ler em casa". **Nathalia Calisto de Oliveira (7º ano).**



AUTORA
Maria Larissa de Araújo Beserra

Jornal Sétimo ano em notícias

OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

É hora de jogar com as palavras

Em sua 6ª edição, as escolas brasileiras vivenciam mais uma Olimpíada de Língua Portuguesa. Em nossa escola, as categorias que vêm prendendo a atenção do aluno participante, é a memória literária e crônica.

Os professores estão a todo vapor, desenvolvendo as oficinas com a meta de preparar os estudantes para escrever os dois gêneros citados. Assim, desde o mês de maio, estamos lendo memórias e crônicas, atentos à estrutura e às características dos textos, além de respondendo estudo do texto, com compreensão, ora interpretando os textos lidos.

Muito Interessantes as memórias "Meus tempos de criança" e "As almas do Arêmet" que o professor Renilson Nóbrega Gomes pediu para que lessemos e transformássemos em uma história em quadrinho e em um conto, dando as histórias lidas outros rendos.

Pouco a pouco, estamos nos familiarizando com o gênero memória literária, pois a hora de escrever está aproximando-se. Os professores pediram que no recesso junino desenvolvêssemos entrevistas para a partir dessas desenvolvemos, no nosso caso, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental nossa memória literária.

Os alunos entrevistaram pais, avós, vizinhos e pessoas antigas da comunidade, interessados em coletar lembranças para poderem produzir os seus textos. Após o recesso, os alunos irão apresentar e comentar os seus vídeos, além de orientados a como desenvolver o seu texto. Assim, estão preparando-se a jogar com as palavras.

Maria Larissa de Araújo Beserra

Memórias literárias produzidas na Olimpíada de Língua Portuguesa

Meu cavalo imaginário

Quando era criança, adorava meu cavalo imaginário. Quando eu brincava, brincava com meu cavalo imaginário. Quando eu brincava, brincava com meu cavalo imaginário. Quando eu brincava, brincava com meu cavalo imaginário.

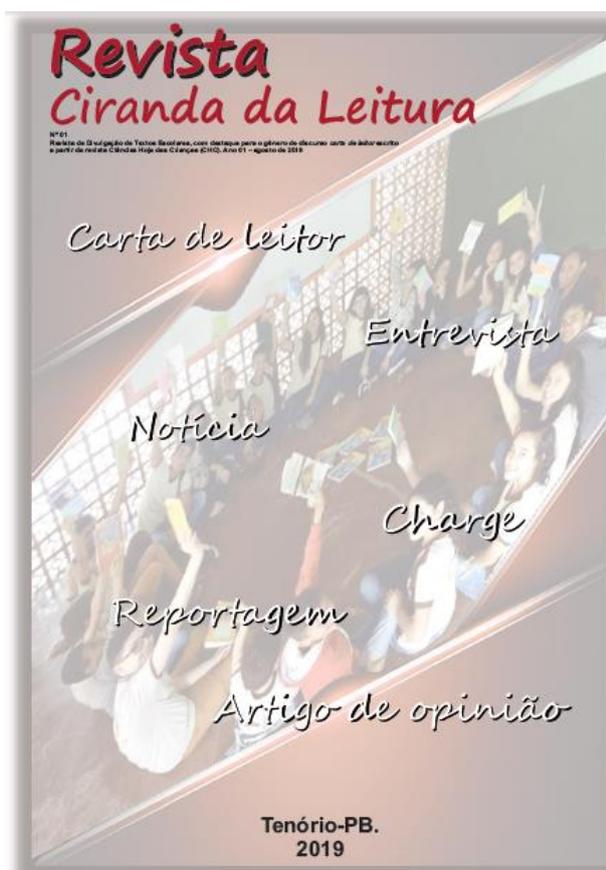
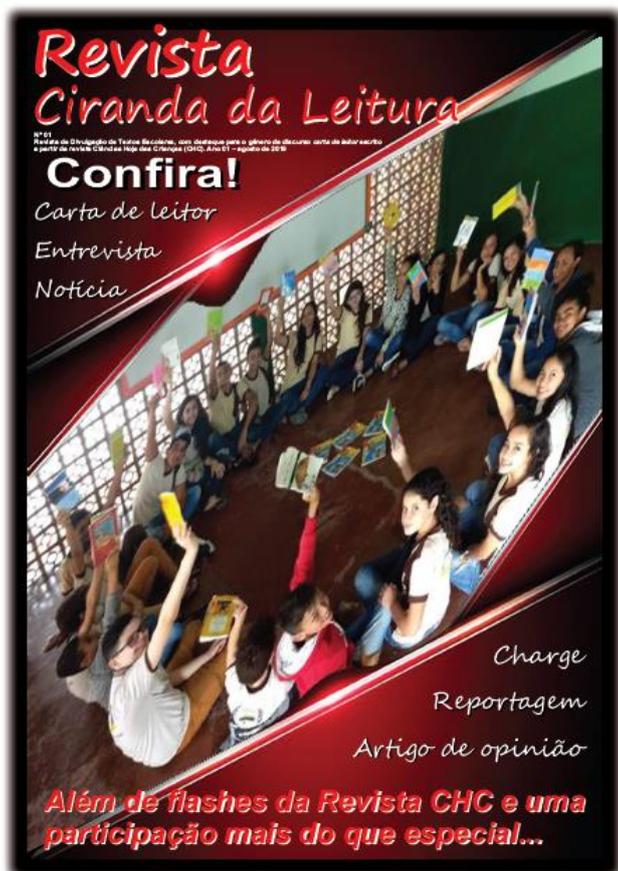
A escolinha que me fazia feliz

Quando criança, todas as manhãs, acompanhava meu pai para o trabalho. Quando criança, todas as manhãs, acompanhava meu pai para o trabalho. Quando criança, todas as manhãs, acompanhava meu pai para o trabalho.

Autora: Laura Batista dos Santos
Memória literária produzida com base na entrevista dada pelo o senhor João Pinheiro, 60 anos.

Autora: Syndia Elzabey Porto de Vasconcelos
Memória literária produzida com base na entrevista dada pela senhora Luzinete Amélia de Vasconcelos.

APÊNDICE D – REVISTA CIRANDA DA LEITURA



Ciranda da Leitura – 01 / agosto de 2019.

1. Participação especial

Professora Dr.ª Williany Miranda da Silva da UFCG/Campina Grande comenta produção dos estudantes da E. M. E. F. "João de Fontes Rangel".

2. Opinião de gente que sabe (Artigo de opinião)

Estudantes expõem informações e opinião a respeito da cultura e do esporte tenorense, enfatizando a importância dessas atividades na formação de crianças e adolescentes.

3. Semeando leituras da revista CHC

Alunos do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental "João de Fontes Rangel" (Tenório-PB) falam dos textos lidos na Revista Ciências Hoje das Crianças a partir de cartas de leitor.

4. Nossa realidade em desenhos

Charges retratam a realidade que acontece e não gostaríamos, chamando a atenção do poder público para resolver os problemas desenhados.

5. Conversa com gente que sabe (Entrevista)

Psicóloga fala do seu ingresso na Rede Municipal de Ensino do município de Tenório, destacando os principais problemas constatados e algumas de suas iniciativas propostas como alternativas de solução.

6. O dia a dia em pauta (Notícias e Reportagens)

Alunos da E.M.E.F. "João de Fontes Rangel" (Tenório-PB) estão sendo preparados para a Olimpíada de Língua Portuguesa e a prova do SAEB. Além da sala de aula: quais espaços também são oferecidos aos alunos fofinhos?

7. Página do leitor

Estudante do 6º ano publica uma história em quadrinhos produzida a partir de uma memória literária, demonstrando a sua paixão pela leitura, escrita e desenho.

8. Depoimento

Professor idealizador da Revista Ciranda da Leitura destaca a relevância dos estudos continuados em sua formação.

9. Para o professor

Professor Dr. Márcio Sales Santiago (UFRN) fala da importância da lexicografia na formação de professores de línguas.

Ciranda da Leitura – Participação especial

Tem revista, sim, senhores e senhoras!!

Parece pouco? Evidente que não. Experiências como as vivenciadas por esses alunos, marcarão suas vidas e de seus descendentes, e, com um pouco de boa vontade -os ascendentes também- por que não? Educa-se também pelo exemplo, e, muitos pais, tios, avós são afetados pela motivação desses jovens que leem, assinam e registram suas ideias, deixando rastros de vida, reflexões sobre o que vivem e otimismo pelo porvir. Posto isso, reafirmo que, é ainda na escola, que muitos consolidam suas práticas e saem do caos para se transformarem e mudarem suas expectativas. Uma escola, que se preocupa em incentivar a leitura e a escrita e deixar, sob a forma de uma revista, a singularidade dos sujeitos, que por ela passaram, é ainda sabendo valorizar a identidade desses sujeitos e a memória de um povo.

Trata-se de uma forma bacana de resgatar a autoestima e o prazer nas atividades de ensino e aprendizagem que funcionaram muito mais como um andaime para a construção do aluno em um cidadão. Iniciativas como essa devem ser aplaudidas e divulgadas em uníssono pelos membros da comunidade escolar. Sintam-se convidados e convidadas a participarem do banquete de letras que esta revista propicia. Obrigada pela oportunidade de leitura e conhecimento do material.

Parece pouco? Evidente que não. Experiências como as vivenciadas por esses alunos, marcarão suas vidas e de seus descendentes, e, com um pouco de boa vontade -os ascendentes também- por que não? Educa-se também pelo exemplo, e, muitos pais, tios, avós são afetados pela motivação desses jovens que leem, assinam e registram suas ideias, deixando rastros de vida, reflexões sobre o que vivem e otimismo pelo porvir. Posto isso, reafirmo que, é ainda na escola, que muitos consolidam suas práticas e saem do caos para se transformarem e mudarem suas expectativas. Uma



Williany Miranda da Silva

Williany Miranda da Silva – Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de pós-Graduação em Linguagem e ensino, Campus I da UFCG/Campina Grande – PB. Orienta pesquisas sobre leitura e escrita em ambientes digitais, além de temas como oralidade, ensino e formação docente.

Ciranda da Leitura

Nossa realidade em desenhos



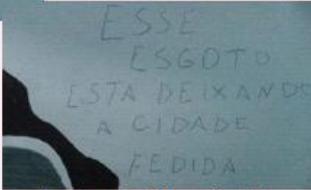
Construção de escola paralisada



Lixo depositado nas margens do rio



Calçamento esburacado



Esgoto em via pública a céu aberto

Eduardo Ayrino Batista Mendonça, Júlio Cesar Rangel Fontes e Lucas Evangelista Gomes de Almeida.

Ciranda da Leitura – O dia a dia em pauta

NOTÍCIA

Ambientes escolares: entre a realidade e sonhos, o aluno reconhece a importância de cada local na sua formação educacional

Na última quarta-feira (03 de julho de 2019), uma equipe de estudantes visitou os ambientes da E.M.E.F. "João de Fontes Rangel", Tenório-PB. Na oportunidade, observaram a relevância dos mesmos na formação do alunado que atende, tomando conhecimento de alguns problemas que devem ser resolvidos, principalmente no Laboratório de Informática.

Além da sala de aula, a E.M.E.F. "João de Fontes Rangel" oferece outros espaços de ensino e aprendizagem, como sala de informática, sala de leitura e sala de vídeo. Nesses ambientes, os estudantes do 6º ao 9º ano podem fazer uso dos computadores com internet para desenvolverem as suas pesquisas e digitarem seus trabalhos, como também lerem e assistirem a vídeos propostos pelos professores e professoras.



Na última quarta-feira (03 de julho de 2019), estivemos nesses ambientes e observamos a satisfação com que os estudantes fazem usos desses locais. Vimos o apoio que os estudantes recebem na sala de leitura, na localização dos livros e registro de empréstimo. No entanto, na sala de informática, o alunado não recebe a mesma assistência, pois a escola não dispõe de um profissional para que possa orientar como se usa um computador, formata e imprime um texto, dentre outras necessidades que o estudante poderá demonstrar durante as suas pesquisas e digitação de textos.

A equipe administrativa e pedagógica falou da preocupação e que já solicitaram, na Secretaria de Educação, um técnico administrativo para atender o alunado, porque, muitas vezes, deixam as suas atividades para acompanhar e ajudar os alunos a ligarem o computador, digitar e imprimir um texto, por exemplo.

Também falaram do sonho de todas as salas de aula disporem de equipamentos tecnológicos como notebook com internet e projetor de imagem, pois, diariamente, enquanto um professor faz uso da sala de vídeo, os demais ficam sem acesso, deixando de ministrarem uma aula atrativa, motivadora e prazerosa. "A internet é realidade em nossa vida; logo, não tem como distanciarmos dela. Os alunos adoram documentários, filmes, teleaulas, trilés, além de apresentação de slides. A aula fica bem mais legal do que quando ficamos ouvindo o professor falando e copiando dever do quadro", falou Júlio César Fontes Rangel, aluno do 7º ano.

Por fim, ao reconhecermos o que na atualidade dispomos em prol de nossa formação, brocemos para que melhora, aguardando do poder público local uma alternativa para que os sonhos noticiados se tornem realidade. Isso fará bem ao alunado e a educação de nosso município. "Não tem como continuar com velhos instrumentos e velhas práticas, quando dispomos de ambientes, como os citados que tornam a aula bem mais legal de assistir e contribuir para que todos aprendam", opinou um estudante que não quis se identificar.



Ciranda da Leitura

REPORTAGEM

Entre diversão e formação: a comunidade fontinos recreia-se e aprende

Os alunos do 7º ano conversam com as gestoras e o coordenador da E.M.E.F. "João de Fontes Rangel", situada no Bairro Bela Vista, na cidade de Tenório-PB sobre o Arraiá, as oficinas em preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e a Avaliação do Saeb. Na oportunidade, chegam satisfação e a esperança de que este ano a escola produzirá bons textos e alcançará o índice de desempenho de educação básica (IDEB).

Gestoras e coordenador pedagógico acolheram os estudantes do 7º ano na quarta-feira, 03 de julho de 2019 e falaram sobre o São João da escola, a Olimpíada de Língua Portuguesa e a Avaliação do Saeb. Na conversa, os alunos tomaram conhecimento do trabalho que foi e está sendo realizado pelos profissionais.

"Estou muito satisfeita com o Arraiá, pois além da participação dos estudantes e seus familiares, pude ver o empenho dos alunos concluintes se doando na tentativa de arrecadar recursos para realizarem a sua formatura no final do ano", falou a gestora adjunta, professora Maria Luzia dos Santos".

Já a professora Francineide Fernandes de Farias Diniz, gestora escolar, também elogiou o arraiá, mas destacou na sua fala o trabalho que vem sendo feito tendo como meta atingir a nota do IDEB, uma vez que a escola não vem alcançando desde o ano de 2013. Segundo a diretora, todas as segundas e terças feiras, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, estão tendo duas horas de aulas complementares, sendo uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática em que estão sendo trabalhados a partir dos descritores em que as questões das provas são produzidas. "Espero que os alunos aproveitem a oportunidade, fazendo usos das apostilas que foram montadas e aumentem seus conhecimentos, contribuindo também com a nota que todos nós sonhamos e, por isso, trabalhamos.

Por fim, o coordenador pedagógico, Joseilton Manoel dos Santos, falou sobre a OLP. "Desde o mês de maio, que os professores de Língua Portuguesa estão desenvolvendo as oficinas no desejo de preparar os alunos para escreverem as suas memórias literárias e crônicas, uma vez que são as duas categorias em que a escola foi inscrita".

Conforme falou o coordenador, os alunos estão lendo memórias literárias e crônicas, fazendo o estudo dos textos, realizando entrevistas, escrevendo e reescrevendo os textos para que não só participem, mas possam participar com garra de mais uma olimpíada.

Assim, vemos que a escola vem executando a sua programação escolar, ora com eventos recreativos, ora com atividades educativas. O bom é que o aluno acolhe tempos escolares diferenciados que não torna a escola uma rotina tediosa e sem gerar desinteresse nos estudantes pela sua educação.



Eduarda Araújo, Evilyn Mariany, Maria Tayná e Sebastião Diniz.

Ciranda da Leitura – Página do leitor

Estudante transforma memória literária em história em quadrinhos

Amanda Vítória Batista da Silva, 11 anos, aluna do 6º ano "A". Gosta de ler, escrever e desenhar. Costuma transformar histórias lidas no Carrossel da Leitura em quadrinhos. O recém-quadrinho por ela produzido foi a partir da memória literária "As almas do Amém", publicada no Caderno de textos usado nas oficinas em preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

A estudante não esconde seu sonho de escrever, produzir livros infantis-juvenis e ilustrá-los.




Ciranda da Leitura

Nota Editorial

A Escola "João de Fontes Rangel" é uma instituição de ensino pertencente à Rede Municipal de Ensino do município de Tenório – PB que publica, mensalmente, a Revista Ciranda da Leitura.

Presidente: Zélia Souza de Oliveira.

Diretores:
Francineide Fernandes de Farias Diniz.
Joseilton Manoel dos Santos.
Maria Luzia dos Santos.

Direção Geral: Professor Dr. Márcio Sales Santiago (UFRN).

Redação: Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Revisão: Professor Renilson Nóbrega Gomes.

Apoio: Claudia Gean Carneiro de Araujo (Mestranda UFRN) e Raphael Dantas de Oliveira (Mestrando UFRN).

Arte: Professora Ana Nery Batista Aurino.

Impressão: JA Gráfica Rápida – Patos – PB.

Administrativo, assinaturas e direitos autorais: Eduardo Aurino Batista Mendonça, Evilyn Mariany Alves dos Santos, Ingrid Rhaiany Andrade Diniz e Júlio César Rangel Fontes.

Apoio e iniciativa: PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos – RN.

Assinatura: www.revista.cirandaleitura@hotmail.com / R\$ 20,00 (10 edições impressas).

Endereço: Escola Municipal de Ensino Fundamental "João de Fontes Rangel" / Rua Maria Henrique Cordeiro, Nº 144, Bairro Bela Vista, Tenório – PB. CEP: 58.665-000 / Fone: 0800 627 7888 / (83) 98204 3249 / contato@cirandaleitura.org.br.

A Revista Ciranda da Leitura acaba de ser lançada em nossa escola.

Aproveite para fazer a sua coleção:

0800 627 7888

 (83) 98204 3249

Ou

www.revista.cirandaleitura@hotmail.com



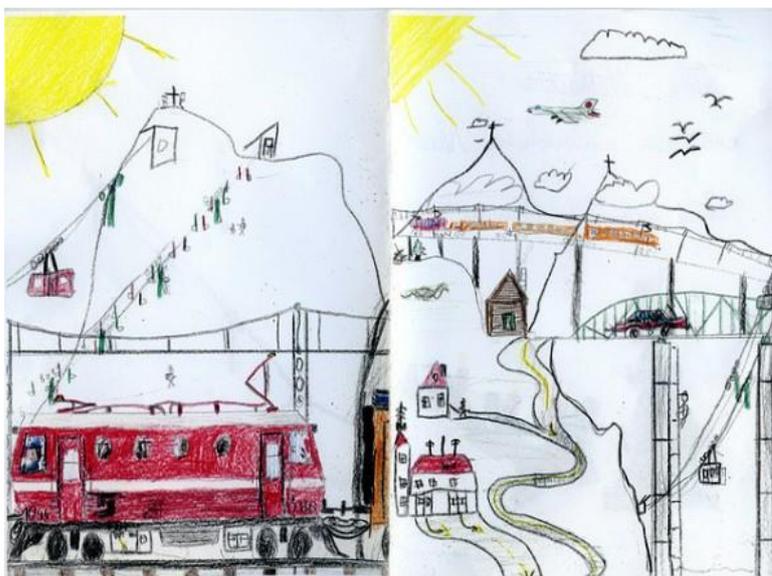
Renilson Nóbrega Gomes é licenciado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande-PB. É pós-graduado em Linguística e Literatura (2003) e Formação do Educador (2005), também pela instituição acadêmica citada. Atualmente, cursa o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos-RN. Pesquisa na área de *Linguagens e Letramentos*, precisamente na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*. Leciona Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Apoio:



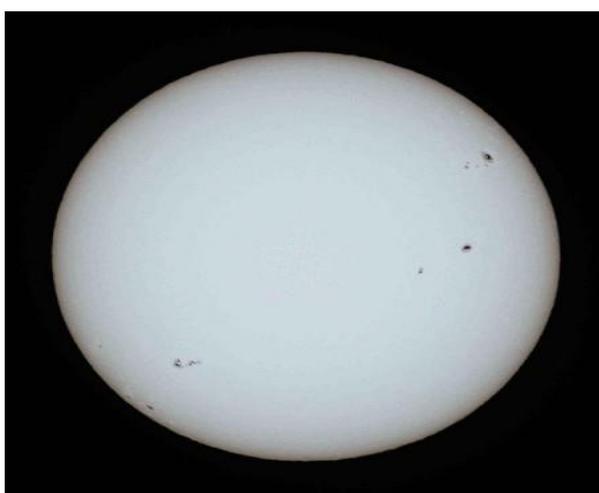
ANEXO A – DA COR DO SOL

Se você pegar uma caixa de lápis de cor para desenhar uma paisagem, com certeza vai desenhar o Sol em amarelo ou laranja. Algumas pessoas podem fazer traços vermelhos para caprichar. Mas você já parou para pensar qual é realmente a cor do Sol? De que cor os astronautas enxergam essa estrela?



Ao desenhar o Sol, a maioria das crianças usa amarelo, laranja ou vermelho. Mas os astronautas, do espaço, não veem a estrela com essas cores. (imagem: Flickr / Gullevik / [CC BY-NC-ND 2.0](#))

Desculpe se decepciono você, mas saiba que o Sol é branco. Nada de amarelo, laranja nem vermelho. E também não tem pontinhas como costumamos desenhar, muito menos um rostinho com sorriso!



O Sol é, na verdade, branco! (foto: Geoff Elston / [CC BY 4.0](#))

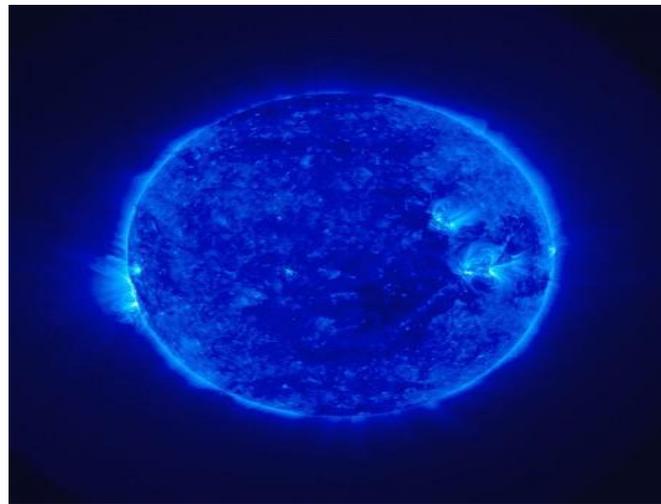
A cor branca do Sol se origina do fato de que ele emite radiação em uma grande faixa de frequências. Na faixa do visível, sua cor branca provém da mistura das demais cores. E isso pode ser visto “ao contrário”, ou seja, a luz branca do Sol pode ser separada nas várias outras cores que a compõem – é assim que surge o arco-íris.

Mas a ideia do Sol amarelo, laranja ou vermelho tem uma explicação. Ora, sabemos que a luz branca é composta pela soma das demais cores (exceto o preto, claro!). Se algumas destas cores forem bloqueadas antes de chegarem até nossos olhos, vamos ver apenas a composição das que sobraram.

É isso o que acontece quando o Sol está próximo do horizonte: as cores verde, azul e violeta são espalhadas pela atmosfera nestas condições, e a luz que nos chega é dominada pelo amarelo-laranja-vermelho. Já quando o Sol está alto no céu, perto do meio-dia, a luz azul, principalmente, atinge as moléculas do ar na alta atmosfera, ricocheteando e se espalhando. Assim o céu parece azul e o Sol fica mais esbranquiçado.

Sol em tempo real

A agência espacial norte-americana Nasa tem um serviço que disponibiliza imagens do Sol em tempo real.



Um detalhe interessante é que os cientistas, para realçar algumas características do Sol, usam imagens que foram tomadas em diversas frequências – por exemplo, luz visível, infravermelho, ultravioleta, raios-X. Para deixar claro que essas imagens não foram obtidas com a luz comum, os pesquisadores colorem o Sol artificialmente, de azul, verde ou roxo, e é por isso que de vez em quando nos deparamos com figuras do Sol nessas cores. (foto: Nasa)

Mas a cor do Sol que desenhamos desde a pré-escola tem outra explicação: a cultura. Se você pedir para uma criança do ocidente desenhar o Sol, ele será amarelo ou laranja; porém as crianças orientais muito provavelmente o desenharão avermelhado. Lembre-se que uma das formas de chamar o Japão é “país do Sol nascente”, e sua bandeira traz um Sol vermelho!

Agora que você sabe que o Sol é branco, como vai fazer para desenhá-lo, se o papel que usamos geralmente é branco, também? Este é um problema para o qual não temos solução: sua criatividade vai ter que entrar em ação!

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/profissao-preguica/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO B – DE OLHO NOS ANIMAIS DE RUA

Sempre fico triste quando vejo um bichinho abandonado nas ruas, sem carinho ou um lar. Além da vida solitária, esses animais correm risco de pegar doenças por não terem os cuidados que receberiam de um dono atencioso. Pensando nisso, o veterinário Oswaldo Santos Baquero, da Universidade de São Paulo, criou um programa de computador que pretende monitorar populações de cães e gatos, ajudando na busca por melhores condições de vida para eles.



Programa que monitora populações de cães e gatos pode ajudar a melhorar as condições de vida dos animais que vivem nas ruas. (foto: Karl Grawe / Flickr / [CC BY-NC-ND 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/))

Inicialmente, a ideia é descobrir quantos bichinhos vivem nas ruas. “É quase impossível contar diretamente o número exato de animais abandonados”, avalia Oswaldo. “Mas podemos ter uma ideia desse total se considerarmos pesquisas que sugerem que o número de bichos que vive na rua em uma determinada região corresponde a aproximadamente cinco por cento do número total de animais que têm um lar naquela área.”

Você deve estar se perguntando como os cientistas farão para descobrir o número de animais que têm uma casa. Como bater de porta em porta numa cidade grande seria bem trabalhoso, o programa de computador usará dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para selecionar uma amostra de residências que represente a cidade inteira.

Segundo Oswaldo, a ideia é que essa amostra de residências selecionadas seja uma versão em miniatura da cidade. Assim, ao determinarem o número de animais que vivem nas casas escolhidas, os pesquisadores poderão fazer cálculos matemáticos que estimem o número de animais de toda a cidade, sem que seja necessário visitar todas as casas que existem nela.

“As residências escolhidas para compor a amostra são visitadas por um representante da prefeitura, de um órgão de saúde ou de uma instituição de pesquisa, para questionar os moradores sobre a existência de animais em casa, a quantidade e o sexo deles, entre outras coisas”, descreve o veterinário. “É com base nessas informações que o programa de computador estima características populacionais, como o número de animais.”

Calculando a melhor solução

O programa também vai ajudar a calcular possíveis medidas para controlar a população de animais de rua. “O *software* poderá fazer uma previsão do que deve acontecer se, por exemplo, castrarmos 10% desses animais, ou se fizermos uma campanha para prevenir o abandono”, prevê o veterinário. “Ele vai ser fundamental para decidir qual a melhor solução para cada região e, assim, diminuir aos poucos a população de animais de rua”.



O programa de computador também ajudará a buscar medidas que controlem as populações de animais de rua. (foto: Nora Neko / Flickr / [CC BY-NC 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/))

Além de beneficiar os animais, tais medidas podem diminuir a transmissão de doenças dos bichos para os humanos. “É muito importante monitorar e controlar, por exemplo, doenças graves como a Leishmaniose e a raiva, que causam a morte de milhares de animais e também podem ser transmitidas ao homem”, explica Oswaldo.

Que tal também darmos uma forcinha? Ao invés de comprar um bicho em uma loja, vá a uma feira de animais e adote um filhotinho abandonado! E não esqueça: cães e gatos são seres vivos que sentem dor e têm emoções. Assim, ao evitarmos o abandono deles, não só contribuímos à diminuição de animais nas ruas, mas também evitamos que esses animais sofram.

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/uma-ajuda-dos-urubus/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO C – ENTREGUES PELO VOO

Você sabe dizer qual é a espécie de um inseto só de olhar para ele? Algumas já são velhas conhecidas, como o *Aedes aegypti*, mosquito que tem longas patas e listras brancas – famoso por ser transmissor da dengue. Mas a verdade é que identificar espécies diferentes apenas com a visão dá um trabalho danado, em especial com elas zanzando o tempo todo de lá pra cá.

Pesquisadores do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, no entanto, descobriram um jeito pra lá de eficiente (e engenhoso!) de identificar a espécie de um inseto apenas pelo movimento que ele faz com as asas. O sistema desenvolvido pelos cientistas é capaz de reconhecer até o sexo do inseto.



O método desenvolvido pelos pesquisadores consegue identificar a espécie do inseto com base nas suas características de voo. (foto: nutmeg66 / Flickr / [CC BY-NC-ND 2.0](#))

“Diferentes espécies de insetos movimentam as asas em frequências diferentes. Um inseto grande, como uma borboleta, bate as asas mais lentamente, já o inseto menor faz isso com mais velocidade; há uma série de fatores que influenciam nesse movimento”, conta Gustavo Batista, cientista de computação que participou da pesquisa.

Mas como o novo método foi desenvolvido? Primeiro, os cientistas montaram um aparelho para reconhecer o movimento das asas do inseto. A espécie desejada era colocada para voar dentro de uma caixa e um sensor óptico captava as perturbações que o bater das asas provocava. O número de vezes que o inseto bate as asas durante um determinado tempo, ou seja, a frequência do bater de asas, foi guardado em um banco de dados.



Aparato usado pelos pesquisadores para captar informações das características do voo dos insetos. (foto: Reinaldo Mizutani)

“Essa frequência arquivada no banco de dados, quando executada como áudio por um computador, é o próprio zumbido característico do voo do inseto. A diferença é que, com a captação pelo sensor ótico, conseguimos eliminar o ruído sonoro externo e que poderia atrapalhar tanto a catalogação dos sinais quanto o reconhecimento das espécies”, explica Gustavo.

Segundo o pesquisador, uma forma de usar essa tecnologia seria criar armadilhas que podem capturar e identificar que tipo de insetos existem em um determinado local, como nossa casa ou uma plantação no campo. Assim, a população pode descobrir que medidas devem ser tomadas para se livrar de insetos que possam trazer algum tipo de doença, como a própria dengue.

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/uma-ajuda-dos-urubus/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO D – HABILIDADE DE UM GRANDE AMIGO

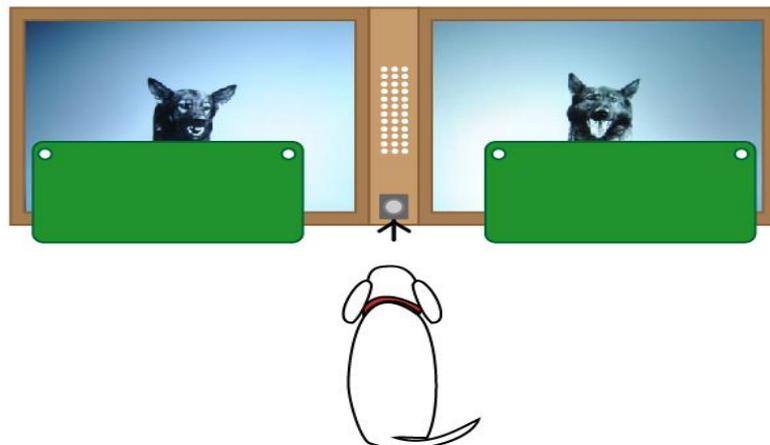
Quem tem um cachorro em casa talvez já desconfie de que eles são muito atentos aos sentimentos de seus donos. Mas reconhecer emoções de um ser de outra espécie – a humana, no caso – é uma habilidade muito complexa, e os cientistas queriam testar se realmente os cães tinham essa capacidade.



Cientistas comprovaram que cães sabem reconhecer emoções humanas como a raiva e a alegria. (foto: Chatter Stone / Flickr / [CC BY 2.0](#))

Por isso, realizaram um experimento com 17 cachorros de raças distintas. Em uma tela, eram projetadas fotos de humanos ou cães com expressões positivas (felicidade/brincadeira) ou negativas (raiva/agressividade). Ao mesmo tempo, os animais ouviam sons que podiam combinar ou não com as imagens.

Como resultado, os cachorros observaram por mais tempo as imagens quando os sons ouvidos transmitiam a mesma emoção. Segundo a bióloga Natalia Albuquerque, da Universidade de São Paulo, isso mostra que os cães conseguiram interpretar as emoções retratadas nas fotos e reforçadas pelos sons.



Durante o teste, cachorros foram expostos a imagens de cães e humanos com expressões de alegria e raiva, combinadas a diferentes sons. (imagem: Natalia Albuquerque)

Os cientistas já sabiam que os cachorros eram capazes de interpretar expressões faciais de humanos, mas unir os estímulos visual (as fotos) e auditivo (os

sons) demonstra uma habilidade ainda mais impressionante. “Outros estudos mostraram que cães são capazes de discriminar expressões emocionais, mas nós mostramos que eles podem fazer mais do que isso: eles conseguem acessar seu conteúdo”, comemora a pesquisadora.

Outros animais, como chimpanzés e macacos rhesus, também já haviam demonstrado em experimentos a capacidade de reconhecer emoções de outros representantes da mesma espécie. Mas os cachorros foram os primeiros, depois dos humanos, a demonstrarem essa capacidade também em relação a seres de outra espécie – uma habilidade muito importante para um animal essencialmente doméstico que convive com os seres humanos há milhares de anos.

Depois de comprovar a esperteza dos cachorros, os cientistas já têm novas perguntas para responder. Por exemplo: será que os cães reconhecem outras emoções além da alegria e da raiva? Que outros animais poderiam demonstrar a mesma habilidade? As novas pesquisas já começaram, e Natalia garante: “Esperamos ter respostas muito em breve”!

Revista Ciência Hoje das Crianças. Texto disponível <http://chc.org.br/habilidade-de-um-grande-amigo/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO E – JOVEM DEFENSORA DA PAZ

Estudar é muito importante para o nosso futuro. No Brasil, apesar de muitas crianças ainda estarem fora da escola, todas elas têm assegurado pela Constituição o direito de estudar. Mas sabia que existem lugares em que isso não acontece? Alguns anos atrás, por exemplo, as meninas de algumas partes do Paquistão, um país da Ásia, foram proibidas de ir à escola. Que absurdo!



Alguns anos atrás, meninas de algumas partes do Paquistão foram proibidas de estudar. (foto: United Nations Photo / Flickr / [CC BY-NC-ND 2.0](#))

Isso aconteceu porque o lugar era controlado por um grupo religioso muito radical chamado Talibã, que controlava tudo na vida dos habitantes, em especial das mulheres. Foi quando uma menina chamada Malala Yousafzai se destacou como símbolo da luta por liberdade. Sua atuação foi tão importante que valeu o prêmio Nobel da Paz de 2014 e ela se tornou a primeira paquistanesa e a pessoa mais jovem a receber essa premiação, com apenas 17 anos. Vamos conhecer melhor a história dela?

Pelo direito de estudar

Quando tinha 15 anos, Malala começou a escrever em um blog chamado “Diário de uma estudante paquistanesa”. Nele, a menina denunciava a pouca liberdade e as dificuldades enfrentadas em seu país sob domínio do Talibã e defendia a educação das crianças. Ela chamou atenção: foi entrevistada por emissoras de televisão e jornais, foi estrela de um documentário e até indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011.

Mas a luta da menina também atraiu o ódio do Talibã – tanto que tentaram calar a sua voz. Quando voltava da escola, em outubro de 2012, Malala foi baleada na cabeça por representantes do grupo. Que horror! Mas pode ficar tranquilo, pois ela sobreviveu ao atentado e não desistiu.



A jovem paquistanesa foi perseguida por defender o direito das meninas a estudar e se tornou um símbolo da luta pela igualdade. (foto: European Parliament / Flickr / [CC BY-NC-ND 2.0](#))

Nove meses depois, após várias cirurgias, Malala discursou na Assembleia de Jovens da Organização das Nações Unidas e voltou a defender a educação e a condenar o terrorismo. Hoje, ela vive na Inglaterra, de onde continua sua atuação.

Para Mário Volpi, coordenador do Programa Cidadania dos Adolescentes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, a menina é um exemplo do potencial dos adolescentes do mundo inteiro. “As sociedades precisam ampliar os espaços de participação, ouvir suas vozes e criar oportunidades de desenvolvimento para garantir que eles exerçam sua cidadania”, acredita.

Dupla premiação

Malala recebeu o Nobel da Paz junto com o indiano Kailash Satyarthi, veterano da luta pelos direitos das crianças, pelo acesso à educação e contra a exploração infantil. A premiação destaca a necessidade de proteger as próximas gerações para garantir um futuro mais harmonioso. “O trabalho infantil é um grande problema e a educação, uma solução para tornar o mundo um lugar melhor”, avalia Mário.



Depois do atentado, Malala passou a viver na Europa, defendeu o direito das mulheres e das crianças à educação por todo o mundo e recebeu diversos prêmios por seu trabalho. (foto: Claude TRUONG-NGOC / Wikimedia Commons / [CC BY-SA 3.0](#))

A premiação da menina paquistanesa e do ativista indiano pode servir, ainda, para aproximar seus países. Os dois se tornaram independentes da Inglaterra juntos, no século 20, graças aos esforços de um grande líder pacifista chamado Mahatma

Gandhi. Mas desde então têm vivido em pé de guerra por causa de regiões de fronteira e de questões religiosas – a Índia é hindu e o Paquistão, muçulmano.

Tratar qualquer pessoa de forma diferente, seja por sua religião, sexo ou qualquer outro motivo é errado. E também não é legal viver brigando com nossos vizinhos! Tomara que o prêmio da Malala sirva de exemplo e ajude a espalhar a paz pela região, não é?

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/uma-ajuda-dos-urubus/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO F – O LIVRO QUE VIROU PARQUE

Em 1952, o escritor Guimarães Rosa participou de uma aventura no sertão de Minas Gerais que marcaria para sempre sua vida. Ele percorreu 240 quilômetros a cavalo, junto a uma comitiva de vaqueiros que conduzia cerca de 200 cabeças de gado. Durante os dez dias dessa viagem, Rosa vivenciou experiências únicas. Comeu com os vaqueiros, dormiu em acampamentos improvisados, ouviu histórias e se encantou com as paisagens do sertão. De tão marcante, essa viagem influenciou toda a obra do autor, inclusive seu livro mais famoso, chamado *Grande Sertão: Veredas*.



Uma das paisagens mais marcantes do cerrado são as veredas, formações vegetais que acompanham riachos e nascentes, e onde predominam as palmeiras do buriti (*Mauritia flexuosa*). (foto: Thpelin / Wikimedia Commons / [CC BY-SA 3.0](#))

Décadas mais tarde, para evitar que as paisagens do cerrado descritas por Guimarães Rosa fossem destruídas pelo crescimento desordenado das fazendas, foi criado o Parque Nacional Grande Sertão Veredas. Localizado na divisa entre o noroeste de Minas Gerais e o sudoeste da Bahia, o parque é o maior do país com predominância de cerrado. Mas que paisagem tão especial é essa, que serviu de cenário às aventuras de Riobaldo Tatarana – personagem principal do livro de Rosa?

Trata-se dos “Gerais”, uma grande extensão de terras suavemente onduladas e cobertas por vegetação típica de savana, com campos gramados e bosques de árvores baixas e retorcidas. E o que dá um toque especial à paisagem dessa região são as veredas, verdadeiros oásis do cerrado.



Os gerais compõem a paisagem típica entre o norte de Minas e o sul da Bahia, caracterizada por vastos planaltos cobertos pela savana. (foto: Paula Leão)

As veredas se formam nas áreas mais baixas, onde uma vegetação própria, marcada principalmente pela presença de uma palmeira chamada buriti, cresce junto a uma nascente ou um pequeno córrego. Além de sua importância em abrigar espécies típicas da flora, as veredas funcionam também como pontos de encontro da fauna. É ali que muitos animais vão para matar a sede, se alimentar e até se reproduzir, como é o caso de muitas espécies de anfíbios e aves aquáticas.



O veado-campeiro (*Ozotoceros bezoarticus*) é uma espécie que corre risco de extinção por ser muito caçada, mas felizmente ainda pode ser vista com certa facilidade nos campos do Parque Nacional Grande Sertão Veredas. (foto: Paula Leão)

O Parque Nacional Grande Sertão Veredas se destaca por ser refúgio de um grande número de espécies animais raras e em risco de extinção. Cruzando os céus do parque podem ser vistos urubus-reis, araras-vermelhas, araras-canindé e bandos de papagaios-galegos. Nos riachos, podem ser encontrados cervos-do-pantanal, antas, jacarés-coroa e até cobras sucuris. Em seus campos de capim quem desfila são emas, lobos-guarás e tamanduás-bandeiras. E não se espante se, ao caminhar pelas trilhas do parque, se deparar com os enormes buracos cavados pelo tatu-canastra ou com as pegadas gigantes de onças-pardas e pintadas.



A águia-cinzenta (*Urubitinga coronata*), uma das maiores aves de rapina do Brasil, é outra espécie ameaçada de extinção encontrada no Parque Nacional Grande Sertão Veredas. (foto: Paula Leão)

Não apenas essas riquezas, mas também as lendas populares, o sabor dos frutos do cerrado (gabirola, pequi, araçá, araticum, cajuí, baru, cagaita etc.), o jeito simples do povo sertanejo e sua estreita relação com a natureza fizeram Guimarães Rosa se apaixonar pelo sertão. Felizmente, graças a ele, hoje temos parte importante

do cerrado preservada em suas histórias e no Parque Nacional Grande Sertão Veredas.

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/uma-ajuda-dos-urubus/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO G – PROFISSÃO: PREGUIÇA

Já ouviu falar na história da cigarra e da formiga? Diz a fábula que, na mata, durante o verão, a cigarra aproveitou para cantar e curtir a vida. Já a formiga, por sua vez, trabalhou sem parar, a fim de juntar comida suficiente para passar o inverno, quando o acesso ao alimento seria mais difícil. Talvez tenha surgido daí a fama de que as formigas são muito trabalhadoras – tanto que algumas são chamadas operárias.

Pois bem. Prepare-se para mudar de ideia sobre as formigas, ou pelo menos sobre parte delas. Uma pesquisa feita nos Estados Unidos mostrou que algumas operárias são especializadas em ficar sem fazer nada! Por essa você não esperava, hein?



Os pesquisadores utilizaram as formigas da espécie *Temnothorax rugtulus* em seu estudo. (foto: Matt Velazquez)

O estudo foi realizado por biólogos da Universidade do Arizona, que trabalham com a espécie *Temnothorax rugtulus*. Para entender melhor o comportamento desses insetos, os pesquisadores criaram um formigueiro no laboratório. Depois, instalaram câmeras e marcaram as formigas com tintas coloridas, para identificá-las.

“A maioria das formigas gasta boa parte do tempo atrás de comida, cuidando dos ovos ou do formigueiro”, conta Daniel Charbonneau, um dos biólogos envolvidos na pesquisa. “Mas encontramos um grupo de formigas que, aparentemente, não se envolve em nenhuma atividade. Elas estão, essencialmente, paradas”.

Segundo o pesquisador, a explicação mais provável é que essas formigas imóveis sejam um tipo de reserva para substituir outras trabalhadoras que morrem ou para entrarem em ação quando a carga de trabalho no formigueiro aumenta. “Também é possível que elas estejam pensando apenas em si; guardando energia e usando recursos do formigueiro para sua própria reprodução”, acrescenta Daniel.



Os insetos foram pintados e inseridos em um formigueiro artificial, monitorado pelos cientistas. (foto: Matt Velazquez)

Ainda não é possível afirmar com certeza como isso afeta a vida em sociedade dentro do formigueiro. Mas o cientista contou à CHC que a interação das trabalhadoras com as preguiçosas é muito pequena – talvez porque as formigas inativas fiquem lá paradas, enquanto as demais naturalmente interagem por causa do trabalho que estão realizando.

O próximo passo no estudo é descobrir qual a função das preguiçosas no formigueiro – aliás, descobrir se elas têm mesmo alguma função – e como isso pode afetar o grupo. E você? Tem algum palpite sobre a função de uma formiguinha preguiçosa?

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/profissao-preguica/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

ANEXO H – UMA AJUDA DOS URUBUS

Para muitos de nós, os urubus sinalizam mau agouro ou – diz a tradição! – que vai chover no dia seguinte. Mas cientistas da Universidade Nacional Maior de San Marcos, no Peru, veem nesses animais possíveis aliados na fiscalização do despejo clandestino de lixo. Por isso, têm utilizado os urubus para localizar lixões na cidade de Lima, capital do país.

O projeto está baseado numa característica do comportamento dessas aves: para buscar alimento nas grandes cidades, elas costumam se aproximar de regiões onde há muito lixo acumulado. Essa foi uma forma de os urubus se adaptarem ao ambiente urbano, conta o biólogo Weber Novaes, da WGN Consultoria Ambiental. “Na natureza, os urubus se alimentam de matéria orgânica em decomposição, e o lixo que o ser humano produz acaba se tornando algo próximo disso em seu novo habitat”, justifica.



Equipados com câmeras e aparelhos de GPS, urubus-de-cabeça-preta voam até 200 quilômetros por dia e ajudam cientistas de Lima a encontrar lixões (foto: Hans Hillewaert/Wikimedia [CC-BY-SA-4.0](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hans_Hillewaert_-_Urubus-de-cabeça-preta.jpg))

Outro fator importante para a escolha desses animais foi a grande distância percorrida em seus voos diários. “Sem bater asas, por se aproveitar das correntes de ar, o urubu pode voar até 200 quilômetros por dia e nem gasta muita energia”, afirma Weber. São os ajudantes de que os cientistas estavam precisando!

Os pesquisadores decidiram, então, equipar urubus-de-cabeça-preta (*Coragyps atratus*), comuns na região, com câmeras e aparelhos de GPS. Quando eles voam atrás de comida, os pesquisadores observam as imagens captadas pela câmera e usam o GPS para localizar o ponto da cidade onde existe acúmulo de lixo.

A campanha recebeu o nome de *Gallinazo Avisa* (que quer dizer “Urubu Avisa”, em espanhol) e tem como objetivo, além de localizar os lixões, conscientizar os moradores sobre como o despejo incorreto do lixo pode causar danos ambientais e à saúde da população.

No Brasil, segundo Weber, poucos pesquisadores estudam os urubus. Mas conhecer a fundo esses animais poderiam ser muito útil! O cientista contou à CHC que entender melhor a movimentação das aves nas cidades poderia evitar uma série de acidentes nos aeroportos brasileiros.

Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/uma-ajuda-dos-urubus/>. Acesso em 22 de setembro de 2018.