

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

JURACI SOARES DA SILVA

**GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR: UMA PRÁTICA DE
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

TRÊS LAGOAS-MS

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

**GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR: UMA PRÁTICA DE
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: *Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias*

TRÊS LAGOAS-MS

JUNHO/2024

JURACI SOARES DA SILVA

**GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR: UMA PRÁTICA DE
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Folha de aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvelena Cosmo Dias (UFMS/CPTL)

Prof^ª Dr^ª Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS/CPTL) - Titular

Prof^ª Dr^ª Maria Leda Pinto (UEMS-Campo Grande) - Titular

Prof^ª Dr^ª Claudete Cameschi de Souza (UFMS/CPTL) - Suplente Externo

Prof Dr Renato Rodrigues Pereira (UFMS-CPTL) - Suplente Interno

Parecer final: _____

Três Lagoas, junho de 2024

Dedico esse trabalho a Deus e aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me conceder a oportunidade de realizar o sonho de cursar o mestrado.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Silvelena Cosmo Dias, pelo profissionalismo, dedicação, empenho e compromisso durante a realização desta pesquisa, ensinando-me o adentrar na escrita acadêmico-científica.

Ao coordenador e Prof Dr Renato Rodrigues Pereira, pela imensa paciência, atenção e prestatividade.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras: Prof Dr Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira; Prof^ª Dr^ª Cleonice Cândida Gomes Leite; Prof^ª Dr^ª Silvelena Cosmo Dias; Prof^ª Dr^ª Solange de Carvalho Fortilli; Prof^ª Dr^ª Onilda Sanches Nincão e Prof^ª Dr^ª Amaya Obata Mourino de Almeida Prado, pelo profissionalismo e dedicação e pelas contribuições relevantes durante as aulas das disciplinas entre teoria e prática.

Agradeço aos meus colegas de turma, Baltazar, Cleide, Diego, Fernandes, Maria Ednalva, Nadiane, Reginaldo e Talita pelo companheirismo e trocas de experiências durante essa jornada.

Aos meus alunos participantes da pesquisa que caminharam comigo nesse processo de ensino e aprendizagem que, certamente, ficará registrado em nossas memórias como parte da nossa história.

Agradeço a todos os meus familiares, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos desafiadores.

SILVA, Juraci Soares. **Gênero discursivo carta do leitor: uma prática de escrita no ensino de língua portuguesa.** Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. 138 f. (Dissertação de Mestrado).

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para a melhoria da proficiência de escrita via gênero carta do leitor, investindo em estratégias que fomentem o processo autoral do aluno. Temos como objetivos específicos viabilizar o desenvolvimento da escrita por meio do ensino do gênero discursivo carta do leitor; possibilitar uma interação no meio social da escrita dos alunos, de modo que contribua para que o aluno se sinta escritor/autor e analisar os efeitos de sentido presentes na produção escrita dos educandos. Para maior visibilidade do protagonismo estudantil, essas escritas foram postadas no *blog* criado para essa finalidade. O aporte teórico de sustentação para o desenvolvimento do qual nos propomos se situa numa perspectiva dialógica, com base nas obras de Bakhtin (2011, 2014); Brait (2005) e Fiorin (2020). No que concerne à escrita, embasamos em Antunes (2003, 2014), que postula a escrita como meio de interação social. Na vertente discursiva, ancoramos nas teorias de Coracini (1999, 2001, 2010); Foucault (2014, 2020); Geraldí (2013) e Orlandi (2012, 2013). Para constituição do *corpus* de análise desta pesquisa, foram oportunizadas aos alunos várias situações de leituras, interpretação e escritas, perpassando pela produção do gênero discursivo da carta pessoal à carta do leitor. A partir do pressuposto teórico de que a produção textual significativa é aquela que o aluno tem o que dizer, razão para dizer e a quem dizer (Geraldí, 2013), materializada nos gêneros discursivos, em várias atividades da esfera humana, formulamos a hipótese de que possibilitar ao aluno oportunidades de leituras com temática livre, relacionadas com suas práticas sociais e pessoais pode contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de escrita do gênero carta do leitor. Para o desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessário o desdobramento dessa hipótese nas seguintes perguntas de pesquisa: De que forma a leitura e a prática da escrita, por meio do gênero carta do leitor, podem contribuir para o processo de desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas com a experiência de dizeres desses alunos? A prática das atividades didático-pedagógicas promove a constituição de autoria na produção escrita do aluno? Essa dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, fizemos uma explanação dos conceitos teóricos do dialogismo, compreendido como forma de interação por meio da leitura e da escrita em diversos gêneros discursivos, considerando-os como elementos fundamentais no ensino de língua portuguesa. O segundo capítulo trata dos procedimentos teórico-metodológicos, os quais se baseiam na pesquisa-ação qualitativa e interpretativista, do local da pesquisa e das etapas do desenvolvimento do projeto de intervenção. O terceiro capítulo concentra-se no resultado de análise das produções textuais mais relevantes e representativas dos participantes da pesquisa, com ênfase na primeira e última versão dos textos. Os resultados constataram que a escrita do gênero carta do leitor com temática de livre escolha é capaz de contribuir e aprimorar a competência escritora dos alunos com autonomia e criticidade, bem como a prática de atividades didático-pedagógicas com gêneros, correções e reescritas individuais e colaborativas demonstraram avanços significativos na constituição de autoria dos alunos.

Palavras-chave: Leitura; produção escrita; carta do leitor; correção colaborativa.

SILVA, Juraci Soares. **Discursive genre reader's letter: a writing practice in Portuguese language teaching**. Três Lagoas: Três Lagoas Campus, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2024. 138 f. (Masters dissertation).

The general objective of this work is to contribute to improving the reader's writing proficiency via the letter genre, investing in strategies that encourage the student's authorial process. Our specific objectives are to enable the development of writing through teaching the reader's letter discursive genre; enable interaction in the social environment of students' writing, in a way that helps the student feel like a writer/author and analyze the effects of meaning present in the students' written production. For greater visibility of student protagonism, these writings were posted on the blog created for this purpose. The theoretical support for the development that we propose is located in a dialogical perspective, based on the works of Bakhtin (2011, 2014); Brait (2005) and Fiorin (2020). Regarding writing, we are based on Antunes (2003, 2014), who postulates writing as a means of social interaction. In the discursive aspect, we anchored in the theories of Coracini (1999, 2001, 2010); Foucault (2014, 2020); Geraldi (2013) and Orlandi (2012, 2013). To create the corpus of analysis for this research, students were given the opportunity to read, interpret and write in various situations, including the production of the discursive genre from the personal letter to the reader's letter. Based on the theoretical assumption that significant textual production is one in which the student has what to say, a reason to say it and who to say it to (Geraldi, 2013), materialized in discursive genres, in various activities in the human sphere, we formulate the hypothesis that providing students with free themed reading opportunities, related to their social and personal practices, can contribute to improving their writing skills in the reader's letter genre. For the development of this research, it is necessary to unfold this hypothesis into the following research questions: How can reading and writing practice, through the reader's letter genre, contribute to the process of developing skills and competencies? related to the experience of these students' words? Does the practice of didactic-pedagogical activities promote the creation of authorship in the student's written production? This dissertation is divided into three chapters. In the first, we explained the theoretical concepts of dialogism, understood as a form of interaction through reading and writing in different discursive genres, considering them as fundamental elements in teaching the Portuguese language. The second chapter deals with theoretical-methodological procedures, which are based on qualitative and interpretive action research, the research location and the stages of development of the intervention project. The third chapter focuses on the results of the analysis of the most relevant and representative textual productions of the research participants, with emphasis on the first and last versions of the texts. The results found that writing the reader's letter genre with a theme of free choice is capable of contributing to and improving students' writing competence with autonomy and criticality, as well as the practice of didactic-pedagogical activities with genres, corrections and individual and collaborative rewriting demonstrated significant advances in the constitution of student authorship.

Keywords: Reading; written production; reader's letter; collaborative correction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERACIONISTA	17
1.1 Linguagem, dialogismo e interação	17
1.2 Gênero discursivo e seus elementos constitutivos	22
1.3 Carta do leitor	25
1.4 Leitura: um olhar na produção de sentido	27
1.5 Escrita: uma prática para a constituição do sujeito autor	30
1.6 Tecnologia: uma aliada à educação.....	34
II PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	39
2.1 Pesquisa-ação: um caminho para o agir docente na prática do ensino	39
2.2 Pesquisa qualitativa: uma perspectiva interpretativista.....	42
2.3 Localização e descrição da escola.....	45
2.4 Apresentação da aplicação da sequência de atividades.....	46
2.5 Organização do <i>corpus</i> de análise.....	60
III ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	63
3.1 Escrita livre: ponto de partida para a produção do gênero carta do leitor	63
3.2 Pesquisa e leitura: ampliando ideias por meio da escrita colaborativa	73
3.3 Análise da produção escrita: carta do leitor.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

A escrita no ambiente escolar é um tema que promove muita discussão entre os docentes de diversas áreas do conhecimento, pois seus dizeres giram em torno de que os alunos dizem que não gostam de escrever e, quando escrevem, escrevem “errado”, não obedecem às normas da língua padrão, os textos que escrevem ficam sem sentido e, por fim, os alunos não têm bagagem para escrever textos, etc. Diante dessas ponderações, parece que a escrita assume um caráter de limitação que deve atender somente as expectativas da instituição educacional e do docente. O que o discente redige muitas vezes não é levado em consideração, ou seja, o olhar pedagógico sobre a coerência do texto ancora nos aspectos das normas gramaticais, como se a gramática, por si, fosse capaz de conferir sentido. Essa integração da escola com a gramática é que torna um dos fatores difíceis para o aluno escrever.

Diante desse contexto, surgiu uma inquietação sobre uma possível mudança desse cenário, que angustia tanto os estudantes quanto os educadores no que tange à produção escrita¹. Como ponto de partida, tornou-se essencial entender a razão pela qual os discentes demonstram inseguranças e evitam a escrita. Assim, mediante diálogos com colegas docentes e com os próprios alunos, percebi que havia uma grande lacuna em relação à oferta de atividades de escrita no ambiente escolar. A partir dessa constatação, passamos² a delinear a escrita como objeto de estudo em nossa pesquisa.

Para tanto, a elaboração desse estudo tomou forma durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, especificamente, na disciplina *Texto e Ensino*, sob a orientação da Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias. Nessa disciplina, tivemos a oportunidade de ler sobre diversos gêneros discursivos como verbete, resumo, frase, notícias e artigo de opinião, história em quadrinhos e carta do leitor. No entanto, era necessário escolher um desses gêneros para devolvermos uma prática em sala de aula. O gênero que escolhi foi carta do leitor por estar relacionado aos assuntos sociais que circulam na mídia, em que o leitor

¹ Optamos pelo termo “produção escrita”, a partir da abordagem teórico-metodológica discursivo-desconstrutiva de Coracini (2010) e Dias (2022), que significa que não é apenas um gesto de registrar no papel sinais gráficos convencionados, mas também um movimento de dentro para fora e de fora para dentro, em um processo de inscrição de si. Nesse sentido, acreditamos, junto com Coracini (2010, p. 35), que o gesto criativo de escrita não esconde “a subjetividade de quem escreve, mas que, ao contrário, tem por objetivo de ex-pô-la (pôr para fora), mostrá-la, dizê-la”.

² No decorrer dessa dissertação, por vezes, haverá mudança na flexão de pessoa, de primeira pessoa do plural, para primeira pessoa do singular. Essa flexão se justifica pelo motivo do autor dessa dissertação fazer parte do processo da pesquisa-ação.

pode interagir com o outro e argumentar com criticidade. O resultado dessa prática pedagógica foi apresentado em um seminário ao final da disciplina.

A partir desse contexto, entre teoria e prática, percebi o quanto o gênero carta do leitor poderia contribuir para ampliar minha prática docente no ensino de língua portuguesa, visando o aprimoramento das habilidades e competências de escrita dos alunos em diversas práticas sociais. Nesse sentido, aproveitei essa experiência que tive em trabalhar com gênero para desenvolver o projeto de intervenção com outra turma no ano subsequente, o que resultou na escrita desta dissertação.

Nesse sentido, o trabalho com a produção escrita se justifica, considerando sua relevância nas escolas brasileiras, inclusive na instituição na qual realizamos a pesquisa. Ao iniciarmos a nossa proposta de trabalho com uma nova turma, nos deparamos com inúmeras incertezas no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de instigar o interesse dos estudantes para a produção de uma escrita significativa. No entanto, à medida que exploramos as teorias apresentadas durante as aulas do mestrado, relacionadas ao ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, começamos a conceber ideias e a trilhar caminhos mais seguros. Desse modo, compreendemos que a produção textual deve estar intrinsecamente ligada à realidade social e as experiências de vida dos alunos.

Esse novo olhar sobre a escrita suscitou em mim, enquanto docente, a compreensão de que para que o aluno escreva não é preciso propor a ele temáticas rebuscadas e intelectuais, haja vista que cada aluno carrega consigo sua própria história; e essa constitui uma fonte riquíssima pela qual ele tem muito o que dizer. Neste sentido, Coracini (2010, p. 37), argumenta que “a palavra, portanto, carrega a sua história - como todos nós, aliás-, de modo que, embora sentidos anteriores estejam esquecidos, permanecem latentes e se fazem ouvir, ora mais ora menos, dependendo daquele que a pronuncia ou a escreve”. Portanto, torna-se imprescindível que o professor oportunize condições para que o aluno seja protagonista do seu dizer de forma vívida, pois consideramos que todo aluno é um escritor, mesmo que redija um texto com um número limitado de palavras e com certas inadequações gramaticais.

Portanto, a escola, enquanto instituição fomentadora da prática da leitura e escrita de forma sistematizada, deve promover e estimular o aluno ao processo da escritura por meio de diversas atividades, para que possa interagir em diferentes situações da vida pessoal e social por meio da linguagem escrita. Condizente a essa linha de pensamento, Antunes (2003, p. 46) argumenta que:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento[...]. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa.

Nesse sentido, convicto de que a partir da escrita o aluno seria capaz de se dizer e interagir com outros colegas, nas mais variadas circunstâncias do cotidiano, eu me encontrava cada vez mais entusiasmado em propor uma prática de escrita que permitisse aos alunos expressar suas angústias, necessidades, alegrias e desejos. Assim, a escrita nas aulas de língua portuguesa passou a ser uma prática constante, de forma bem dinâmica.

Desse modo, para desenvolvermos o nosso projeto de intervenção, escolhemos a turma do 9º ano, do período matutino, da Escola Municipal de Educação Básica Professora Nair Barbosa de Souza, situada à Avenida Santo Antônio, nº 68, Centro, na cidade de Novo Santo Antônio, estado de Mato Grosso (MT). Vale ressaltar que essa turma, além das dificuldades de escrita, demonstrava resistência à prática da produção escrita. Ao apresentarmos a nossa proposta, alguns alunos disseram: “Eu não quero escrever”. Outros argumentaram; “a gente já escreve todos os dias”. Outros, ainda, mencionaram que estavam cansados de realizar atividades de escrita. Esses dizeres acerca da escrita remetem às atividades propostas pelo livro didático, onde os alunos são instruídos a copiar do livro uma série de perguntas e a respondê-las, de acordo com as respostas apresentadas pelo autor do livro; como se fossem verdades inquestionáveis (Coracini, 1999). Essa prática ocupa o lugar das produções escritas nas aulas de língua portuguesa, contribuindo para a redução do protagonismo do aluno.

Ao contrário dessa abordagem em relação à escrita, sentimos a necessidade e o desejo de desconstruirmos e ressignificarmos a nossa prática pedagógica, a fim de que os alunos pudessem produzir textos significativos. Para tal propósito, elaboramos um projeto de intervenção composto por uma sequência de atividades interligadas entre leitura e escrita em todas as etapas. Esse projeto se sustenta em uma perspectiva teórica do dialogismo de Bakhtin, visando contribuir para a formação do aluno como autor, capacitando-o a encontrar satisfação, prazer, na escrita com autonomia e criticidade.

Com esse propósito, oportunizamos condições para que o aluno pudesse aprimorar suas habilidades de escrita por meio de atividades didático-pedagógicas diárias, envolvendo leitura, pesquisa com temas de livre escolha, utilizando as tecnologias

digitais, interpretação escrita, produções dissertativas e argumentativas. Essas habilidades foram ativadas em diferentes momentos, como rodas de conversas, discussões sobre o filme assistido e o seminário. Após esse processo, os educandos produziram a carta do leitor de forma colaborativa de acordo com a temática de cada grupo.

A partir desse conjunto de atividades, os alunos realizaram a reescrita da primeira carta do leitor produzida antes da aplicação da sequência de atividades. Durante essas produções, o aluno se colocou como o primeiro leitor do seu próprio texto, fazendo adequações ao seu querer dizer. Posteriormente, ocorreu uma correção colaborativa envolvendo colegas, em pares e/ou trios. Por fim, houve a intervenção do professor e, por meio dessa interação, culminou-se na reescrita final do aluno. Desse modo, essa abordagem interativa promoveu uma escrita que ultrapassou os limites estabelecidos pela escola.

Como parte contribuinte para a realização dessa pesquisa, recorreremos à leitura de trabalhos realizados sobre a produção escrita, escrita e revisão colaborativas. Dessa forma, destacamos a dissertação de Gomes (2019), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos. Essa pesquisa aborda pontos relevantes sobre a questão da escrita como um processo interativo, por meio do gênero discursivo carta do leitor. Valemos também da dissertação de Chamon (2018), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte. Essa pesquisa teve como foco o aperfeiçoamento das habilidades de escrita em Língua Portuguesa, também, por meio do gênero carta do leitor, desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal na cidade de Contagem, MG.

No que concerne à leitura e escrita em relação aos gêneros discursivos, merece destaque o trabalho de Queiroz (2016), na Dissertação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras, apresentada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, campus de Mossoró. O estudo propôs a estimular o gosto pela leitura, utilizando textos relevantes, com o objetivo de desenvolver leitores/autores autônomos e proficientes, capazes de analisar o funcionamento da língua dentro de determinados contextos. Essa prática com o gênero notícia possibilitou ao aluno interpretar e produzir seus textos. Nesse sentido, Carvalho (2016), em sua dissertação de mestrado do programa PROFLetras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Natal, apresentou uma pesquisa realizada com os alunos do 9º ano “A”. Essa pesquisa buscou investigar como a utilização

do gênero discursivo “cordel” influenciou o processo de autoria dos alunos, tanto dentro quanto fora da esfera escolar.

Nesse processo, não podemos deixar de mencionar que a leitura está intrinsecamente entrelaçada com a escrita. Dessa forma, destacamos Silva (2009), em seu livro *Criticidade e Leitura*, que aborda a leitura como uma prática social, relacionada com as questões históricas e culturais. Para o autor, a criticidade encontra-se nas lutas com objetivos de transformações da realidade. Além disso, a leitura serve para fantasiar e imaginar, ou seja, ir além das linhas, que possibilitam condições para o aluno produzir texto escrito em diferentes contextos discursivos. Nesse sentido, o artigo *Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões*, de Cintra (2022), publicado no livro *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*, apresenta uma experiência bem-sucedida a partir de uma prática de leitura realizada na biblioteca de uma escola estadual, na cidade de São Paulo. Essa experiência foi capaz de ressignificar o ato de ler.

Quanto à questão da escrita colaborativa, ela desempenha um papel inovador nas aulas de produções escrita. Nesse sentido, Felipeto (2019), em seu artigo intitulado *Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental*, destaca que na escrita colaborativa a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão linguística mais intenso do que quando realizado individualmente. Isso ocorre porque o estudante é instigado a escrever, levando em consideração tanto suas próprias dúvidas quanto as do colega. O formato colaborativo possibilita uma explicitação de saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução de problemas que surgem durante a escrita.

Ainda, sobre a escrita colaborativa, vale ressaltar que o artigo de Pinheiro (2011), intitulado *A escrita colaborativa por meio de uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar*, analisa a construção de práticas de escrita colaborativa entre um grupo de alunos do ensino médio, utilizando algumas ferramentas da Internet. De modo mais específico, esta pesquisa investiga um projeto de ensino de um jornal digital escolar desenvolvido em uma escola estadual localizada no município de Campinas, no estado de São Paulo.

Em relação à correção colaborativa, Morais (2023), em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), campus de Goiânia, destaca a correção realizada entre os pares como uma metodologia capaz de promover um processo interacional e colaborativo, por meio do qual os alunos revisam os textos escritos uns dos

outros com vistas a melhorá-los, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo, em um formato interativo.

Por outro lado, Lucena (1997), em um artigo publicado pela Unicamp, descreve a atuação de alunos do ensino médio ao revisar seus próprios textos com o auxílio de outros parceiros do contexto escolar (professor e colegas). Essa atividade visa verificar as contribuições desse processo para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Suassuna (2022), em seu artigo *Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor*; publicado no livro *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*, discute que estudos têm demonstrado que a participação do outro, na prática de elaboração de texto escrito, permite que o aluno reflita sobre a própria escrita e reelabore o seu texto. Nesse processo interativo entre professor e aluno, os resultados são melhores em relação ao desenvolvimento de competência escritora do aluno, pois há uma negociação de sentidos que permite ao aluno produzir com autonomia, além de oferecer condições para assumir o papel de leitor crítico do próprio texto, lendo/relendo, escrevendo/reescrevendo para garantir uma produção escrita significativa.

A leitura dos trabalhos realizados sobre a escrita por meio dos gêneros discursivos, mencionada acima, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da nossa pesquisa. No entanto, essa pesquisa se diferencia dos trabalhos citados, por ter oportunizado condições de leituras, discussões e produções em diversos gêneros discursivos (orais e escritos) como seminário³, resumo, carta pessoal e carta do leitor, de modo coletivo. Ainda como diferencial, para o desenvolvimento das atividades interpretativas escritas e das produções escritas, foram enfatizadas as características específicas de sequências dissertativo-argumentativas, com base nos estudos de Kock e Ellias (2015, p. 62-63). Fundamentadas nos “postulados de Adam (2008), Schneuwly & Dolz”, as autoras supracitadas afirmam que “todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros⁴”. Essas atividades produzidas foram, intrinsecamente, relacionadas com os contextos históricos, culturais e sociais dos educandos. Ademais, como diferencial, foram efetuadas correções

³ O seminário não é compreendido “como uma técnica ou estratégia de ensino, mas, sobretudo, como um gênero” (Melo, 2020, p. 35, *apud* Bezerra, 2003) que possibilita ao aluno interagir, expor e compartilhar ideias, relacionados aos contextos pessoais e sociais. Embora, o seminário seja apresentado por meio da oralidade, vale mencionar que ele possui os elementos constitutivos dos gêneros discursivo como conteúdo temático, estilo e a construção composicional que interligam entre si (Bakhtin, 2011).

⁴ Kock e Ellias (2015, p. 63) declaram que “cabe ao produtor escolher, dentre as sequências disponíveis - descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal - a que lhe parece mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação”.

colaborativas em todas as etapas da sequência de atividades, promovendo uma interação maior entre os participantes e contribuindo significativamente para reescrita final da carta do leitor.

A partir do pressuposto de que a produção textual significativa é aquela que o aluno tem o que dizer, razão e a quem dizer (Geraldí, 2013), materializada nos gêneros discursivos em várias atividades da esfera humana, formulamos a hipótese de que possibilitar ao aluno oportunidades de leituras com temática livre, relacionadas com suas práticas sociais e pessoais pode contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de escrita do gênero carta do leitor.

Para a condução dessa pesquisa, desdobramos a hipótese nas perguntas de pesquisa a seguir: De que forma a leitura e a prática da escrita, por meio do gênero carta do leitor, podem contribuir para o processo de desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas com a experiência de dizeres desses alunos? A prática das atividades didático-pedagógicas promove a constituição de autoria na produção escrita do aluno?

Com o propósito de aprimorar as habilidades de escrita dos alunos, nosso objetivo geral é contribuir para a melhoria da proficiência de escrita via gênero carta do leitor, investindo em estratégias que fomentem o processo autoral do aluno. Como objetivos específicos, destacamos os seguintes: 1) viabilizar o desenvolvimento da escrita por meio do ensino do gênero discursivo carta do leitor; 2) possibilitar uma interação no meio social da escrita dos alunos, de modo que contribua para que o aluno se sinta escritor/autor; 3) analisar os efeitos de sentido presentes na produção escrita dos educandos.

Para constituição do *corpus* de análise dessa pesquisa, foram oportunizadas aos alunos várias situações de leituras e escritas, perpassando pela produção do gênero discursivo da carta pessoal à carta do leitor. Posteriormente, foram analisadas a primeira e a última produção. Dentre essas, apenas aquelas que configuram o perfil dos alunos da sala de aula, como um todo representativo dos participantes da pesquisa, em consonância com as perguntas e objetivos dessa pesquisa foram trazidas nos resultados de análise.

Como suporte teórico para a realização desse trabalho, recorreremos à concepção dialógica dos gêneros discursivos, com base nas obras de Bakhtin (2011, 2014); Brait (2005) e Fiorin (2020). No que concerne à escrita, embasamos em Antunes (2003, 2014), que postula a escrita como meio de interação social. Na vertente discursiva, ancoramos nas teorias de Coracini (1995, 1999, 2001, 2010); Foucault (2014, 2020); Geraldí (2013) e Orlandi (1999, 2007, 2008, 2012, 2013). Esses aportes teóricos, juntamente com os

trabalhos previamente mencionados, forneceram o suporte necessário e contribuíram significativamente para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Dessa forma, essa pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, realizamos uma explanação dos conceitos teóricos do dialogismo, compreendido como forma de interação por meio da leitura e da escrita em diversos gêneros discursivos, considerando-os como elementos fundamentais no ensino de língua portuguesa. O segundo capítulo trata dos procedimentos teórico-metodológicos, os quais se baseiam na pesquisa-ação qualitativa e interpretativista. Essa abordagem proporcionou ao aluno autonomia nas escolhas de temas livres, visando estimular o prazer e a facilidade para produzir o seu próprio dizer. Além disso, apresentamos a escola onde a pesquisa foi conduzida e descrevemos as etapas da sequência de atividades. O terceiro capítulo concentra-se nos resultados de análise das produções textuais mais relevantes e representativas dos participantes da pesquisa, com ênfase na primeira e última versão dos textos. Logo em seguida, apresentamos as considerações finais, relacionando-as à aplicação da sequência de atividades alinhada com a hipótese, perguntas de pesquisa e objetivos. Na sequência, incluímos as referências bibliográficas e os anexos.

A seguir, apresentamos o primeiro capítulo, que aborda os conceitos teóricos relacionados ao dialogismo, gêneros discursivos, carta do leitor, leitura, escrita e tecnologia. Esses conceitos forneceram a base teórica para a nossa intervenção em sala de aula.

I UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERACIONISTA

O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, anos finais, requer uma prática pedagógica reflexiva, embasada em aportes teóricos e metodológicos que possibilitem condições para que o aluno desenvolva a escrita de forma significativa, a partir das suas vivências sociais, históricas e culturais, em contextos específicos de interação. Assim, o aluno poderá se constituir como educando ativo, crítico e autônomo pela linguagem. Neste capítulo, abordamos alguns conceitos de linguagem, dialogismo e interação, bem como o gênero discursivo e seus elementos constitutivos, relacionado com o processo de leitura e escrita do gênero discursivo carta do leitor, visando à melhoria da proficiência na escrita dos alunos. Posteriormente, discutimos sobre a tecnologia como uma aliada essencial no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Linguagem, dialogismo e interação

A linguagem faz parte da vida do homem desde sempre, como elemento primordial e indispensável na sociedade; por meio dela, ensinamos, aprendemos e interagimos um com o outro. De modo específico, no contexto escolar, a linguagem trabalhada em suas múltiplas modalidades discursivas possibilita ao aluno ter acesso às informações, produzir conhecimentos e interagir socialmente, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261), em que o aluno dialoga de forma vívida, ampliando suas visões de mundo, manifestando sua posição, com intencionalidades específicas e, assim, tornando-se cidadão crítico diante das realidades que fazem parte do seu cotidiano.

Revisitando o pensamento de Bakhtin, Brait e Melo (2021, p. 65) afirmam que “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”. Nesta perspectiva, a escola é um ambiente oportuno para explorar e trabalhar a imensa riqueza da linguagem, presente nas esferas discursivas da sociedade, de forma que possibilita ao aluno refletir sobre as funções da linguagem no meio social. Dentro da

amplitude da linguagem, utilizamos a linguagem verbal, como um caminho para a produção escrita por meio do gênero discursivo.

Vale destacar que, no uso da linguagem, há sempre uma intertextualidade, seja de forma linear ou pictórica. Por esse viés, é possível compreender que o homem não é originário do seu próprio dizer, pois, está sempre representado por outros dizeres, em que se inscrevem no decorrer da vida. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 300) menciona que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez”. Assim, podemos entender que o aluno não é um ser passivo, diante do uso da linguagem. Seus dizeres advém de discursos outros e são organizados de acordo com a sua vivência, sua experiência e sua subjetividade para construir e atribuir sentidos.

Dessa forma, podemos sublinhar, ao que tange à produção escrita, foco da nossa pesquisa, o discurso do outrem possibilita ao aluno expressar opiniões, promover discussões, fazer críticas e defender seus pontos de vista, em diversas situações discursivas. Nesse propósito, Brait (2005, p. 95) argumenta que o discurso é considerado “instância significativa, entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, se realizam nas e pelas interações entre sujeitos”. Tal processo promove o discurso de forma ampla, não se restringindo apenas a diálogos entre duas pessoas, mas abrangendo um campo ilimitado de pessoas que compõem a sociedade. Nesse contexto, é importante ressaltar que o “falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos, dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas” (Bakhtin, 2016, p. 113). Esse encontro entre as pessoas ocorre de forma interacionista em que elas socialmente interagem com o que foi dito pelo locutor.

No entanto, é válido destacar que as palavras não são produzidas sem propósito, sempre direcionadas a alguém, com expectativa de uma resposta. Segundo Bakhtin (2011, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenda de resposta”. O leitor/ouvinte não é um mero receptor passivo, ele sempre emite uma resposta, seja de imediato ou a médio prazo, que pode ser de vários modos, como gestos, palavras ou até mesmo o silêncio. Ele desempenha um papel ativo na resposta, seja concordando ou refutando. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 21) argumenta que:

Temos consciência de que a linguagem comporta também possibilidades de desencontros; mas, se isso acontece, é exatamente porque ela é resultado de uma interação, real, situada, carregada de sentidos e intenções, provocada pela presença efetiva de sujeitos reais, com toda a complexidade resultante de serem isto mesmo: gente, pessoas, sujeitos.

A linguagem, em sua função interativa, não significa que os interlocutores se entendem perfeitamente em um pleno convívio harmônico. Ela abrange outras dimensões em contextos de oposições, pois o diálogo pode ser um palco de encontro e desencontro em diferentes espaços sociais. Não há enunciados neutros, cada enunciado carrega em si suas marcas ideológicas, podendo solucionar problemas ou gerar contrariedade entre interlocutores. Nessa linha de pensamento, Brait (2005, p. 94) enfatiza que o diálogo “nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. Nesse jogo de oposição, a linguagem apresenta suas faces dialógicas, marcada pelos interlocutores do discurso em suas diferentes posições e atitudes de valores, manifestadas pelos fios discursivos que produzem sentido e permite que o aluno se constitua na/pela linguagem, ao longo da história.

No ensino de língua portuguesa, a linguagem faz parte do processo de construção e reconstrução das relações entre os educandos, pois como eles estão “sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se” (Fiorin, 2020, p. 61). Essa adequação ocorre por meio das novas vozes discursivas que se encontram e interagem no processo de vida do aluno, propiciando a ele uma constante transformação no pensar, no agir e no modo de ver o mundo, por meio das diversas situações interacionais e dialógicas.

Ao conceituarmos a linguagem, é impossível não falarmos de língua, pois ela é parte constituinte da linguagem. Por meio da língua, produzimos os enunciados relativamente estáveis e promovemos a interação entre os participantes de forma dialógica. Esse processo é dinâmico e mutável e se põe em jogo, confronta, disputa e produz sentido em diversas práticas sociais. Vale enfatizar, que essa interação está inter-relacionada com os aspectos linguísticos e extralinguísticos que permitem a compreensão dos interlocutores nas práticas discursivas.

Ao contrário do que quer faz crer uma leitura da obra de Bakhtin guiada pelo marxismo vulgar, o filósofo não nega a existência da língua nem condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da língua. Por isso, propõe a criação da translíngua, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer o exame nas relações dialógicas entre eles, dado que são necessariamente dialógicos (Fiorin, 2020, p. 23).

Diante desse contexto teórico, ressaltamos o quanto é importante e necessária a lingüística, embora nem todas as suas teorias são suficientes para abarcar as questões da língua em funcionamento. Algumas teorias lingüísticas veem a língua limitada a um processo mecânico, abstrato, homogêneo, a um sistema fechado em si, sem relação com as condições sociais, culturais dos falantes. Sem negar a grande contribuição de alguns linguistas para os estudos da linguagem que fundamentam seus estudos na língua *per se* como um sistema fechado, desde as unidades mínimas até a frase, a nossa proposta de ensino de língua portuguesa, com o projeto de intervenção de produção escrita com o gênero discursivo, é fundamentada em uma visão que vai além do ponto de vista estrutural, por meio de atividades que abrangem o ponto de vista dialógico/discursivo.

À medida que o aluno interage com o outro, seja na oralidade, na escrita, ou mesmo em um momento de leitura, ou como ouvinte, ele vai construindo seus valores, suas crenças, e suas verdades. Assim, ocorre o processo da constituição do aluno na linguagem, possibilitando-lhe condições de tomada de posição em determinadas situações de fala e ação por meio da escrita. Nesse sentido, somos determinados de fora para dentro (também de dentro para fora)⁵, pela interação verbal e pelos fatores sociais. Essa ação e interação do ser humano ocorrem no objeto do texto, que concerne às fronteiras de todas as disciplinas.

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento (Bakhtin, 2011, p. 307).

⁵ O termo subjetividade, segundo Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso, apresenta como sinônimo de individualidade, o autor demonstra que alguns gêneros são mais propícios ao estilo individual, como por exemplo, os gêneros da literatura de ficção. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), a individualidade aparece em duas vertentes: pela subjetividade em dizer o que o outro diz, no discurso indireto; e pela expressão objetiva do discurso do outro, ou seja, o discurso direto.

Nesse sentido, as especificidades das ciências humanísticas estão no texto, ou seja, o homem se apresenta nas ciências humanas por meio de textos e, assim, vai se constituindo, enquanto objeto do discurso e por meio do discurso. O texto tem suas diversidades, é objeto específico, dentro do campo de cada ciência, que produz sentido. Nessa concepção, parafraseando Barros (2005), ele apresenta o texto, enquanto objeto, como elemento de diferentes faces: significante e significado; produto da criação ideológica. Dentro dessa linha de pensamento, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela. Assim, o texto é constitutivamente ideológico entre interlocutores e pelo diálogo com outros textos, podendo ser ao mesmo tempo único e irreproduzível.

Diante disso, vale mencionar que a grandeza do texto escrito se constitui por meio das palavras que são elementos indispensáveis e, quando combinadas com o conhecimento de mundo do discente, produzem efeitos de sentido em uma relação dialógica.

Onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua [...]. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontando em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2011, p. 323).

A linguagem não é constituída de neutralidade, toda palavra carrega seu valor de sentido, que se confrontam entre os interlocutores no uso de enunciados, nas diversas esferas discursivas da vida. Desse modo, os interlocutores assumem as relações dialógicas, como elemento constitutivo da linguagem. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa, pautado em atividades que proporcionam ao aluno manifestar o que pensa sobre os fatos que circulam na sociedade, torna-os em alunos capazes de se inscreverem no processo de autoria.

Nesse propósito, na próxima seção discutimos detalhadamente o gênero discursivo, como meio que possibilita a interação e o diálogo de forma significativa no ensino de língua portuguesa.

1.2 Gênero discursivo e seus elementos constitutivos

O processo interativo entre as pessoas constitui-se por meio dos diferentes gêneros discursivos. Nesse propósito, Bakhtin (2011, p. 282) pondera que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Ainda, segundo o autor, eles são determinados pelo contexto sócio histórico e discursivo, pois em alguns casos o falante utiliza o gênero discursivo, mesmo sem saber da sua existência, pois a diversidade de gêneros é imensa.

Diante desse olhar bakhtiniano, merece destacar que o trabalho em sala de aula com gênero discursivo de forma contextualizada possibilita condições para o aluno desenvolver habilidades de leitura e aprimoramento da proficiência de escrita, relacionada com a sua subjetividade e os assuntos que circulam na sociedade, de forma reflexiva, viva e dinâmica, conectada à vida.

Nessa linha de pensamento, Machado (2005, p. 133) enfatiza que “o gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal. Além disso, articula formas discursivas criadoras da linguagem”, em uma dimensão plurissignificativa. Dessa forma, o gênero se abre para as múltiplas interpretações, de acordo com as vivências dos educandos, que são interpelados pela linguagem, para manifestar suas opiniões e interagir de forma responsiva⁶ e participativa.

Para melhor organização didática, abordamos os elementos constitutivos do gênero discursivo, separadamente, mas eles são imbricados e se complementam na construção do sentido. Desse modo, Bakhtin (2011, p. 261-262), menciona que “todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional-estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” para efetivar a interação e a produção de efeitos de sentido.

O primeiro elemento constitutivo do gênero discursivo, o conteúdo temático é indispensável para a composição do significado de um gênero discursivo, pois “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 133). No entanto, o conteúdo temático é

⁶ Conforme destaca Sobral (2021, p. 20), a atitude responsiva é uma ação concreta, intencional praticada por um sujeito ativo, que responde alguém ou alguma coisa.

abordado por meio de um gênero discursivo, a partir de um determinado contexto de produção, ou seja, o tema está intrinsecamente relacionado ao que é proposto em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, vale ressaltar que o tema é resultado de um processo histórico por meio de leitura, pesquisa, em que o aluno reflete e contextualiza suas experiências de vida. E assim, ele se manifesta por meio das palavras escritas em um determinado gênero discursivo.

Ainda nesse sentido, vale sublinhar que temática é parte integrante do gênero, pois ela estabelece conexão entre linguagem e a vida social, permitindo uma interação coerente no espaço social. Desse modo, amparamos nas palavras de Rodrigues (2005, p. 167), pois “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específico para com ele e os outros participantes da interação”.

A pesquisa-ação que realizamos fundamenta-se nessa perspectiva, possibilitando ao aluno abordar a temática de sua leitura e escrita, relacionada aos valores culturais, pessoais, sociais e históricos, de forma objetiva e significativa, em um contexto de enunciação. Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 134) expõem que:

Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema [...] o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.

O tema constitui o sentido global do enunciado, sendo que, ao falar ou escrever concebemos um conjunto de palavras que formam uma frase ou um texto e; esse tema se renova a cada interação discursiva, mesmo que usemos as mesmas palavras. Além disso, o tema está intrinsecamente relacionado aos aspectos extraverbais, como a interação das pessoas, por meios de textos, falas, lugar que ocupa, tempo, espaço, funções sociais que desempenham, valores culturais e entre outros.

O segundo elemento constitutivo do gênero discursivo é o estilo, como um conjunto de elementos, desempenha um papel fundamental na composição de um enunciado, seja escrito ou oral. Nessa perspectiva, Fiorin (2020, p. 51) sublinha que o estilo é resultado “de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc”. Essa escolha estilística busca

produzir um efeito de sentido específico, permitindo ao locutor expressar algo ao interlocutor em um contexto enunciativo particular.

Ao tratar da escrita no contexto escolar, podemos afirmar que cada aluno recorre às suas escolhas estilísticas para compor sua escrita, de acordo com o gênero discursivo em que estão inseridos. Nesse sentido, parafraseando o pensamento de Bakhtin (2011), todo gênero discursivo apresenta uma individualidade de estilo, sendo que alguns gêneros favorecem mais a expressão da individualidade do próprio escritor, como é o caso da literatura de ficção. Nesse contexto, o estilo se consolida como parte essencial das características específicas do gênero literário.

Os gêneros menos favoráveis à individualidade são aqueles que requerem uma maior padronização, como por exemplo os documentos oficiais e normativos, que circulam nos diferentes espaços sociais. Esses gêneros exigem uma linguagem mais elaborada com elementos linguísticos formais, para que possa haver compreensão por parte do interlocutor, facilitando a interação comunicativa. Desse modo, o estilo é um elemento integrante dos gêneros do discurso, ou seja, onde há gênero há também a presença de um estilo.

Dentro dessa linha de pensamento, vale ressaltar que há uma relação intrínseca entre conteúdo temático e estilo e essa relação se estabelece como elemento essencial na construção dos gêneros discursivos. Pois, eles são moldados pela interação dialógica e situacional, permitindo a expressão da subjetividade do enunciador e a adequação às diferentes esferas de comunicação e atividades humanas.

O terceiro e último elemento constitutivo do gênero discursivo é a construção composicional, pois falamos e escrevemos “apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (Bakhtin, 2011, p. 282), que é caracterizado e organizado por elementos linguísticos e extralinguísticos, demarcando a especificidade de cada gênero. Desse modo, Bakhtin (2011, p. 266) afirma que os elementos composicionais são “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipo de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc”. Nessa propositura, compreende-se que a construção composicional envolve tanto a especificidade do gênero, quanto as pessoas envolvidas no processo da interação.

O elemento composicional está presente em todos os gêneros discursivos, uma vez que “a forma não pode ser entendida independente do conteúdo, mas não pode ser

independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados” (Bakhtin, 2011, p. 177-178). Melhor dizendo, a forma composicional está diretamente ligada ao conteúdo, por meio da organização e acabamento estético, contribuindo para uma melhor visualização e compreensão do gênero discursivo. Nesse sentido:

Ao escrever, o enunciador desenvolve o conteúdo temático, cuja forma se configura durante a escrita. Quando chega ao final de seu texto, o escrevente cunhou o que pretendia dizer por meio de certo número de parágrafos, cada um com sua extensão. O conjunto desses parágrafos conferiu, por sua vez, o aspecto composicional final. Assim, a forma composicional do texto só é conhecida após o sujeito encerrar seu ato de dizer, após concluir o que desejava dizer. O tema careceu de uma forma para ser expresso e, conforme foi sendo veiculado, conferiu um caráter único à forma (Maciel, 2015, p. 254).

À medida que a temática é desenvolvida, a forma composicional é construída, e o texto adquire seu formato em partes, estabelecendo uma relação constitutiva entre a forma composicional e o conteúdo temático, bem como, o estilo está interligado nessa conjuntura. Conforme Bakhtin (2011, p. 266) destaca, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais”. Esse elo que se complementa nos diferentes gêneros discursivos existentes na sociedade.

Após essa breve exposição sobre os gêneros e seus elementos constitutivos, abordamos a seguir, com maior especificidade, o nosso objeto de pesquisa: o gênero discursivo carta do leitor.

1.3 Carta do leitor

O gênero discursivo carta do leitor é um subgênero da carta. Por esse motivo, consideramos relevante fazer uma breve abordagem sobre o gênero carta, como ponto de partida da nossa pesquisa em sala de aula, relacionada à escrita. Ao longo da vida, o homem se constitui na história e pela história, construindo um arquivo memorável, tanto da vida pessoal, quanto social, por meio dos gêneros discursivos existentes na sociedade. Entre a diversidade de gêneros, a carta desempenha um papel muito importante de manter vivo os registros vivenciados e compartilhados entre os homens no decorrer da história, possibilitando até os dias atuais uma interação entre indivíduos, diante de fatos corriqueiros aos científicos.

Na Idade Média, a escrita se consolidava preferencialmente pelo gênero carta, como forma de interação, ganhando uma grande proporção entre as pessoas que sabiam escrever; abordavam os diversos assuntos da sociedade. Nesse aspecto, vale citar Bovo (2015, p. 264), que afirma que “dos novos ambientes escolares surgiram cartas que versavam sobre a vida dos estudantes e suas atribuições. Dos ambientes ascéticos reformados saíram cartas de recrutamento e propaganda”. Tais propagandas versavam sobre a vida religiosa, pois a religião destacava um papel fundamental na sociedade, na época medieval. Além disso, haviam escritas de cartas de cunho pessoal e amorosa. Nesse período, os homens se interagiam por meios de cartas, como forma de dialogar e aproximar do outro, para falar de diversos assuntos, sejam pessoais, religiosos, políticos ou sociais.

A carta como um gênero discursivo atravessa séculos de existência, fazendo parte da vida do homem em forma de diálogo no espaço e no tempo, promovendo encontro ou desencontro, por meio das diversas modalidades, que pode ser:

Da carta breve às epístolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existem uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diferentes ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos (Bouvet, 2006, p. 11-12).

Compreende-se, de modo geral, que as cartas em seu corpo, apresentam uma diversidade de conteúdo como: reclamação, solicitação, informação, notícias, agradecimento entre outros. Todas elas são cartas, pois apresentam algo em comum em sua estrutura básica composicional, considerando uma ramificação da carta maior. Além de apresentar temáticas diferentes, também, circulam em diferentes espaços da sociedade, apresentando-se nos mais variados estilos. Assim, como ressalta Bezerra (2010, p. 227), “temos carta pedido, carta resposta, carta pessoal, carta programa, carta circular, carta do leitor, carta ao leitor e tantas outras”, facilitando a interação entre as pessoas.

Nesta perspectiva, a carta do leitor, foco principal da nossa pesquisa, é um gênero que circula na esfera jornalística, em jornais e revistas que “cedem espaço na imprensa para que se ouça a voz do leitor” (Nunes, 2017, p. 165). Esse gênero discursivo oportuniza condições para o leitor se posicionar como um agente ativo de resposta. Para complementar esse pensamento, Bezerra (2010) afirma que:

Em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura (Bezerra, 2010, p. 228).

O leitor, ao emitir sua opinião acerca da matéria lida, assume um papel de sujeito crítico, diante dos fatos que acontecem na sociedade e, muitas vezes, esse leitor desconstrói verdades impostas pela ideologia da sociedade e da própria imprensa, como verdades únicas. Portanto, as cartas dos leitores são um conjunto de vozes que ecoam diante de temas que emergem o olhar das autoridades, governantes e da própria sociedade; na espera de uma resposta convincente que venha ao encontro das necessidades existentes.

Para a produção do gênero discursivo carta do leitor em sala de aula e o desenvolvimento do senso crítico estudantil, é necessário que este faça muitas leituras e discussões contextualizadas com as problemáticas sociais. Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma breve abordagem sobre leitura.

1.4 Leitura: um olhar na produção de sentido

Na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, a leitura é um caminho essencial que contribui e possibilita ao aluno interpretar, argumentar, enriquecer o vocabulário, compreender o mundo em sua amplitude, problematizar, questionar e buscar soluções diante dos fatos do cotidiano. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita, principalmente, na produção textual do gênero do discurso carta do leitor. As pesquisadoras Koch e Elias (2008, p. 11) afirmam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Na perspectiva das autoras, o leitor extrapola o que está presente na superficialidade do texto e recorre ao arquivo de conhecimentos que foi adquirido ao

longo da vida, pelas leituras realizadas por meio de livros, filmes, novelas, minisséries, objetos, circunstâncias, lugares, tempo, acontecimentos na sociedade e na própria vida. Desse modo, Martins (1997, p. 11) corrobora ao enfatizar que “desde os nossos primeiros contatos com o mundo [...] começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler”.

Assim, o ato de ler inicia-se antes de conhecermos os signos linguísticos e, o processo de leitura e significação começa desde o nascimento, tornando-se parte intrínseca da vida do ser humano, pois como afirmou Freire (2001, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Não se trata apenas de mera decodificação, mas de uma relação com o conhecimento de mundo que constrói sentido às palavras, significando-as a partir da própria história de vida.

No entanto, a leitura faz parte da vida do homem, possibilitando compreender melhor o mundo e a si mesmo, por meio das diversas manifestações linguísticas e a sua estreita relação com o ato de ler e significar. Nesse sentido, parafraseando Ferreira (2016), ele sublinha que é impossível o ser humano viver sem leitura, uma vez que todos são interpelados por ela, independente da classe social, idade, sexo, nível de escolaridade, entre outros aspectos. Na visão discursiva de leitura, Coracini (2001, p. 143) destaca que “ler pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. Nessa dinâmica, o sujeito se constitui leitor, produtor de sentido, a partir das condições sócio-históricas e ideológicas, que se configuram ao longo do tempo, com a possibilidade de ampliar suas leituras tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Vale frisar ainda que, infelizmente, esse processo de leitura ocorre em sentido contrário no ambiente escolar, pois de acordo com Coracini (1995), vale destacar que a leitura na escola, muitas vezes, é usada como pretexto para o ensino de aspectos gramáticas. Além disso, no que tange ao trabalho de interpretação, a resposta correta é comumente considerada aquela advinda da visão do professor ou do livro didático, considerados como detentores da verdade.

Esse tipo de prática pedagógica embasada, exclusivamente, no livro didático ou manuais, ainda, é um modelo adotado por muitos professores nas escolas brasileiras, nos diversos níveis de ensino, o que acaba contribuindo para que o aluno não sinta prazer no ato de ler. Assim, vale mencionar Orlandi (2012, p. 58) ao afirmar que “o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico”.

A história de leitura de mundo do aluno é pouca valorizada, ou muitas vezes, desconsiderada no ambiente escolar. Isso pressupõe uma relação de poder e controle, ao visar uma significação única. Nesse propósito de leitura, o aluno fica impossibilitado de refletir, relacionar e ressignificar o texto em suas multiplicidades de sentido. Nesse sentido, Foucault (2014) esclarece que:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora (Foucault, 2014, p. 16-17).

A dominação de poder pelas instituições, por sua vez, contribui de forma exclusiva ao sedimentar o processo histórico do aluno na atribuição de sentido do texto, induzindo a uma única leitura possível, dentro de um contexto ideológico, trazido pelo autor do livro didático, emparelhado aos interesses das políticas públicas de ensino. Consciente e objetivo, esse contexto ideológico é cuidadosamente arquitetado e incorporado ao material didático.

É importante ressaltar que um texto possui uma dimensão ampla de significados, e o aluno interpreta-o de acordo com seus conhecimentos de mundo, ou seja, suas experiências vivenciadas ao longo da vida. Isso é muito relevante, na verdade, é o ponto de partida para o aluno realizar uma leitura significativa. Contudo vale pontuar que, não defendemos a leitura de um texto em que pode haver uma interpretação aberta ao infinito, onde pode e vale qualquer interpretação, como bem pondera Orlandi (2007, p. 13) “não é porque é aberto que o processo de significação não é rígido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa”. O que defendemos é uma leitura no ambiente escolar, em que o aluno compreenda e possa construir sentidos com sentimentos, reflexão e criticidade.

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura (Kleiman, 2002, p. 09).

Essa estratégia, que vai de atividades simples a mais complexas, conforme mencionada pela autora, colabora para o aluno/leitor ampliar seu conhecimento, a partir das hipóteses, erros e acertos, permitindo-lhe desenvolver suas próprias estratégias de leitura. Desse modo, o ensino de leitura cooperativa deve ser orientado pelo professor, visando alcançar resultado de uma leitura compreensiva. Conforme destacado por Kleiman (2002, p. 10), “é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda”. Nesse contexto em que há troca de conhecimentos, a aprendizagem se consolida de forma mais dinâmica e eficaz. As discussões e ideias compartilhadas colaboram para a produção de sentido, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Nesse mesmo sentido, trazemos Solé (2014, p. 111), para quem o professor “deve presidir o ensino de estratégias de compreensão leitora: um enfoque baseado na participação conjunta-embora com responsabilidades diversas-de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura”. E assim, o aluno desenvolve habilidades e competências de leitura aplicáveis em diversas práticas sociais, promovendo sua autonomia e segurança para o pleno exercício da cidadania e da vida.

É fundamental compreender a leitura, enquanto resultado dos conhecimentos de mundo e das experiências de vida do aluno. Estas constituem-se como o primeiro passo para a escrita, assunto que abordamos a seguir.

1.5 Escrita: uma prática para a constituição do sujeito autor

A escrita faz parte da sociedade por meio dos variados gêneros discursivos, que nos permitem interagir em diversas circunstâncias do cotidiano, mantendo relações interativas de modo significativo. Para trabalhar o gênero discursivo carta do leitor, nossa proposta nessa pesquisa é propor ao aluno atividades que contribuam para o desenvolvimento de sua proficiência na escrita não só no ambiente escolar, mas também em diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, esperamos que o aluno se torne protagonista do seu dizer e exerça a função autor, no sentido foucaultiano⁷, utilizando as palavras de forma viva e ativa, estabelecendo conexões com os fatos sociais, históricos e culturais. Nosso intuito é

⁷ Entende-se função autor, de acordo com Foucault (1969), como característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.

de que o aluno se constitua sujeito de seu discurso, bem como é enfatizado por Geraldini (2013, p. 136), que “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução”. No entanto, a produção discursiva não surge do nada, o aluno ancora no discurso do outro, reflete, contextualiza e produz um novo discurso com criticidade diante das situações problemáticas existentes, por meio do texto escrito, conferindo-lhe sentido e constituindo-se autor. Nesse propósito:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários, mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato (Foucault, 2014, p. 25).

Para ser autor é muito mais que o ato de falar ou produzir qualquer texto, não estamos aqui diminuindo as diversidades de textos que exercem funções de informar, instruir, legislar, entre outros, sem necessariamente de um autor. O que está em voga na nossa pesquisa-ação é a questão do aluno na função autor que assume o seu dizer “se responsabiliza pelo que está escrito, registrado, traçado com traços indelévels, marcas da subjetividade do escritor. E é essa assinatura, essa marca de autoria e, portanto, de singularidade que constitui o texto criativo” (Coracini, 2010, 37), como produtor de sentido em que o aluno registra no papel sua identidade. Esse processo é marcado pela história e vivência de cada indivíduo. Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser pautada de modo a instigar o aluno, capacitando-o a posicionar-se e manifestar-se em diferentes ordens do discurso de forma autônoma, produzindo efeitos de sentido.

A escola deve propor com mais frequência situações em que o aluno vivencie a prática da escrita, em uma dimensão mais ampla, ultrapassando o ensino pautado em regras e estruturas linguísticas que tem efeito em si mesmas. Dentro dessa linha de pensamento, Coracini (2010, p. 39) argumenta que por isso “uns resistem à escrita por considerarem que escrever é obedecer a regras, leis, convenções, outros só conseguem escrever textos chamados informativos” que não condiz com os anseios, angústias e alegrias do educando. Nesse mesmo sentido, Rojo (2009, p. 33) comunga da ideia de

Coracini, ao dizer que a escola “parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções”. Isso acaba contribuindo para o fracasso escolar.

Para que o aluno assuma uma posição protagonista na escrita, com coesão e coerência, é essencial que ele se perceba como o sujeito que tem a oportunidade de expressar sua subjetividade. Ainda, é fundamental que relacione suas produções escritas aos aspectos sociais, embasando sua argumentação no desenvolvimento de uma temática, utilizando a palavra para realizar seu discurso. De acordo com Orlandi (2023, p. 263-264):

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória.

Desse modo, a escrita é um dos elementos constitutivos das relações de uns com os outros, encurta distâncias e propõe situações dialógicas em diversas práticas discursivas. Além disso, ela é um registro memorável em que o homem se relaciona com a sociedade de forma direta ou indireta, em um processo de resgate do passado, que se configura no presente. Ao escrever, retomamos a nossa memória sobre muitos acontecimentos, seja de causos, leituras, conversas que tivemos com amigos, situações vivenciadas no cotidiano, entre outros, que se atualizam no momento da escrita de modo vivo e significativo, de acordo com o contexto discursivo.

Nesse propósito, não adianta a escola propor ao aluno “só “aprender” a escrever, é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita [...] a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica” (Orlandi, 2013, p. 264). Dessa forma, o aluno torna-se capaz de produzir textos com criticidade e, assim, constituir-se como um cidadão ativo perante a sociedade em diversas situações, agindo com segurança e objetividade.

Nesse sentido, Foucault (2020, p. 150) ressalta que “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade”, marcado pela história em que o aluno aparece na sua escrita. Nesse

continuum, Foucault (2014, p. 46-47) menciona que “o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não jamais põem em jogo senão os signos”. Desse modo, os efeitos de sentido são construídos tanto para o autor, quanto para o leitor, representado pelos signos.

Nessa propositura, Orlandi (2007, p. 70) destaca que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo”. Esse evento só é possível por estar intrinsecamente relacionado com os acontecimentos na vida do aluno, em que ele contextualizada com discursos anteriores para a produção de um novo discurso. Nesse contexto, para que haja interpretação, o leitor também recorre as experiências vivenciadas para interpretar com sentido e, nesse jogo de escrita e leitura é que são construídas as relações com o outro.

No entanto, essas relações se constituem a partir da produção de um discurso que tenha sentido para o educando, seja para expressar suas alegrias, tristezas ou informar e opinar sobre os acontecimentos sociais. Nesse sentido, o aluno/autor manifesta o seu dizer e constrói a sua identidade. Dessa forma, as aulas de ensino de língua portuguesa devem oportunizar ao aluno momentos de escrita por meio dos diversos gêneros discursivos, tipologias textuais entre outras, para que ele seja protagonista do seu dizer. Nessa visão, Coracini (2010, p. 46) menciona que “podem ser interessantes atividades como: escrever o que quiser no início ou no final da aula, sem que o professor avalie a tarefa; propor temas de escrita que permitam a reflexão, o envolvimento; escrever a partir de um ou mais textos de que o aluno mais gostou de ler”.

A prática de produção escrita na escola deve oportunizar condições para que o aluno desenvolva uma escrita contextualizada com as questões pessoais e sociais, mas para isso, é preciso que o professor tenha um olhar reflexivo e valorize os efeitos de sentidos presente no discurso do aluno por meio da sua escrita. Muitas vezes esse discurso torna-se “invisível”, pois o texto ao ser avaliado pelo professor tem como foco apenas a correção dos erros gramaticais e a organização de suas partes, ou seja, a estética visual. Nesse sentido, Coracini (1999, p. 150) argumenta que “na escola não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão ou de medo”. Isso

provoca no aluno uma aversão à escrita, pois o que é proposto nas aulas de escrita limita os alunos a seguir modelos e ideias do professor e da própria instituição.

Portanto, para se colocar na posição-sujeito de autor de um texto, não basta apenas organizar suas partes, ordenar os dizeres, é preciso se inscrever no discurso produzindo um efeito de originalidade, operar seus sentidos de modo que se possa fazer ressoar o interdiscurso, os não-ditos. Para isso, o sujeito precisa se identificar com o que escreve, deve haver uma identificação com a formação discursiva que se materializa no texto, caso contrário, o que teremos é uma mera repetição sem sentido para quem o escreveu (Fernandes, 2016, p. 209).

Na produção de um texto, o aluno não deve se limitar às estruturas textuais, mas buscar atribuir-lhes significados que estejam relacionados tanto a aspectos pessoais quanto sociais. Ele deve ser capaz de apresentar suas ideias e opiniões de maneira significativa e compreensível, assumindo uma postura ativa como aluno e autor. Ao colocar em prática essas ações, ele terá cada vez mais vontade de escrever em diversas práticas sociais, uma vez que agir “como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (Orlandi, 2012, p. 106). Isso envolve argumentar com propriedade, considerar perspectivas amplas, agir eticamente e assumir responsabilidade diante dos diversos acontecimentos da sociedade.

Todo esse processo de escrita consolida-se a partir das vivências do aluno, suas leituras, a troca de experiências e a pesquisa. E, abordar a questão da pesquisa implica considerar o papel significativo da tecnologia como uma aliada da educação, colaborando imensamente para o processo de ensino e aprendizagem. A discussão sobre essa temática tecnológica é tratada na próxima seção.

1.6 Tecnologia: uma aliada à educação

Nas últimas décadas, com o advento das tecnologias digitais, a internet passou a fazer parte da vida da maioria das pessoas para diversas finalidades. Nesse propósito, Kenski (2007, p. 33) argumenta que por meio dessa tecnologia podemos “fazer negócios, trocar informações e experiências, aprender juntas, desenvolver pesquisas e projetos, namorar, jogar, conversar, enfim, viver novas vidas, que podem ser partilhadas em pequenos grupos, ou comunidades, virtuais”. Nessa perspectiva, na nossa pesquisa-ação

em sala de aula, propomos aos nossos alunos o uso das tecnologias digitais como fonte essencial para ampliar as práticas de pesquisa, leitura, escrita e interação social.

Diante de toda essa gama de possibilidades que a tecnologia nos propõe a escola não pode ficar de fora desse processo tecnológico que contribui de forma grandiosa para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Gómez (2015, p. 28), que menciona “parece evidente que já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem [...] sem a presença poderosa e amigável das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e, em especial, a rede de redes”. Isso possibilita condições para que alunos e professores interajam de diversos modos na produção e compartilhamento de conhecimentos, ampliando e fortalecendo os saberes relacionados com a realidade do mundo globalizado. Nesse sentido, não há mais fronteiras para conhecer e compreender os fatos que ocorrem no mundo, os quais podem ser contextualizados e refletidos no ambiente escolar.

Vale ressaltar que o uso das tecnologias deve ser visto como elemento plausível de renovação em sala de aula. No entanto, é necessário realizar planejamento com objetivos e estratégias bem definidas pelo professor, para que o aluno se sinta atraído e tenha o prazer de participar, ativamente, das atividades seja individual ou entre pares. Desse modo, o professor estará oportunizando meios para o aluno aprender a aprender por meios dos recursos digitais, de forma significativa, dinâmica e interativa. Nesse processo, o professor assume um papel fundamental na mediação entre a tecnologia e o conhecimento que o aluno produz.

Diante disso, nos dias atuais é inegável não fazer o uso das tecnologias digitais, no ambiente escolar, pois os alunos já fazem o uso delas fora da escola, em diversas situações. Nesse viés, Gómez (2015, p. 14) aborda que “vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar”. A tecnologia está relacionada às nossas práticas sociais; por meio dela, interagimos com os outros em diversas situações e com diferentes objetivos. Assim, as tecnologias digitais abrem oportunidades para que o aluno possa compreender os acontecimentos de forma mais ampla, em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, Kenski (2007, p. 47) argumenta que:

Em relação à educação, as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar

com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário.

Diante do cenário da era digital que a sociedade está inserida, podemos dizer que a humanidade está vivendo um momento histórico em relação à tecnologia, que integra sociedade e cultura em um mesmo espaço, com uma velocidade que tende a ampliar a cada dia em todos os campos das práticas sociais. Essa transformação possibilita novos horizontes para a educação; pois, por meio da internet, é possível fazer pesquisa sobre diversos assuntos, conhecer novas culturas, crenças, raças, etnias, entre outros.

Décadas atrás, isso só era possível por meio dos livros ou manuais; hoje, essas informações ampliaram e são obtidas de forma instantânea, disponíveis em diversos formatos: escrito, oral, visual, audiovisual, entre outros. O uso das tecnologias no ambiente escolar traz contribuições muito importante, tanto ao docente quanto ao discente, permitindo que ambos sejam ativos e, conseqüentemente, desenvolverem habilidades para adquirir e ampliar seus conhecimentos de forma conjunta, relacionando-se com os fatos sociais. Nesse sentido, Almeida (2005, p. 72) menciona que:

O professor que associa a TCI aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TCI em relação à aprendizagem e à conseqüente constituição de redes de conhecimentos.

A prática pedagógica articulada com as tecnologias digitais representa um caminho cheio de possibilidades, que ultrapassa as barreiras tradicionais do ensino que se baseiam exclusivamente no livro didático, por vezes utilizado como o único recurso que direciona as aulas. O uso da tecnologia digital, por meio dos variados recursos tecnológicos como computador, tablet e celulares, possibilita uma melhoria no ensino e aprendizagem.

Vale enfatizar que utilizar a tecnologia em sala de aula no ensino de língua portuguesa promove a inserção do aluno à interação de modo ativo e dinâmico. Com esse olhar criamos um *blog* com finalidade específica para circulação das cartas do leitor, em

consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe “produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor” (Brasil, 2018, p. 142) sobre diferentes assuntos que atendam a necessidade do autor e leitor. Ainda nesse contexto, o documento aborda que a leitura de textos de opiniões, entre eles a carta de leitor, em posts de blog, possibilita ao aluno “posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos” (Brasil, 2018, p. 177).

Em relação ao *blog*, Macário e Pereira (2020) afirmam que é uma abreviatura de *Weblog*, que foi criado por Jorn Barger, em 1997, dois anos antes da criação do *software Blogger*, tornando-se o principal responsável pela popularização mundial desses ambientes de escrita em ambientes virtuais. Inicialmente os *blogs* funcionavam como diários pessoais virtuais de seus autores. Pouco tempo depois, em 1999, os *blogs* expandiram tornando-se um gênero multitemático e colaborativo.

No entanto, nos dias atuais os *blogs* são compostos por diversos assuntos tanto pessoais quanto sociais. Além disso, possuem outros formatos com “os recursos de múltiplas semioses: imagens (fotos, desenhos, animações) e som (música) [e] provocam um certo encantamento nos seus leitores” (Dias, 2022, p. 131). Esse encantamento possibilita aos usuários interagirem e compartilharem suas ideias com mais dinamismo e compreensão.

No contexto escolar, Silva (2012) ressalta as contribuições dos *blogs* nas práticas pedagógicas que possibilitam reflexões e conversas e, em muitos casos, são atualizados diariamente. Além disso, os *blogs* despertam a atenção dos leitores com ideias, perguntas e links interessantes, promovendo a interação entre autor e leitor. Nesse continuum, Silva (2012, p. 04) ressalta que “o aluno se sente motivado a escrever, tendo em vista o retorno que ele terá a partir da leitura crítica e dos comentários de seus colegas”. Essa prática contribui para o aperfeiçoamento de leitura e escrita crítica e reflexiva e, conseqüentemente, promove a interação social.

O *blog* escolar é um dos recursos que o professor pode agregar à sua prática docente, disponibilizando materiais diversificados que contribuem para aprendizagem do aluno. Além disso, Silva (2010, p. 48), comenta que o professor “pode liberar a participação de colaboradores que terão acesso para também publicar no seu *blog*. Como diário aberto, pode ter autoria coletiva, permitindo a todos publicar ou postar seus textos e imagens, como dialógica, como registro da memória de um curso”. Nesse viés, o aluno

assume um papel ativo de pesquisador, leitor e escritor e, assim o que foi postado, comentado e refletido configura-se em um arquivo de materiais e trabalhos produzidos que servem de pesquisa para os demais alunos, pois “no *blog*, o aluno participa do processo pedagógico, aproveitando-se da sua familiaridade e interesse pelos recursos digitais e, além disso, se insere em um processo de produção de conteúdo que possibilita a interação com um universo maior de leitores” (Macário; Pereira, 2020, p. 136).

Nesse sentido, Dias (2022, p. 131) menciona que “os *blogs* passaram a ser utilizados nos ambientes escolares como ferramentas capazes de promover o ensino e aprendizagem [...] como espaços interativos, entre professores e alunos, sem restrição de tempo e lugar, principalmente, em atividades de produção escrita”. Os *blogs*, além de contribuir no processo educativo, desperta o interesse do leitor/escritor por ser um espaço mais confiável de pesquisa e divulgação de conteúdos em relação a outras redes sociais. Nesses ambientes, as publicações trazem temáticas mais específicas e pontuais sobre determinados assuntos, que assumem propriedades valorativas e significativas para os usuários.

Nesse propósito, torna-se urgente a inserção das tecnologias digitais nas salas de aula, considerando que nossos alunos de hoje não são os mesmos de décadas anteriores, pertencendo a um contexto sociocultural diferente, nascido em uma era digital. A escola precisa reavaliar seus projetos político-pedagógicos e currículos de ensino. Muitas práticas pedagógicas, ainda, permanecem desconectadas da realidade social, levando à desmotivação tanto por parte dos alunos quanto dos professores, sem uma perspectiva clara de para onde direcionar seus esforços. Vale ressaltar que as tecnologias digitais estão muito à frente dos conteúdos dos livros didáticos e dos discursos pedagógicos, ou seja, ultrapassam os muros da escola.

Após essa breve abordagem teórica, que serviu de base para a nossa pesquisa, apresentamos, no próximo capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos para a proposta de ensino com o gênero discursivo carta do leitor.

II PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, realizamos uma breve abordagem teórico-metodológica sobre a pesquisa-ação e o enfoque qualitativo e interpretativista que norteou o nosso trabalho. Em seguida, apresentamos a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, juntamente com a sequência de atividades aplicada em sala de aula.

2.1 Pesquisa-ação: um caminho para o agir docente na prática do ensino

A nossa proposta de intervenção surgiu de uma reflexão irrequieta sobre o ensino de escrita nas aulas língua portuguesa. Observamos que, no contexto escolar, algumas práticas pedagógicas são realizadas de maneira mecânica e descontextualizada da realidade do aluno. Parece que a escola ainda insiste em pautar o processo de escrita em um amontoado de palavras que deve estar em consonância com as regras, desconsiderando a contextualização. Nesse sentido, em um estudo sobre o processo de ensino da escrita na escola, Coracini (2010, p. 45) expõe que “o que se pode ensinar são as regras, as formas convencionadas, que constituem a parcela menos importante da escrita parece satisfazer a instituição e a grande parte da sociedade letrada”. Por meio das palavras da autora, compreendemos melhor o motivo da resistência de muitos alunos à prática da produção escrita.

A partir disso, objetivamos trabalhar a escrita de forma significativa para o aluno. Para isso, foi necessário pautar nossas ações em procedimentos teórico-metodológicos que sustentaram e direcionaram nosso trabalho com mais segurança. Sendo assim, embasamos nos dizeres de Tripp (2005, p. 446), sobre o ciclo da pesquisa-ação, que assevera que “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. Desse modo, iniciamos o processo da pesquisa-ação com um diagnóstico. Especificamente, selecionamos a turma que apresentava maiores dificuldades na escrita para aplicarmos as atividades de intervenção. Na mesma perspectiva que Tripp (2005), trazemos Thiollent (2011, p. 7) que esclarece que:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para

que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

Nesse pressuposto teórico, consideramos relevante mencionar que o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo diante do problema identificado foi primordial para a implementação de possíveis soluções. Tripp (2005, p. 448) menciona que “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”. Contudo, a escola é um ambiente de trabalho coletivo que envolve direta e indiretamente professores, técnicos, pessoal administrativo, gestores e, principalmente, os alunos como protagonistas desse processo. Dessa forma, foi necessário informá-los sobre a execução do projeto de intervenção para promover o espírito de companheirismo e garantir que as ações fossem realizadas com um propósito comum ao longo de todo o percurso.

Nesse sentido, entendemos que o diálogo foi parte fundamental do nosso trabalho, pois se constituiu em um processo contínuo, para que as tomadas de decisões fossem realizadas em conjunto. De acordo com Thiollent (2011, p. 35), “não há pesquisa sem raciocínio [...] quando queremos interferir no mundo precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual”. Sem esses aspectos mencionados pelo autor é provável que não teríamos alcançado os resultados desejados.

Ainda vale ressaltar que, para a desenvolvimento da nossa pesquisa, foi crucial um planejamento que teve como raiz de sustentação a universidade. Esta desempenha um papel fundamental ao estimular e promover a pesquisa-ação, conforme defendido por Greenwood e Levin. Para esses autores, a universidade é vista “como instrumento de mudança [...] e como forma de ampliar, além dos limites da universidade, as relações entre os pesquisadores sociais acadêmicos e suas clientelas mais amplas” (Greenwood; Levin, 2006, p. 91), visando contribuir ativamente diante das necessidades sociais.

Nesse propósito, ainda é importante mencionar a relevância do programa PROFLetras, junto às universidades credenciadas. Conforme descrito na proposta número 8154⁸ desse programa, vários objetivos são delineados, incluindo a capacitação de

⁸ Proposta 8154 de curso novo do Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em rede nacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN e universidades credenciadas. Fonte: <https://profletras.ufrn.br/documentos/325226404/matriz-curricular-anterior-a-reestruturacao>. Acesso em: 23/10/2023.

docentes. Isso visa elevar o padrão de qualidade no que se refere à proficiência em habilidades de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental.

Alinhadas a esse documento, as leituras teóricas realizadas durante as disciplinas do mestrado possibilitaram condições ideais para adquirirmos uma visão criteriosa sobre o ensino de escrita de qualidade nas aulas de língua portuguesa. Isso foi possível por meio de pesquisas e ações interventivas, permitindo que os alunos desenvolvessem habilidades para aprimorar uma escrita significativa. Sem essa abordagem, nosso trabalho ficaria restrito a uma prática pedagógica tradicional, com pouca contribuição para o processo de formação do aluno como autor.

Desse modo, como a implementação da pesquisa foi realizada em lócus, oportunizamos aos alunos a explorarem a linguagem por meio dos variados recursos, como leitura impressa, leitura audiovisual, pesquisa eletrônica, socialização das ideias e apresentação de seminário.

A nossa prática pedagógica assumiu um caráter dinâmico na busca por soluções, com o objetivo de envolver os alunos de forma ativa, possibilitando a produção de uma escrita coerente que ultrapassasse os limites dos conteúdos abstratos presentes em livros didáticos e manuais, bem como as paredes e muros da escola. Vale ressaltar que uma prática de ensino e aprendizagem que considera os contextos sociais e as experiências de vida dos alunos possibilita aos educandos se sentirem como agentes integrantes do processo educativo, estimulando, assim, o querer a aprender de forma prazerosa.

No entanto, vale frisar que o que motivou os alunos no percurso deste trabalho foi a consciência de que suas pesquisas e escritas tinham propósitos claros. Isso contribuiu significativamente para a produção de conhecimento de forma dinâmica e interativa. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 9) argumenta que “é preciso reafirmar o compromisso social e científico da pesquisa-ação”. Destacamos a relevância dessa afirmação do autor, pois no ambiente escolar, ao desenvolver uma pesquisa a partir de uma realidade existente, proporciona aos alunos e professores a oportunidade de caminharem em uma mesma direção. Os resultados obtidos, quando alcançados, representam a materialização de um compromisso social.

Nesse sentido, valemo-nos das palavras de Engel (2000, p. 182), pois “a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”. Acreditamos que a prática pedagógica, intrinsecamente relacionada à pesquisa-ação, gera conhecimentos, procura solucionar problemas e, além disso, possibilita ao aluno desenvolver as habilidades na “oralidade,

leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71). Apesar de o foco da nossa pesquisa ser a escrita, todas essas práticas de linguagem mencionados são partes integrantes do ensino de língua portuguesa e contribuíram significativamente para a produção escrita do gênero discursivo carta do leitor.

Nessa perspectiva de ensino, a partir da pesquisa-ação, enfatizamos que a pesquisa não se limita ao ato de pesquisar. É necessário que seja uma pesquisa de qualidade, na qual o pesquisador interpreta os fatos e as ações sociais. Na próxima seção, realizamos uma breve reflexão sobre a pesquisa qualitativa e interpretativista.

2.2 Pesquisa qualitativa: uma perspectiva interpretativista

Ao conduzirmos uma pesquisa no âmbito escolar, é preciso haver um posicionamento, por parte do docente, na escolha de uma metodologia de qualidade que permita a interpretação dos fatos sociais, alinhada com o contexto dos participantes da pesquisa. Por essa razão, optamos também pela pesquisa qualitativa interpretativista como parte integrante deste trabalho.

Para uma melhor contextualização, ao longo da história, a pesquisa qualitativa foi associada às disciplinas humanas. Conforme é pontuado por Denzin e Lincoln (2006, p. 15), “na sociologia, o trabalho realizado pela “escola de Chicago” nas décadas de 1920 e 1930 determinou a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos”, sendo uma maneira de compreender valores culturais e abordar problemas sociais em diversos aspectos. Nesse propósito, a educação, como parte integrante da sociedade, enfrenta desafios em diversos níveis de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange à questão da escrita. Em algumas situações, predomina a quantidade em detrimento da qualidade, conforme estabelecido por manuais e livros didáticos, políticas educacionais e currículos escolares. Essa abordagem pode levar os professores a terem uma interpretação equivocada sobre os efeitos de sentido produzidos pelos alunos durante a leitura e a escrita.

Ao adotarmos uma postura reflexiva diante dessas questões, tivemos um posicionamento de desenvolvermos a nossa pesquisa, considerando o contexto dinâmico e heterogêneo da sala de aula, abrangendo aspectos culturais, sociais e religiosos. Nesse propósito, Flick (2009, p. 24) argumenta que os objetos de pesquisa “não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos

cotidianos. Portanto, os campos de estudos não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”. Dentro dessa visão do autor, o nosso trabalho foi realizado a partir da contextualização das realidades existentes, proporcionando condições para que os alunos pudessem compartilhar e construir novos conhecimentos, servindo como base para uma produção de escrita com sentido e qualidade.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) destaca que “no entanto, as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Isso evidencia que, diante da heterogeneidade presente em sala de aula, há uma vasta oportunidade para desenvolver pesquisa sobre diversos assuntos, bem como explorar a escrita por diversos ângulos e temáticas.

Diante desse cenário, a prática da leitura compartilhada em sala de aula e a produção escrita por meio de variadas atividades didáticas, em especial com os gêneros discursivos, possibilita ao professor interpretar e capturar os possíveis efeitos de sentido presentes na fala, na escrita ou até mesmo nos gestos dos alunos.

Desse modo, vale enfatizar a relevância da pesquisa qualitativa interpretativista, pois ela está intrinsecamente relacionada a outros tipos de pesquisa, ou seja, ela não se limita apenas a um método, fazendo parte de um todo. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 20), “os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números”. Esse conjunto de práticas contribui para a produção de conhecimento tanto para o pesquisador quanto para os participantes envolvidos, uma vez que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), abrangendo diversas áreas da vida humana.

Nesse propósito, o professor, em seu cotidiano em sala de aula, deve romper com a rotina e abordar problemáticas existentes, como meio de identificar o que impede o aluno a desenvolver suas habilidades e competências de escrita. Contudo, é essencial desenvolver uma prática pedagógica que esteja intrinsecamente relacionada a outras disciplinas, de forma aberta e dialógica, para que os alunos possam contextualizar os diferentes saberes e desenvolver sua produção escrita com coerência. Assim, o professor interpreta de forma ampla os discursos presentes nos textos, promovendo uma abordagem integrada e enriquecedora para o aprendizado.

Schwandt (2006, p. 197) sublinha que “para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou um ato específico), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc) e vice-versa”. Vale frisar que na nossa pesquisa em sala de aula, além de consideramos o contexto social do aluno, como já mencionado anteriormente, tivemos um olhar para outro aspecto que consideramos crucial para o desenvolvimento da produção escrita significativa. Desse modo, ponderamos os aspectos pessoais da vida do aluno, compreendendo-o como ser humano que enfrenta desafios nesse mundo pós-moderno, incluindo as questões emocionais que se refletem de forma explícita e implícita em suas produções escritas. Por vezes, esse discurso presente nas produções do estudante não é devidamente analisado pelo professor, sendo visto apenas na sua superficialidade ou, até mesmo, negligenciado.

De modo enfático, podemos dizer que a escrita do aluno é a forma do professor interpretar, avaliar e rever o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Flick (2004, p. 43) frisa que “os textos são a base da reconstrução e da interpretação”. Contudo, a interpretação não pode ser vista como um ato arbitrário, mas como novas possibilidades de compreender o outro e a situação, em uma dimensão ampla, que produz sentido para o autor e o leitor, além das verdades únicas. No entanto, Flick (2009, p. 28) menciona que “a pesquisa qualitativa, portanto, torna-se ou está ainda mais fortemente ligada a uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador”, em que ele possa ser ativo, compreensivo e interpretativo, com objetividade, diante dos fatos observados, sem perder de vista o compromisso com a realidade educacional e social. Nesse sentido, trazemos a contribuição de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), que argumenta:

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

A partir dessa propositura teórica, podemos mencionar que as aulas de língua portuguesa devem ser articuladas de forma contextualizada e reflexiva, objetivando novos horizontes frente às pesquisas, como meio de produção de conhecimentos. Isso implica

em romper fronteiras além dos conteúdos padronizados propostos pelo sistema educacional, que muitas vezes seguem uma abordagem mecanizada, que pouco contribui para o desenvolvimento frutífero, tanto do professor quanto do aluno.

Nesse propósito, a seguir apresentamos a instituição escolar na qual a pesquisa foi conduzida, seguida pela descrição da sequência de atividades realizadas.

2.3 Localização e descrição da escola

O nosso projeto de intervenção foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Professora Nair Barbosa de Souza, situada à Avenida Santo Antônio, nº 68, centro, na cidade de Novo Santo Antônio, estado de Mato Grosso. A instituição oferta a educação básica do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, atualmente, atende uma clientela de 234 alunos nos períodos matutino e vespertino.

É relevante mencionar que a unidade escolar iniciou suas atividades em 1979, quando ainda era distrito do município de São Félix do Araguaia, estado de Mato Grosso. Naquela época, a escola operava com infraestrutura precária e estava localizada onde hoje é a atual praça da cidade. Ela era denominada como Escola Rural Municipal de 1º Grau de Santo Antônio do Rio das Mortes. Décadas depois, com a emancipação do município por meio da Lei Estadual nº 7.173, de 29 de setembro de 1999; a escola passa a ter outra denominação, sendo chamada de Escola Municipal de Educação Básica Deputado Humberto Bosaípo, conforme estabelecido pela Lei Municipal nº 016/2001, de 01 de junho de 2001.

Com o aumento da população, houve a necessidade da construção de um novo prédio para atender os alunos com mais comodidade. A professora Judite Ferreira de Souza, diretora da instituição na época, não mediu esforços e lutou com muita garra para que o projeto da obra fosse realizado. Apesar dos impasses e condições econômicas do município, o prefeito Sr. João de Souza Luz, conseguiu concluir a construção.

Para ressaltar a importância dessa instituição, a gestão do município buscou uma nova denominação para a escola. No entanto, para realizar essa alteração, foi necessário consultar a comunidade escolar sobre essa mudança. Após a aceitação da ideia, o nome escolhido foi em homenagem à professora Nair Barbosa de Souza, pelo reconhecimento da sua luta por uma educação de qualidade. Essa senhora fez parte da história local, enfrentando, junto com outras professoras e professores, as dificuldades cotidianas.

Durante sua permanência nessa cidade, cumpriu sua missão de produzir conhecimentos junto àqueles que necessitavam. Por esta e outras razões, inclusive pelo fato de boa parte de seus familiares residirem na região, a população Santoniense considerou essa homenagem mais do que justa. Assim, a escola passou a ser denominada Escola Municipal de Educação Básica Professora Nair Barbosa de Souza, conforme estabelecido pela Lei Municipal nº 067/2003, em 23 de setembro de 2003.

Todos os espaços da instituição são climatizados, devido ao clima sempre quente. A escola foi construída em forma de quadrado, possibilitando uma visão mais abrangente para todas as pessoas que circulam nesse espaço. A área central é composta por jardinagem e um barracão em formato hexagonal destinado à recreação e eventos festivos, além de um ginásio poliesportivo na parte posterior. O quadro de servidores é composto por 01 diretor, 01 secretária, 02 coordenadoras, 11 professores e 08 servidores do apoio administrativo. Além disso, a instituição conta com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

2.4 Apresentação da aplicação da sequência de atividades

A turma selecionada para realização da aplicação da sequência de atividades foi a do 9º ano, composta por 20 alunos no início do ano letivo. Contudo, durante o período de execução das atividades, 04 alunos pediram transferência para outras cidades, resultando em um total de 16 alunos. Atualmente, dois novos alunos foram incorporados à turma, totalizando 18 estudantes. No entanto, vale ressaltar que os alunos que participaram efetivamente de todas as etapas do projeto de intervenção, ou seja, desde a escrita inicial até a reescrita final foram 16 alunos. A escolha da referida turma se deu pelo motivo dos alunos apresentarem dificuldades de leitura e escrita. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de desenvolver uma proposta de intervenção com o objetivo de contribuir para o processo de aprimoramento das habilidades e competências escritora.

Para realização deste trabalho, elaboramos uma sequência de atividades, ultrapassando os limites de uma sequência didática, conforme é proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No ensino de língua portuguesa, principalmente, no que diz respeito à questão da produção escrita, acreditamos na necessidade de uma amplitude maior de atividades didáticas incentivando os alunos a escreverem diariamente. Nesse sentido, propusemos atividades diversas, como leituras, pesquisas, interpretações escritas e orais, produções escritas em diferentes gêneros discursivos, como resumo, carta pessoal,

carta do leitor. Além disso, foram realizadas produções de escrita tanto individual quanto colaborativa, revisão individual e em pares, socialização das escritas em sala de aula, apresentação de seminário e oficinas de leitura. No entanto, é importante ressaltar que esse trabalho de escrita em sala de aula foi conduzido de forma flexível, dinâmica e com adequações, conforme as necessidades dos alunos, visando alcançar resultados satisfatórios.

A aplicação das atividades de intervenção foi realizada no período da última semana do mês de fevereiro até a primeira semana do mês de julho, do ano de 2023, totalizando uma carga horária de 47 horas, dividida em 09 etapas. O desenvolvimento do projeto estendeu-se por todo esse período pelo motivo que, no mês de junho, realizamos um número reduzido de atividades devido à necessidade de atender outras demandas da escola, tais como comemoração das festividades junina, aplicação das avaliações de língua portuguesa e matemática da empresa *Quality*. Além disso, tivemos o feriado nacional de *Corpus Christi* e o ponto facultativo que antecedeu o feriado municipal de Santo Antônio em homenagem ao padroeiro da cidade. Vale ressaltar, ainda, que a data da escrita final da carta do leitor permaneceu a mesma do início da reescrita.

Para uma melhor compreensão, a seguir, apresentamos cada etapa da sequência de atividades, embasando-nos nos procedimentos teóricos e metodológicos deste capítulo.

ETAPA 1: Escrita inicial

DURAÇÃO: 03 horas/aula

OBJETIVO: Diagnosticar o conhecimento dos alunos acerca do gênero carta do leitor.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Para iniciar a sequência de atividades, apresentei a temática do projeto de intervenção, expliquei os objetivos e mencionei sobre a importância da participação dos educandos nas atividades. Além disso, contextualizei um pouco sobre a escrita interativa e enfatizei que as escritas produzidas por eles seriam publicadas no *blog* para dar maior visibilidade. Nesse sentido, eles foram incentivados a escolher temas de seu interesse, pesquisar matérias ou utilizar aquelas que haviam lido anteriormente. Para isso, dirigimos ao laboratório de informática e os educandos iniciaram o processo de pesquisa. Alguns definiram a temática logo de início, outros não tiveram a mesma habilidade. Ao término da aula, orientei os que ainda não haviam escolhido a matéria que realizassem a pesquisa em casa. Com autorização da

coordenadora pedagógica, os discentes foram autorizados a trazerem os celulares na próxima aula.

Na aula seguinte, os participantes da pesquisa estavam com suas temáticas definidas, então pedi para que eles relessem a matéria e produzissem uma carta do leitor. Nessa etapa, não houve intervenção do professor, ou seja, não foram fornecidas informações específicas sobre o gênero discursivo carta do leitor. Os alunos escreveram com base no conhecimento que cada um adquiriu durante sua trajetória escolar. Essa primeira produção teve como propósito diagnosticar as habilidades de escrita dos educandos.

No entanto, nessas produções os participantes da pesquisa não tiveram desempenhos satisfatórios, tendo em vista que faltou posicionamento argumentativo em seus dizeres relacionado à temática lida, bem como não escreveram de acordo com as características do gênero e houve alguns desvios de grafia e concordância. Além disso, alguns alunos confundiram o gênero solicitado, fazendo apenas uma reprodução do texto que havia lido. Após a aplicação de todas as atividades do projeto de intervenção, foi solicitada a produção da versão final da carta do leitor, assunto que é discutido no terceiro capítulo, no item 3.3, referente à análise da produção escrita da carta do leitor.

ETAPA 2: Livro: De carta em carta

DURAÇÃO: 04 horas/aula

OBJETIVO: Compreender a palavra como um possível palco de encontro e desencontro entre locutor e interlocutor no processo da escrita.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nessa etapa de atividades, propusemos a leitura do livro: *De carta em carta*, da escritora Ana Maria Machado. A obra narra a história de um menino analfabeto que pede a Seu Miguel escrever uma carta para o avô, contendo alguns desaforos. Como o avô também era analfabeto, ele foi até a praça pedir para o escrevedor ler a carta. Para evitar confusão familiar, no lugar da palavra inferno Seu Miguel lê inverno. Nesse sentido, compreende-se que a palavra pode ser palco de harmonia ou conflito. Além disso, o livro serviu como pano de fundo para discutir a importância da leitura e escrita para o pleno exercício da cidadania.

Na biblioteca da escola onde foi desenvolvida a sequência de atividades, havia apenas 02 exemplares, o que não era suficiente para atender a todos os alunos. Por se tratar de um livro com poucas páginas (32 p.), providenciamos algumas cópias e a leitura foi realizada em grupos, pois não havia condições de fornecer cópias individuais para

cada aluno. No início, alguns alunos sentiram certo desconforto, pois cada um tem sua particularidade e ritmo de leitura.

Para melhor organização, os grupos foram divididos em ambientes separados, como a biblioteca, sala de vídeo, barracão do pátio, e um permaneceu na própria sala de aula. Como esse livro está disponível no canal do *YouTube*, sugeri que aqueles que tivessem fones de ouvido, poderia fazer a leitura pelo celular. Sendo assim, alguns optaram pelo uso do aparelho celular, aos poucos os alunos foram se acomodando e realizando a leitura. Após a leitura do livro, realizamos uma roda de conversa com o objetivo de socializá-lo. Pedi aos alunos que compartilhassem suas impressões sobre o livro, expressando se gostaram ou não, ou o que mais chamou a atenção, incentivando-os que ficassem à vontade para falar o que quisessem. Durante essa interação, fui surpreendido por um aluno que comentou: “Professor, você que tem de fazer a pergunta”. Reforcei a ideia de que o momento era deles, poderiam falar livremente a respeito do assunto abordado no livro.

Diante disso, nota-se que a oportunidade de socialização de leitura não é muito corriqueira, ou seja, a abertura de espaço para que os alunos expressem suas opiniões não é muito ofertada no ambiente escolar. Quando essa abertura ocorre, muitas vezes, há um controle excessivo, conforme destacado por Coracini (1999, p. 173): “Esse controle, sempre com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, que delimita os sentidos do texto, tendo efeito catástrofes sobre os alunos”.

Dado o propósito de nossa intervenção em romper barreiras, a insistência foi um caminho necessário. Assim que um aluno começou a falar, os demais se sentiram encorajados a participar, resultando gradualmente em uma troca mais ativa de ideias sobre alguns pontos relevantes da leitura realizada. Esse momento foi enriquecedor, pois a leitura do livro possibilitou condições para discutir várias temáticas, tais como o poder da palavra, relações familiares, importância da leitura, escrita, analfabetismo, trabalho e cidadania. Essa experiência contribuiu significativamente para ampliar as perspectivas e reflexões dos alunos sobre os temas abordados.

Nesse sentido, trazemos a perspectiva de Colomer (2007, p. 106) que argumenta: “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. Essa prática contribui de forma significativa e enriquecedora para o processo de formação dos educandos, tanto nos aspectos sociais, quanto pessoais. O professor é figura fundamental

para fazer essa mediação, proporcionando aos alunos a oportunidade de interpretar e atribuir significados a partir da própria visão e da visão do outro.

Nesse mesmo contexto, Bajour (2012, p. 25) complementa ao mencionar que “a democracia da palavra compartilhada, implica ao [...] encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença”. Desse modo, isso demonstra que não existe uma leitura única; por vezes, o que está invisível aos nossos olhos torna-se visível aos olhos do outro e, assim, as visões se entrecruzam em uma teia de significações.

Após a leitura compartilhada, partimos para o segundo momento dessa etapa de atividades, na qual os alunos realizaram atividades de interpretação escrita sobre as temáticas discutidas, conforme descrito na folha em (ANEXO [Aa]). Vale mencionar que devido à falta de tempo, o término das atividades de interpretação ficou para tarefa de casa, bem como a elaboração do resumo do livro para expor no mural (ANEXO [Ab]). Essa exposição visava incentivar a leitura do livro entre os demais alunos da escola.

Na aula seguinte, houve a correção dessas atividades de escrita, no primeiro momento, não houve a interferência do professor. O próprio aluno releu o que ele escreveu e realizou as correções necessárias. Posteriormente, os resumos foram trocados, permitindo que cada um corrigisse o texto do outro. Somente após esse processo é que houve a intervenção do professor para a correção final. Vale ressaltar que essa prática de correção foi aplicada em todas as atividades ao longo das etapas propostas no projeto de intervenção.

ETAPA 3: Ensaio de escrita

DURAÇÃO: 04 horas/aula

OBJETIVO: Possibilitar condições para o desenvolvimento da escrita de forma autônoma e livre.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Essa terceira etapa de atividade teve como propósito quebrar paradigmas existentes na escola, para que o aluno desenvolvesse a escrita de forma autônoma e livre. Propus então, a escrita de uma carta para um colega de sala sobre um assunto de escolha livre. Diante disso, alguns alunos demonstraram surpresa. “Mas, professor, sobre qualquer assunto? Não vai falar o tema para nós? Não sei sobre o que vou falar! Como é difícil escrever sem um tema!”.

Os questionamentos e exclamações dos alunos nos levaram a refletir sobre o processo da escrita na sala de aula. Observa-se que a liberdade de escrever sobre qualquer

temática, relacionada com a vivência, desejos e sentimentos, não tem sido muito presente na vida escolar dos educandos. Parece que está cristalizada uma prática na qual os sentidos estão pautados no que a instituição e o professor pedem para os alunos escreverem, muitas vezes, sem um propósito claro e ainda sem destinatário específico. Assim, o educando é submetido a um processo de escrita em que ele produz textos para a escola (Geraldi, 2013), tornando-se um mero repetidor de ideias que, por vezes, não fazem sentido a ele. Isso revela uma lacuna na abordagem pedagógica em relação à escrita, pois a escola ainda carece de uma prática mais aberta e alinhada aos interesses e experiências dos alunos.

Nesse sentido, Antunes (2014, p. 33) afirma que “somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusive “frases soltas”, descontextualizadas”. Isso não motiva nenhum aluno a produzir, pois ninguém gosta de escrever para o nada. Em consonância ao pensamento da autora Antunes, Coracini (1999, p. 173), de maneira enfática, diz que “dessa maneira, a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor”. Nessa propositura, o aluno às vezes resiste ao ato da escrita, por ser submetido a um processo descontextualizado da sua subjetividade.

No contexto de escrita, como parte do processo educacional, consideramos importante mencionar que, há décadas, tem-se discutido extensivamente sobre políticas públicas de ensino. Podemos observar esse debate desde a Constituição Federal, passando pela Lei de Base Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem esquecer dos Currículos Estaduais e Municipais. No entanto, apesar dessas diretrizes e iniciativas, as mudanças ocorrem a passos lentos e de forma muitas vezes insignificante. Essa realidade reflete tanto nas produções escritas dos nossos alunos quanto nas avaliações externas, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹ e do Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (PISA)¹⁰.

⁹ O Saeb avalia todo o percurso regular da educação básica dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A partir de 2019, os estudantes do nono ano começaram a ser avaliados também por questões de ciências da natureza e ciências humanas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 20/04/2024.

¹⁰ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização

Acreditamos que o grande impasse, presente na maioria das instituições de Educação Básica, está relacionado ao fato de que, ao falar sobre a reformulação de currículo da instituição, poucos docentes estão dispostos a adotar práticas inovadoras para trabalhar a linguagem em seu funcionamento dinâmico. A maioria dos docentes tende a resistir, defendendo uma prática pautada em regras gramáticas e no conteúdo tradicional dos livros didáticos. Essas divergências que ocorrem nas instituições de ensino atrapalham o ensino de língua portuguesa, resultando em significativos prejuízos de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Ao contrário dessa visão, vale mencionar que, na minha correção final das produções escritas, identifiquei problemas relacionados à concordância, ortografia, acentuação, grafia e paragrafação. No entanto, é crucial destacar que esses elementos representam apenas uma parte do processo da escrita, pois escrever envolve aspectos mais abrangentes. Nesse sentido, amparamo-nos nas palavras de Coracini (2010, p. 28):

Escrever é, portanto, respeitar as regularidades, garantia da homogeneidade aparente, condição para a leitura, para a legibilidade de um texto, mas é também abrir-se para a dispersão, para a ruptura, desobediência às regras, irrupção da singularidade, emergência do heterogêneo.

O ato da escrita pode transcender as estruturas e regras, pois o mais importante em uma produção escrita, em especial na nossa pesquisa, são os efeitos de sentido que o aluno produz. Dessa forma, ele assume uma posição de autor ao expressar algo significativo para o outro e para ele mesmo. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 21) argumenta que “tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas [...] dos sentidos figurados, na polissemia quase ilimitada dos sinais linguísticos”, que constituem o processo significativo de um texto. Isso motiva e possibilita ao aluno escrever, se assumindo na função de autor, em suas diversas modalidades de escrita, seja em gêneros primários ou secundários, conforme citado por Bakhtin (2011). Os gêneros primários

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20/04/2024.

referem-se a nossas atividades informais do cotidiano. Já os secundários são aqueles que demandam uma linguagem escrita formal, como já mencionado anteriormente.

Ao término da reescrita, cada aluno efetuou a entrega da carta; alguns preferiram tirar foto da carta e enviar para o colega pelo *WhatsApp*. Diante disso, reconhecemos a importância da tecnologia digital como forma rápida, prática e interativa, que promove o encontro entre locutor e interlocutor. Nesse contexto, vale trazer mais uma vez Kenski (2007), por argumentar que as tecnologias digitais promovem interação e podem gerar uma transformação no processo de ensino e aprendizagem.

Após o envio e recebimento das cartas, fizemos um círculo na sala de aula, para que cada aluno lesse a carta recebida do colega, a fim de socializar os assuntos abordados em cada escrita. Alguns alunos, no entanto, mencionaram que não era para o colega ler a carta em voz alta, pois a carta era só para ele, não sendo para conhecimento de outras pessoas. Depois de muita conversa sobre a importância da socialização da leitura em sala de aula, gradualmente, os alunos passaram a compartilhar suas escritas. Dentre os alunos presentes, apenas dois não chegaram a um acordo e se recusaram a permitir que o colega lesse a carta enviada por eles. Em respeito às suas vontades e particularidades, não insisti na leitura. Diante disso, podemos levantar a hipótese de que o aluno pode ter expressado com mais profundidade sua subjetividade, diante de algo que pode ser considerado um segredo, um desejo, uma emoção ou até mesmo pela timidez de expor publicamente sua escrita.

Em contrapartida, observamos o empoderamento de autoria durante esse momento de leitura, pois verificamos a empolgação de alguns alunos ao compartilharem suas próprias escritas. Diante desses posicionamentos, compreendemos a importância de proporcionar ao aluno a oportunidade de produzir uma escrita direcionada a um destinatário específico. Dentre as cartas produzidas, diversos assuntos foram abordados como, por exemplo, pedido de desculpas, esclarecimento de mal-entendidos, elogios, estímulos, entre outros.

ETAPA 4: Filme *Central do Brasil*

DURAÇÃO: 12 horas/aula

OBJETIVO: Estimular o aluno a compreender os fatos ocorridos no filme, por meio de discussões e compartilhamentos de opiniões, visando a produção coletiva de conhecimentos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nessa atividade, propus a exibição do filme *Central do Brasil*, cujo roteiro foi elaborado por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, sob a direção de Walter Salles. O filme retrata um contexto de analfabetismo no Brasil, destacando Dora como personagem principal. Ela é uma professora aposentada que se dedica a escrever cartas para pessoas que não possuem habilidades de leitura e escrita, realizando esse trabalho na estação Central do Brasil. Entretanto, ocasionalmente, ela não enviava as cartas aos seus destinatários, o que resultava na impossibilidade de interação entre as pessoas.

Nesse sentido, o filme possibilitou uma leitura contextualizada da situação do analfabetismo e outros aspectos sociais. Ao término do filme, conversamos sobre os fatos ocorridos na narrativa, encorajando o compartilhamento das ideias e opiniões. Essa interação gerou uma discussão bastante calorosa, pois, alguns alunos repudiaram as atitudes da personagem Dora.

Nesse cenário, destacamos um comentário significativo de um aluno: “Professor, que mulher malvada sem caráter, é muita desonestidade dela, as pessoas pagam para escrever a carta, ela não coloca no correio. Além de não enviar as cartas, ainda debocha do que está escrito”. Esse tipo de comentário a respeito da personagem demonstra que o aluno preza por outros princípios, que foram construídos ao longo da sua vivência. O termo “malvada” provavelmente remete a leitura de contos clássicos, muito presente na literatura infantil, o que talvez tenha possibilitado ao aluno construir seu posicionamento, sugerindo uma postura em defesa do bem, em contraposição ao mal, ainda que de forma não consciente.

Outro momento que consideramos relevante nessa discussão foi quando um aluno mencionou: “Ainda bem que tem gente de bom coração, é aquela mulher, amiga da Dora, que pede para não engavetar e nem rasgar a carta do menino que queria conhecer o pai”. Esse comentário remete a um contexto familiar, demonstrando a importância da presença paterna na vida do filho. No imaginário desse aluno, a carta podia promover esse encontro, evidenciando sua percepção sobre a relevância da escrita na sociedade e na esfera pessoal.

Além dessas questões abordadas, houve discussão de vários outros pontos do filme, tais como infância, moradia, sentimento, fé, urbanização e diferenças de classes sociais e regionais. Assim, nossa conversa em sala de aula possibilitou condições para que os alunos desenvolvessem uma escrita com mais criticidade, expressando suas angústias, desejos e necessidades sociais.

Desse modo, os alunos fizeram atividades de interpretação escrita sobre o filme (ANEXO [Ac]). Posteriormente, produziram dois textos dissertativo-argumentativos, sendo um com a temática sobre: “A importância da escrita na sociedade”, conforme a folha de atividade (ANEXO [Ad]). O outro texto foi de escolha livre, permitindo que os alunos explorassem entre as temáticas abordadas no filme e discutidas em sala de aula (ANEXO [Ae]).

Nesse sentido, a nossa proposta de atividades de produção escrita visou instigar o aluno a desenvolver sequências dissertativo-argumentativas, com o intuito de aprimorar a escrita no gênero discursivo carta do leitor. Vale ressaltar que as tipologias textuais estão intrinsicamente relacionadas aos gêneros discursivos e que o gênero carta do leitor apresenta predominantemente sequências argumentativas. Nesse sentido, Almeida e Cavalcanti, (2010, p. 28) sublinham que a “carta do leitor [...] configura-se como um texto argumentativo, já que tem por objetivo expor e defender/apresentar o ponto de vista do leitor/interlocutor, principalmente, acerca de um assunto polêmico, de interesse social circulado em alguma mídia comunicativa”. Ainda, encontramos respaldo em Marcuschi (2010, p. 28), quando assevera que os gêneros são preenchidos por “sequências tipológicas” e que estas podem ser “heterogêneas”. Portanto, a escolha dessa sequência de atividades visa desenvolver habilidades argumentativas dos alunos, proporcionando uma abordagem mais aprofundada e crítica na produção escrita.

ETAPA 5: Escrita: um possível encontro

DURAÇÃO: 04 horas/aula

OBJETIVO: Possibilitar condições para que os alunos interajam com um servidor da escola por meio da escrita.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nesse quinto momento, a proposta consistiu na produção de uma carta com assunto livre, destinada a alguns funcionários da escola. Vale ressaltar que ocorreu um fato interessante nessa atividade. Ao contrário da terceira atividade apresentada anteriormente (etapa 3), não houve espanto sobre a temática livre; pelo contrário, houve empolgação para escrever, principalmente para a “Tia da cozinha”. Esse entusiasmo demonstra que os alunos já começaram a ter uma perspectiva mais positiva sobre o ato da escrita, indo além do que é proposto pela escola.

Tais cartas, foram destinadas a diversos segmentos, como merendeiras, pessoal da limpeza, bibliotecária, coordenadora, porteiro entre outros; e com diversos assuntos, desde reclamações até elogios. Após a escrita final, as cartas foram entregues

pessoalmente, ou seja, de uma forma bem tradicional. Mesmo que alunos e servidores se encontrassem diariamente, ainda existia um certo distanciamento. O ato de entregar as cartas e de dizer algo por meio da escrita oportunizou uma interação mais vívida e significativa.

ETAPA 6: Apresentação do gênero carta do leitor

DURAÇÃO: 04 horas/aula

OBJETIVO: Apresentar as características do gênero discurso carta do leitor para que os alunos compreendam os elementos constitutivos desse gênero.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Após proporcionar aos alunos várias atividades de escrita, chegou o momento de enfatizar as características do gênero carta do leitor. Isso permitiu que os alunos compreendessem que cada gênero é produzido de acordo com o contexto da esfera discursiva. Para facilitar a compreensão, realizamos a leitura de diversas cartas do leitor em jornais: *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Popular*. Nessas cartas, os leitores manifestam suas ideias, críticas, elogios, reclamações e sugestões sobre diversas matérias difundidas nesses veículos de informação.

Como recorte, selecionamos uma carta do gênero dentre as apresentadas, por meio de votação direta entre os alunos, com o intuito de desenvolver um estudo mais aprofundado das características do gênero discursivo. A carta selecionada foi do jornal *O Popular*, do estado de Goiás, que trata sobre a questão de cães e gatos em situações de vulnerabilidade nas ruas de Goiânia, que vem causando problemas de saúde pública e afetando o bem-estar dos animais (ANEXO [Af]). Nesse sentido, discutimos com mais ênfase sobre a função social da carta do leitor, mostrando que ela possibilita ao leitor/escritor a oportunidade de posicionar-se, com criticidade, diante dos acontecimentos na sociedade, em busca de uma resposta. Durante o estudo, abordamos com ênfase a questão do conteúdo temático, composição e estilo, como elementos constitutivos do gênero discursivo (Bakhtin, 2011) preparando os alunos para a produção da carta do leitor.

ETAPA 7: Formação de grupo, pesquisa da escolha do tema, apresentação de seminário e produção da carta do leitor colaborativa

DURAÇÃO: 10 horas/aula

OBJETIVO: Possibilitar situação para os alunos trabalharem de forma colaborativa e interativa com uma temática escolhida por eles, para a produção da carta do leitor.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nessa atividade, propus aos alunos que trabalhassem em grupo, com objetivo de pesquisarem matérias com temáticas de interesse deles, para a produção de uma carta do leitor coletiva. A escolha pelo trabalho em grupo visa fortalecer a interação e a colaboração, facilitando a construção coletiva de ideias.

Desse modo, de forma espontânea e sem intervenção do professor, os alunos se organizaram e formaram os grupos com os colegas que têm mais afinidade. É importante ressaltar que reflete a natureza humana, na qual cada indivíduo tem suas preferências de agrupamentos. Esse aspecto foi um ponto muito positivo, pois contribuiu para que a atividade fosse conduzida com mais autonomia entre os membros. Segundo, Pinheiro (2011, p. 229) “o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho”. Nessa prática os alunos se colocaram na posição de estudantes ativos, engajados na busca por novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, entendemos que possibilitar condições para o aluno trabalhar em grupo ultrapassa a abordagem tradicional da escola que, por vezes, concentra o conhecimento exclusivamente na figura do professor, considerado o detentor de todos os saberes. Conforme Freire (2002, p. 52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, por meio de um ensino que permita ao aluno a liberdade de pesquisar, ler e construir o seu próprio conhecimento, compreendendo os problemas e buscando possíveis soluções de forma significativa.

Nesse processo de desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, Graça (2016, p. 33) argumenta que o trabalho em grupo “leva alunos a aprender com alunos, professor a aprender com alunos, alunos a aprender com o professor, ou seja, divulga a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma eficaz mediante o envolvimento de todos no processo”, de forma ativa e reflexiva.

Para realização dessa atividade, agendei o laboratório de informática, com antecedência, e com autorização da gestão escolar. Solicitei que os alunos trouxessem seus celulares, pois não havia computadores disponíveis para todos, alguns apresentavam defeitos. As leituras foram realizadas em várias fontes, como as revistas *TodaTeen* e *Capricho*, além de jornais eletrônicos como: *G1- O portal de notícias da Globo*, *O*

Repórter do Araguaia, O Globo e Folha de São Paulo. Durante as pesquisas em sites, percebi o entusiasmo, empenho e atenção dos alunos. Tais atitudes demonstraram que esse tipo de leitura estava sendo significativa e, conseqüentemente, contribuindo para a ampliação do arquivo de conhecimentos dos alunos. Após as pesquisas na internet e leituras realizadas em tela, os temas dos quatro grupos foram os seguintes: Infraestrutura das escolas brasileiras; Preconceito racial; Drogas; Violência doméstica.

Vale ressaltar que a produção de conhecimento nessa etapa de atividades foi grandemente beneficiada pelo uso da tecnologia digital. Nesse sentido, corroboramos com os dizeres de Almeida (2005, p. 71) sobre o uso das tecnologias que “favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária”, proporcionando ao educando a oportunidade de fazer parte do mundo globalizado.

Como toda leitura e pesquisa tem o propósito de serem compartilhadas em um processo interativo, propus que as temáticas fossem socializadas com as demais turmas da escola do 6º ao 9º ano, por meio da apresentação de um seminário. O objetivo era divulgar e dar visibilidade ao trabalho dos alunos, desenvolvendo a autonomia do protagonismo estudantil.

Logo de início, a maioria dos alunos rejeitou a proposta, manifestando relutância em falar na frente de outras pessoas. Essa resistência sugere que a prática de socialização não é muito comum no ambiente escolar. Muitas vezes, quando uma pesquisa é proposta, ela tem quase sempre uma mesma finalidade, de fazer cópia de cópia, com apenas um destinatário, que é o professor, resultando em um círculo vicioso sem propósito e significado, com ênfase na correção de erros gramaticais sem uma interação mais ampla.

Para viabilizar a realização do seminário, foi necessário dialogar com a turma sobre a importância de explorar as temáticas com um público maior. Após a discussão, a maioria dos alunos compreendeu que os assuntos abordados eram relevantes e poderiam ser úteis para os demais colegas. Assim, chegamos a um acordo e decidimos que o local para apresentação seria na sala de vídeo, por ser um ambiente fechado, facilitando a visualização dos slides e proporcionando um espaço mais propício para a interação com o público.

Após a conclusão da apresentação do seminário, avançamos para o segundo momento dessa atividade, que se constitui na produção de uma carta do leitor

colaborativa, entre os membros do grupo, abordando a temática pesquisada e apresentada durante o seminário.

ETAPA 8: Reescrita da primeira versão da carta do leitor

OBJETIVO: Reescrever a carta do leitor como parte integrante do processo de autoria.

DURAÇÃO: 04 horas/aula

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Essa etapa refere à reescrita da carta do leitor, aplicada antes da sequência de atividades, que teve como propósito estimular o aluno a reler e refletir sobre a sua própria escrita, para que fosse realizado os ajustes necessários, de acordo com as características do gênero discursivo, aprimorando o texto com mais clareza e coerência. Vale ressaltar que a questão de reescrita não se limita apenas à paragrafação, aspectos linguísticos e estilísticos do texto. Embora esses elementos sejam importantes, o ponto de grande relevância, destacado em nossa pesquisa, é a posição do aluno enquanto sujeito autor, levando em conta o lugar de onde ele fala, seja da sua vida pessoal, social ou cultural.

A prática da reescrita de um texto faz parte do processo de ensino de língua portuguesa, pois oferece ao aluno a oportunidade de ser o primeiro leitor do seu próprio texto, refletindo sobre as possíveis modificações. Nesse sentido, ainda vale ressaltar que a escrita de um texto nunca está pronta e acabada, conforme destaca Bakhtin (2011, p. 311): “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. Desse modo, a cada retomada ao texto, o aluno pode ter novas ideias, novos anseios, uma vez que os acontecimentos da vida estão sempre em movimento e, conseqüentemente, a escrita do aluno também se modifica ao longo desse processo.

ETAPA 9: Oficina de leitura e reflexão sobre a produção escrita

DURAÇÃO: 02 horas/aula

OBJETIVO: Estimular o aluno a refletir sobre a própria escrita desenvolvida durante a aplicação de sequência de atividades.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nessa etapa, realizamos a oficina de leitura para que todos os alunos conhecessem a produção dos colegas durante o percurso da aplicação de sequência de atividades (ANEXO [Ag]). Para isso, realizamos uma

exposição de todas atividades escrita e, cada aluno teve a oportunidade de escolher um texto do colega ou o próprio texto que mais lhe chamou atenção. Em seguida, discutimos os possíveis efeitos de sentidos. Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 24) enfatiza que “durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto, muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão”. Vale ressaltar que esse momento foi enriquecedor, pois compreendemos melhor muitos pontos antes não observados com apenas uma leitura individual. Além disso, essa etapa foi marcada por um momento em que os alunos puderam comparar suas primeiras escritas com a última, permitindo que identificassem seus avanços durante o percurso das atividades.

Após a realização de todas etapas da sequência de atividades, as produções da carta do leitor foram postadas no *blog* <https://escritaescolarinterativa.blogspot.com/>, para maior visibilidade do protagonismo dos estudantes e interação. Vale destacar que esse *blog* foi criado para essa finalidade específica com autorização do diretor da unidade escolar onde foi realizada a pesquisa.

2.5 Organização do *corpus* de análise

As produções escritas realizadas em sala de aula constituem o *corpus*, que teve como objetivo oportunizar aos educandos várias situações de leitura, interpretação e escrita, desde a carta pessoal à carta do leitor, por meio da temática de interesse do educando. Nessas cartas, o aluno pôde expressar sua subjetividade em diversas situações e, assim, interagir com o outro com autonomia e criticidade.

Entre as produções de todos os alunos desenvolvidas durante a aplicação da sequência de atividades, selecionamos para análise alguns textos representativos da turma, em três níveis distintos de aprendizagem: avançado, médio e básico. No entanto, os educandos demonstraram melhorias nas habilidades de escrita como prática social, se comparados com as suas primeiras produções. É o que tentamos mostrar no terceiro subcapítulo do próximo capítulo.

Ainda, urge esclarecer que esse procedimento de seleção foi aderido pelo motivo de que analisar dezesseis textos de cada etapa desenvolvida no projeto de intervenção tornaria o trabalho de análise árduo devido ao quantitativo de textos produzidos. Além disso, a análise poderia se configurar altamente repetitiva, principalmente, ao que tange às características específicas não só dos gêneros, mas também das próprias características

específicas das produções dos alunos. Assim, as transcrições, embora na íntegra, dos textos representativos do nível de aprendizagem dos participantes são chamadas de recortes, por se tratar de um processo de seleção entre tantos produzidos em sala de aula. Esses mesmos textos estão nos anexos, do modo como os alunos escreveram.

As produções escritas além de serem corrigidas por seus próprios produtores, ou seja, o aluno, também passou pela correção em pares e/ou em trios. Também, houve pequenas intervenções do professor, somente nos casos graves¹¹. Sendo assim, ainda podem ser identificados pontos que necessitam ser harmonizados para maiores adequações às condições formais da língua. Nesse sentido, Coracini (2010, p. 44-45) assevera que “esses pontos de emergência na materialidade linguística não constituem erros, apesar de a escola assim julgar”. Assim, não atingimos a completude, na linguagem escrita, tal qual se idealiza na norma padrão; pois, sempre há necessidade de adequar e reorganizar os elementos linguísticos. No entanto, essas possíveis falhas e desvios na escrita do aluno não limitam a compreensão dos seus dizeres, uma vez que estes possuem dimensões significativas de sentido.

Os recortes transcritos das produções analisadas, no capítulo seguinte, estão identificados pela letra (R), que significa “recorte”, acompanhada da sequência dos números cardinais (1, 2, 3...), que demonstra a ordem em que os recortes dos textos foram selecionados para análise. As produções analisadas encontram-se no anexo, no final desta dissertação, representadas pela letra maiúscula (A), que se refere a Anexo. Já as letras alfabéticas minúsculas (a, b, c ...) seguida da letra A (anexo) corresponde à sequência em que se encontram no anexo as produções escritas dos educandos. Para maior compreensão, apresentamos um exemplo: (R1-Aa) corresponde ao recorte número um (1), que se encontra na primeira produção escrita do anexo “Aa”. Nessa mesma ordem, estão os demais recortes.

Ainda, vale ressaltar que, para resguardar a anonimidade dos alunos, foi aplicada uma tarja preta nos nomes dos alunos (nas produções) tanto dos recortes transcritos, no capítulo de análise, quanto dos anexos. Quanto às produções que circulam no *blog* criado para essa finalidade, os alunos utilizaram nomes fictícios e/ou abreviaturas, em conformidade com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹¹ Casos graves referem-se aos desvios de grafias, concordância e organização da sequência das ideias do texto.

No próximo capítulo, apresentamos a análise das produções mais relevantes, em consonância com nossos objetivos e perguntas de pesquisa, produzidas durante o desenvolvimento da sequência de atividades, incluindo a primeira e última produção do gênero discursivo carta do leitor. Ainda, como já mencionado, essas produções selecionadas representam o nível de aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa.

III ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentamos o resultado de análise dos recortes representativos de todas as produções escritas dos alunos que foram desenvolvidas durante a aplicação da sequência de atividades. Para maior organização, este capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro corresponde aos recortes sobre a escrita das cartas pessoais destinadas aos colegas de sala e aos servidores da escola com temática livre, como um ponto de partida para a produção do gênero carta do leitor, em que o aluno pôde expressar o seu dizer de forma autônoma e dialógica.

No segundo, apresentamos os resultados da análise da produção coletiva do gênero discursivo carta do leitor, a partir de pesquisas e leituras colaborativas com temáticas de interesse dos educandos. Já, o terceiro corresponde a uma análise comparativa dos recortes da primeira versão da carta do leitor com a última reescrita recorrigida desta mesma carta.

Na primeira escrita, os alunos produziram seus dizeres sem qualquer informação sobre o gênero, antes do início do desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção, conforme mencionado anteriormente no capítulo II, etapa 1. Já, a reescrita aconteceu após o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Nessa última atividade, os alunos demonstraram avanços nas habilidades e competências de escrita. Vale ressaltar que as reflexões feitas sobre esses recortes não se limitam apenas ao ponto de vista do pesquisador, elas estão abertas para outras interpretações. Nesse sentido, Coracini (2001, p. 142) assevera que “jamais duas leituras serão idênticas, haverá sempre e inevitavelmente produção do sentido delimitada pelo inconsciente heterogêneo do sujeito, suas crenças e experiências; mas jamais duas leituras, feitas em contextos semelhantes serão completamente diferentes”.

3.1 Escrita livre: ponto de partida para a produção do gênero carta do leitor

Na nossa visão criteriosa de análise sobre essas produções, observamos que a escrita com temática livre possibilitou ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências no aprimoramento de seus dizeres. Essa prática transcendeu a moldura tradicional das aulas de “redações” que, por vezes, é imposto ao aluno temáticas rebuscadas. Infelizmente, esse modelo sugere ao educando realizar produções

descontextualizadas, sem se concentrar no que ele tem a dizer, mas no que a escola espera que ele diga (Geraldi, 2013). Em congruência a esse pensamento, Coracini (2010, p. 39) assevera que “a escola insiste em ensinar a argumentar, a controlar os efeitos de sentido do que se escreve, a fazer da escrita a obediência a regras, a convenções, a modelos. E, não raro, talvez por isso mesmo, ela se depara com inúmeras dificuldades”, ao invés de oportunizar condições para a formação de novos escritores.

Ao contrário desse modelo, nossa proposta de intervenção pautou-se na produção escrita sem cobrança de uma temática específica, permitindo ao aluno relatar assuntos vivenciados por ele e, assim, expressar sua subjetividade, interagindo com seu interlocutor. Nesse propósito, avançamos para a análise do primeiro recorte.

(R1-Aa) Novo Santo Antônio, 10 de março de 2023

Bom dia, meu amigo [REDACTED]

Como você está?

Estou escrevendo esta carta para dizer que somos amigos há muitos anos, e como todos amigos, nós já brigamos algumas vezes, mas isso nunca afetou nossa amizade, somos parceiros de escola e continuamos firmes.

Você é um cara que não guarda raiva de ninguém, tem um coração muito bom, não fica resmungando o passado, sempre fala coisas boas do presente e do futuro.

Quero continuar sendo seu amigo para sempre, gosto da sua companhia, e que a gente cresça juntos, pois quando tivermos grandes vamos lembrar das coisas boas que fazíamos quando éramos adolescentes.

Um grande abraço do seu amigo

[REDACTED]

9º ano

Para o início da análise desse recorte, puxamos um fio teórico discutido no primeiro capítulo, que sustentou esse nosso trabalho de pesquisa. Para tanto, respaldamos nas palavras de Bakhtin (2011, p. 282) ao mencionar que “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido”. Com base nesse posicionamento teórico, notamos que o aluno utilizou o gênero carta para realizar sua escrita, com objetivos específicos destinados ao amigo de sala.

Inicialmente, o aluno se instala no seu discurso em um determinado espaço geográfico, citando o nome da cidade onde ele reside, estuda e convive com seus familiares e amigos. O tempo é marcado pela inclusão da data, mês e ano. Isso demonstra que o educando está se constituindo pela/na história por meio da linguagem escrita, utilizando-se das palavras para manter uma interação com o outro. Conforme Antunes (2003, p. 45) “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...],

de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Essa relação interativa se estabelece no momento em que o discente/escritor inicia a carta saudando com o vocativo “meu amigo”. Logo de início, ele deixa claro que a carta não se destina apenas a um colega de sala, mas sim a uma pessoa específica com a qual mantém uma relação de amizade.

O aluno iniciou o corpo da carta mencionando que estava escrevendo para expressar que são amigos “há muitos anos”. A menção do verbo “há” remete ao passado para demonstrar uma amizade que foi construída no decorrer das suas vivências. Nesse sentido, Coracini (2010, p. 38-39) destaca que “os sentidos de um texto, cujo limite é assegurado, em parte, pela formação discursiva, na qual se inscrevem autor e o leitor, sempre marcados por sua historicidade e, portanto, pelo momento histórico-social em que vivem, em que cada um vive”. Assim, podemos afirmar que essa amizade é resultado de um processo histórico e social.

O educando se utiliza desse processo histórico por meio da figura de linguagem comparativa “como todos amigos”, para justificar que desentendimentos e divergências ocorrem também com outras pessoas que são amigas. Essa comparação demonstra que ele quer deixar claro ao amigo que, apesar de terem brigados “algumas vezes”, a amizade permanece inabalável.

É relevante mencionar que esse jogo discursivo em que o aluno utiliza o passado e presente denota que a produção escrita está intrinsecamente relacionada ao papel da memória e dos acontecimentos. Nesse sentido, Pêcheux (1999, p. 50) pondera que a memória está “nos sentidos entrecruzados de memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e de memória construída do historiador”, em que os fatos são contextualizados de forma vívida, entrelaçada pela subjetividade do aluno/escritor.

Outro fato relevante é o trecho marcado pela sequência de advérbio de negação, verbo, substantivo, preposição e pronome indefinido como meios necessários para a produção escrita para expressar que o amigo “não guarda raiva de ninguém”. Esse conjunto de elementos linguísticos produz um efeito de sentido muito pertinente, concomitante “com a sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro” (Bakhtin, 2011, p. 296), que serviram como base na composição de seus dizeres para abordar uma questão da sociedade pós-moderna, relacionada ao socioemocional das pessoas.

O aluno ao escrever a carta teve um olhar muito positivo sobre a qualidade do amigo, como um ser que controla suas emoções. Apesar do uso pronome indefinido “ninguém” não deixar claro de quem ou qual tipo de pessoa que o amigo não tem raiva, esse pronome assume um valor de sentido para além da palavra. Possivelmente, o amigo respeita e valoriza todas as pessoas, independente de suas classes sociais, culturais, religiosas, políticas, entre outras, demonstrando tolerância diante das diferenças.

Nessa direção, o aluno ainda atribui outras características ao amigo quando menciona que ele “sempre fala coisas boas do presente e do futuro”. Nesse viés, consideramos esse dizer como algo típico dos adolescentes e jovens, pois, geralmente, em suas rodas de conversas e bate-papos com os amigos, eles falam muito dos acontecimentos do cotidiano, das perspectivas do futuro, dos sonhos, desejos, estudos, profissões, soltando a imaginação, como se tudo estivesse ao alcance deles. No entanto, esses temas são pouco valorizados pela escola. O ideal seria aproveitar toda essa diversidade de assuntos para incentivar os alunos a escreverem, resultando, certamente, belíssimas produções textuais. Nesse sentido, Coracini (1999, p. 174) propõe que “é preciso que a escola entenda que produzir texto significa produzir sentido (no momento da leitura e/ou no momento da escrita) e que isso é muito mais do que reproduzir ou repetir o que a escola ou o professor querem ouvir ou ler”.

No último parágrafo da carta, o aluno, de modo enfático, expressa sua subjetividade por meio do verbo “quero”, desejando que a amizade entre eles seja para sempre, “pois quando tivermos grandes vamos lembrar das coisas boas que fazíamos quando éramos adolescentes”. O termo “grande” remete à vida adulta ou à velhice, quando serão recordados os bons momentos de amizade sincera e verdadeira construída no decorrer da história. Isso é demonstrado na despedida da carta ao escrever “Um grande abraço do seu amigo”. Assim, o educando expressou seus sentimentos por meio da escrita de modo significativo. Para Possenti (2002, p. 109), “a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção no quadro histórico-ou seja, num discurso que lhe dê sentido”, permitindo ao aluno a se colocar na posição de autor.

Nesse contexto de produção com temática livre, onde o aluno pode expressar o que deseja, se configurou em uma dimensão além da sala de aula, com produções escritas direcionadas a outros interlocutores, nesse caso, aos servidores da escola, na perspectiva de interagir e ampliar o seu ciclo de amizade. Vejamos no recorte abaixo:

(R2-Ab) Novo Santo Antônio, 13 de abril de 2023

Olá, [REDACTED]

Estou muito feliz de ter você aqui na escola como técnica do laboratório de informática, você é uma pessoa incrível, sempre me ajuda quando vou fazer as minhas pesquisas.

Admiro muito a sua inteligência, você tem um potencial gigantesco, faz tudo com muita agilidade e dedicação. Aqui realmente estava precisando de alguém como você.

Além de ser uma excelente profissional, tem um coração imenso de bondade que não ajuda só a mim, mas a todos que precisam.

Enfim, só tenho que agradecer por tudo. Quero que você fica trabalhando aqui por muito tempo.

Um grande abraço!!

[REDACTED]
9º ano

Nesse recorte e nos posteriores, não analisamos as características do gênero, como local, data, saudações e vocativo, pois ficariam muito repetitivas, uma vez que já fizemos isso no primeiro recorte acima. Sendo assim, partimos para análise do corpo do texto, onde podemos observar logo no início do primeiro parágrafo que há um índice de autoria marcado pelo pronome pessoal implícito “eu”, identificado pela desinência do verbo “estou”. A autora/aluna manifesta sua alegria por ter a funcionária como técnica no laboratório de informática, e assim, tece elogio pelo uso do adjetivo “incrível”. Diante disso, a discente utilizou uma estratégia interessante em sua produção escrita, pois o elogio atribuído à técnica do laboratório não é por acaso. Isso torna-se notável pelo uso do advérbio temporal “quando”. Essa referência marca o tempo em que ela utiliza laboratório de informática e, recebe ajuda da técnica para realizar suas atividades de pesquisas.

No segundo parágrafo, notamos mais uma vez a marca de autoria pela desinência do verbo “admiro”. Os elogios continuam sendo marcados pelo adjetivo “gigantesco”, e pelos respectivos substantivos “agilidade e dedicação”, demonstrando uma relação de satisfação e agrado pela presença do outro no ambiente escolar.

Outro ponto relevante é quando a educanda menciona: “aqui realmente estava precisando de alguém como você”. Nesse jogo discursivo, podemos levantar a hipótese que esse dizer remete aos outros funcionários que trabalharam no laboratório e, provavelmente, não desempenharam suas funções como deveriam ser, deixando de atender às necessidades da aluna. Assim, conforme destaca Orlandi (2005, p. 128), “para dizer é preciso não dizer”. Nesse pressuposto, a escrita produz efeitos de sentido atravessada pelo discurso em uma dimensão além das palavras expressas no papel.

Nesse processo de escrita marcado pela subjetividade, observa-se um direcionamento para o outro; ou seja, há uma escrita tanto de si como do outro. O que nos

leva a essa afirmação é quando a aluna diz que a técnica do laboratório “tem um coração imenso de bondade que não ajuda só a mim, mas a todos que que precisam”. Nesse sentido, Coracini (2010, p. 34) pondera que “um escritor é, antes de tudo, um leitor - leitor de si, do mundo, do outro - então o que se diz de um se aplica ao outro [...] O escritor se inventa à medida que escreve ainda que não seja sobre si nem seu texto esteja em primeira pessoa, mas sobre o outro”. Nesse viés, comungamos das palavras da autora, pois, para falar do outro, antes de tudo, a aluna/escritora fez uma leitura das situações vivenciadas pelo outro/aluno(s) e, assim, viu um pouco de suas necessidades no outro. Portanto, ela pode falar desse outro como um reflexo de si mesma.

É importante mencionar ainda que, ao final do texto, é afirmado um agradecimento: “só tenho que agradecer por tudo”. Logo em seguida, a aluna enfatiza o desejo de que a técnica continue trabalhando no laboratório por “muito” tempo. O advérbio intensifica o desejo diante de algo positivo que está acontecendo no ambiente escolar. Assim, podemos frisar sobre a importância do apoio dos servidores aos alunos, uma vez que talvez esse laboratório de informática seja o único local de pesquisa para essa aluna. Além disso, ela pode não ter muita habilidade para manusear os equipamentos de informática, e a servidora ofereceu os suportes necessários à estudante. Entre tantos outros fatos vivenciados pela aluna no ambiente escolar, ela destacou algo que lhe trouxe alívio. Por meio da produção escrita, ela encontrou uma forma de expressar suas satisfações e angústias que estavam latentes em sua memória.

Nesse ponto, parece-nos substancial trazer os dizeres de Coracini (2008, p. 190) sobre “a memória [que] funciona aos saltos, trazendo à superfície, pela e na linguagem, apenas alguns fragmentos inconscientes - recalques abafados, fantasmas sobre os quais não se tem controle, mas que são interpretados, rearranjados, para fazerem sentido, deixando outros adormecidos”. Nessa perspectiva, a produção escrita oportunizou condições para que aluna pudesse, de alguma forma, mostrar um pouco das realidades existentes no contexto escolar. Nesse mesmo sentido, analisamos o seguinte recorte:

(R3-Ac) Novo Santo Antônio, 14 de abril de 2023

Queridas, [REDACTED]

Tenho a felicidade de ter vocês na cozinha dessa escola, pois as comidas que vocês fazem são deliciosas, mas as minhas preferidas são: almondegas e bolo de queijo, magnificamente maravilhosos.

Além disso, vocês são muito gente boa, muito educadas e generosas, sempre deixam eu repetir, isso faz toda diferença...

Vejo o empenho e dedicação de cada uma, quando estão realizando o trabalho na cozinha; tudo é preparado com muito amor e carinho para que o lanche fique bem gostoso.

Vocês realmente têm mãos talentosas na arte de cozinhar, que agrada meu paladar. Isso é sensacional!!!

Obrigado por tudo.

Com carinho e amor.

9º ano

É notória que a ideia principal do primeiro parágrafo tem como foco a abordagem sobre as comidas que as merendeiras fazem, pois “são deliciosas”. No entanto, logo em seguida, a aluna faz o uso da conjunção adversativa, “mas”. Consideramos relevante esclarecer que não tivemos a pretensão de fazer uma análise linguística da conjunção adversativa, embora não desconsideramos os recursos linguísticos com parte da escrita. Nas palavras de Flores (2008, p. 269), “o homem não só está na língua, mas que existe na e pela língua, que ele se faz na língua. Logo, enunciar é dar uma direção ao sentido, é se singularizar na repetibilidade da língua, sendo, portanto, um ato de autoria”. Nesse viés, procuramos observar os efeitos de sentido de autoria produzidos no contexto discursivo da educanda.

Por meio da conjunção “mas”, a aluna destaca uma particularidade em relação às comidas do seu gosto, mencionando que são “almondegas e bolo de queijo”. Segundo Possenti, (2002, p. 108), “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade”. Diante desse pensamento, entendemos que a escrita só produz sentido para o aluno se tiver relacionada com a sua subjetividade, seja qual for o assunto. Nesse propósito, vale ressaltar que uma produção escrita sobre merenda escolar pode ser considerada um assunto irrelevante, na visão de muitos pais, professores e até mesmo pela própria instituição escolar. Ao contrário desse pensamento, compreendemos que temática sobre a merenda foi tida como importante para a aluna escrever com sentido.

Nessa reflexão analítica, um ponto que chamou atenção é quando a aluna diz que as merendeiras “sempre deixam eu repetir”. Nesse contexto, esse dizer pode estar relacionado com a questão socioeconômica da aluna, pois talvez a escola seja o único lugar em que ela consegue uma repetição, como meio de saciar a fome. Essa hipótese tem uma demonstração maior no seguinte trecho: “isso faz toda diferença...”. O uso das reticências dá ideia de continuidade, ou seja, de uma escrita ainda não concluída. Essa foi uma estratégia interessante que a aluna usou para deixar o leitor fazer as possíveis interpretações, ou pode ser simplesmente uma questão de estilo. Nesse sentido, Coracini (2010, p. 30) destaca que “escrever um texto é dá-lo a ler, torná-lo público, expô-lo a

interpretações (in)esperadas”, pois o texto aberto ao entendimento do leitor permite uma maior interação e interpretação, tornando a escrita mais envolvente e suscetível a diferentes leituras.

Ao falar do empenho e dedicação de cada merendeira durante o trabalho realizado na cozinha, a aluna faz uma menção ao campo emocional das cozinheiras relacionado ao lanche “tudo é preparado com muito amor e carinho para que o lanche fica mais gostoso”. Esse dizer remete a um ditado popular que geralmente é utilizado por cozinheiras ao dizerem que “*o melhor tempero é o amor*”. A discente constrói o seu dizer pautado em outro. Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Bakhtin (2011) discutido no primeiro capítulo, parafraseamos as palavras de Foucault (2020), ao dizer que todo discurso está ligado a outro discurso, mesmo que aparentemente ele não seja percebido, pois há sempre uma origem secreta sobre um dizer. Ao mesmo instante a interpretação e a escuta de um já dito, que é um não dito, garantem a infinita continuidade de um novo discurso. Isso destaca a interdiscursividade, ou seja, a relação mútua entre discursos, mostrando como os dizeres da aluna dialogam com expressões culturais e sentimentais, além de ditos populares.

Desse modo, o aluno/a vai se constituindo pela/na linguagem por meio da escrita em um processo interativo, demonstrando suas alegrias, afetos e gratidão e, assim, se aproximando do outro. Nesse propósito, passamos para o próximo recorte:

(R4-Ad) Novo Santo Antônio, 13 de abril de 2023

Oi, Dona [REDACTED]

Estou escrevendo esta carta para falar que a senhora é muito legal, sempre é paciente e me dá conselhos nas horas que eu mais preciso com muita bondade.

Gosto muito do seu jeito de ser, além de ser um ser humano espetacular é também uma excelente bibliotecária, atende bem os alunos e está sempre disposta em ajudar os alunos que estão à procura de livro para ler.

Gosto muito de ficar conversando com a senhora porque as nossas conversas são boas e servem para eu pensar melhor sobre a vida, e assim tomar decisões corretas. Mais tarde estarei passando aí para fazer a devolução do livro.

Um abraço!!

[REDACTED]
9º ano

Antes de iniciarmos a análise do recorte acima, consideramos relevante destacar que, em algumas escolas tradicionalistas, o ensino de língua portuguesa ainda se consolida somente por meio de conteúdos abstratos, conduzidas pela figura do educador “que aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2005, p.

65), resultando em práticas descontextualizadas das realidades e necessidades dos alunos. Ao contrário dessa visão, entendemos que o ensino e a aprendizagem devem pautar-se em leituras diversificadas, para que o educando desenvolva habilidades de escrita por meio de temáticas escolhidas por ele, relacionadas aos fatos do cotidiano como aventuras, passeios, conversas com um colega de sala, um amigo, um servidor da instituição escolar, entre outros. Essa abordagem mais contextualizada proporciona uma aprendizagem significativa e engajadora, conectando as formas da língua às experiências vividas e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, vale ressaltar que existem pessoas em nossa comunidade/sociedade com uma sabedoria grandiosa, que, por vezes, as palavras dos livros e os discursos visivelmente reconhecidos e valorizados pela sociedade não seriam capazes de responder, ou, pelo menos, dar uma resposta amenizadora para determinadas situações.

A partir dessa breve consideração, passamos à análise da escrita da carta do aluno à servidora da escola. Logo no início da carta, o educando utiliza o pronome de tratamento “senhora”, demonstrando respeito e educação com a funcionária que pertence a outra faixa etária. Ao dizer que ela “é muito legal”, isso demonstra uma certa confiança, proximidade e agrado por uma pessoa “paciente” que escuta o aluno em suas angústias, medos e dúvidas. Assim, entende-se que nesse diálogo há um ato responsivo (Bakhtin, 2011), pois, a servidora dá uma resposta ao aluno por meio dos “conselhos” nas horas que ele mais precisa. Contudo, essa interação é caracterizada por “muita bondade”, em que a servidora procura ajudá-lo.

No segundo parágrafo, o discente manifesta uma relação afetiva ao mencionar que gosta muito do jeito da servidora. Isso se intensifica com maior impacto ao dizer que ela é “um ser humano espetacular”. Diante disso, o aluno tem um olhar sobre a questão humana, tanto nos aspectos da vida pessoal quanto social. No que tange à questão social, o aluno relaciona ao profissionalismo e descreve que a bibliotecária “atende bem os alunos” e além disso, “está sempre disposta em ajudar os alunos que estão à procura de livro para ler”. Assim, em sua escrita, o aluno transita do campo pessoal ao profissional. Nesse sentido, vale destacar Coracini (2010, p. 24) ao argumentar que "a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve". Nessa perspectiva teórica, a escrita significativa ocorre nesse jogo pela expressão da subjetividade, em que o aluno fala de seus sentimentos para a servidora, mas ao mesmo instante, esse processo da escrita é constituído pelo outro (servidora).

No trecho “gosto muito de ficar conversando com a senhora”, o verbo no gerúndio demonstra que essa ação contínua produz efeitos de sentido importantes para o educando. Ao frisar que as conversas são boas e serve para ele “pensar melhor sobre a vida”, subentende-se que essa interação é o porto seguro que lhe direciona para “tomar decisões corretas”, convalidando que os funcionários da escola também exercem um papel fundamental na formação de adolescentes no ambiente escolar. Ainda vale ressaltar que, apesar de o estudante ser um adolescente, ele valoriza os conselhos de uma pessoa com mais experiências de vida, e, com isso, ele tem um melhor direcionamento para viver em sociedade como um cidadão do bem.

O aluno finaliza o texto dizendo que mais tarde irá à biblioteca para fazer a “devolução do livro”. Esse ato demonstra uma responsabilidade, enquanto estudante que cumpre com as normas da biblioteca da escola. Além disso, ir à biblioteca produz um outro efeito de sentido, que não é apenas devolver o livro, mas é uma forma de poder conversar com a bibliotecária, talvez em busca de uma resposta para seus anseios e dúvidas. Nesse sentido, essa ação destaca a biblioteca não apenas como um local para transações de livros, onde se busca o conhecimento, o que dá visibilidade ao desenvolvimento do hábito de leitura no aluno, mas também como um espaço de interação, apoio e diálogo, onde o aluno encontra suporte para suas inquietações.

Desse modo, as relações interativas nos diversos contextos da vida são as bases para uma produção escrita com sentido. Nessa perspectiva, é visível que propor a prática de escrita com temáticas livres ao aluno é oportunizar condições para que ele possa desenvolver as competências de escrita de forma prazerosa, relacionada com suas necessidades, sonhos, desejos, alegrias e desabaços. Diante disso, Coracini (2010, p. 41) argumenta que, “para uns, em certas circunstâncias, escrever corresponde à necessidade de desabaço, de se dizer para alguém, de se confessar, ainda que seja para si próprio (para o Outro): nesses casos teria uma função catártica. Catarse, sublimação, desabaço...” como forma de expor seus sentimentos e libertar algo que estava reprimido. Essa prática de escrita não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também promove uma oportunidade significativa de expressão da subjetividade do aluno.

Além da escrita relacionada à subjetividade do aluno, vale sublinhar que as aulas de língua portuguesa também assumem outras dimensões, a partir de leituras compartilhadas, pesquisas, debates, discussões em grupos e produções escritas colaborativas que possibilitam aos alunos fortalecerem seus posicionamentos de modo democrático por meio das palavras. Nesse sentido, apresentamos o próximo subcapítulo.

3.2 Pesquisa e leitura: ampliando ideias por meio da escrita colaborativa

Com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos, propusemos momentos de pesquisa e leitura colaborativa para a escrita do gênero carta do leitor, de forma coletiva. É importante mencionar que a maioria das pesquisas nos dias atuais são realizadas por meio das tecnologias digitais, tornando-se uma grande aliada à educação, conforme abordado no capítulo 1; item 1.6. Esse recurso tecnológico possibilitou aos alunos pesquisar em várias fontes na busca de uma matéria que despertasse o interesse do grupo. Em relação à leitura, vale mencionar que ela é resultado dos conhecimentos de mundo e das experiências de vida do aluno, que constituem o primeiro passo para a escrita, assunto discutido em 1.4 e 1.5.

Consideramos que a junção dos conhecimentos dos alunos com a leitura de matérias que circulam na mídia contribuiu para uma discussão significativa e uma escrita crítica colaborativa relacionada aos fatos sociais. Felipeto (2019, p. 138) aborda que a escrita colaborativa “encoraja os estudantes a gerar novas ideias e expor diferentes pontos de vista. Além disso, os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares”. Essa comunhão de ideias possibilita ao aluno a ser mais aberto e compreender as realidades ao seu redor, pela colaboração do colega e, assim, ter uma nova visão e atitude diante dos acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, Barroso e Coutinho (2009, p. 14), argumentam que:

A escrita colaborativa pode ser definida como um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. Ela é considerada, não só um meio para chegar a um fim, mas também como um instrumento de ensino-aprendizagem. A elaboração de um texto de forma coletiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum. Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Essa interação entre pares/grupos possibilitou a troca de saberes, pois cada aluno possui conhecimentos diferenciados em diversos aspectos da vida. Isso contribui para a constituição das ideias em prol de uma escrita democrática, significativa e com o mesmo objetivo. A partir dessa breve abordagem, passamos à análise do recorte da escrita colaborativa sobre a jovem Tayane Caldas, de 18 anos, que teve o rosto tatuado pelo ex-namorado, Gabriel Coelho, de 20 anos, que desrespeitou uma medida protetiva,

sequestrou a garota e a levou para casa, onde realizou a tatuagem, escrevendo o nome dele na bochecha direita da jovem para marcá-la como propriedade dele. Assim, passamos à análise do recorte da escrita colaborativa.

(R5-Ae) Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Olá, Isabela Otto

Ao lermos sua matéria publicada no dia 24/05/22, na revista *Capricho*, sobre a garota que teve o rosto tatuado por ex-namorado abusivo, que escreveu o nome dele na bochecha direita da jovem Tayane Caldas. Ficamos perplexas com tamanha brutalidade.

Esse tipo de atitude demonstra uma grande falta de respeito e, acima de tudo, um ato de covardia, pois o homem é mais forte que a mulher, em relação à força física e, ele aproveita dessa força para praticar os diversos tipos de violência.

Durante a matéria, você descreve muito bem a relação abusiva do período de namoro dele com a garota, mas ficamos sensibilizadas quando ela diz “ele me matou por dentro”. Isso é desumano, porque nenhuma mulher não é propriedade de nenhum homem.

Portanto, mulher, não fique calada, denuncie já o agressor. Não continue com um homem que te faça sofrer. Temos a lei Maria da Penha que te protege.

Essa matéria que você produziu é de grande importância e serve de alerta para muitas mulheres. Obrigada.

Atenciosamente,



Esse recorte refere-se a um caso de violência doméstica publicado na revista *Capricho*, no ano anterior da nossa pesquisa-ação realizada em sala de aula. O grupo de educandas escolheu essa matéria para compor a carta do leitor por tratar-se de um assunto de grande relevância que ocorre com frequência na sociedade e por vezes é silenciado. Por meio da escrita, as alunas/autoras puderam manifestar suas opiniões a respeito da temática com muita propriedade em seus argumentos.

No início do primeiro parágrafo do texto, as alunas reportam ao dizer do outro quando escrevem “ao lermos sua matéria publicada [...] sobre a garota que teve o rosto tatuado por ex-namorado abusivo”. Essa menção refere ao discurso da produtora da matéria, e se trata de um assunto recorrente, infelizmente, na nossa sociedade, ou seja, trata-se de um já dito¹². Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 136) argumenta que “não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o

¹² Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio do seu próprio rastro (Foucault, 2020, p. 30).

fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual”. Nesse propósito, o aluno não é o inventor absoluto do novo, pois é a partir do velho, que ele contextualiza seu posicionamento relacionado aos acontecimentos sociais e pessoais para produzir um novo dizer com criticidade.

De forma contundente, as alunas mencionam que ficaram “perplexas com a tamanha brutalidade” em relação ao ex-namorado abusivo que tatuou, ou melhor, que escreveu o nome dele no rosto da garota. Esse espanto em seus dizeres demonstra a contrariedade à prática de violência doméstica, pois para as autoras/alunas esse tipo de “brutalidade” parece ser inimaginável. Seus posicionamentos se configuram com maior densidade argumentativa em defesa da mulher, quando há “moção” de repúdio a “esse tipo de atitude”, que demonstra ser uma situação deplorável e inadmissível.

Na escrita do segundo parágrafo, o termo “falta de respeito” parece não ter sido suficiente para adjetivar a ação do namorado com a garota. O uso da expressão “ato de covardia” denota uma grande revolta sobre o abuso cometido. Para as educandas “o homem é mais forte que a mulher, em relação a força física e, ele aproveita dessa força para praticar os diversos tipos de violência”. Esse comparativo de duas forças que se opõem remete ao uso de poder do homem sobre a mulher, pois se a força física da mulher fosse igual à do homem, elas teriam como se defender e, provavelmente, esses abusos não seriam frequentes.

Ao escreverem sobre “diversos tipos de violência”, essa expressão demonstra que as alunas são leitoras atentas sobre acontecimentos que ocorrem na sociedade. O pronome indefinido “diversos” não especifica o tipo de violência e assume um efeito de sentido para a exterioridade da palavra, que remete ao arquivo memorável das alunas referentes aos casos de violência ocorridos no Brasil, mostrado pelos vários meios de comunicação e informação. Esses tipos de violência são física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (Brasil, 2006). Além disso, infelizmente, há os casos de feminicídios, tão recorrente em nosso país. É relevante mencionar que a figura da mulher no decorrer da história sempre teve um papel de submissão ao homem. Nesse sentido, Iop (2009, p. 241) expõe que:

No auge da democracia nas sociedades gregas, Atenas, em particular, a condição da mulher era de mera reprodutora enquanto a do homem de provedor das necessidades da família e administrador político da sociedade. Ativamente, o homem era visto como cidadão, em razão da sua condição de proprietário e a mulher como propriedade do homem, por depender economicamente dele para sobreviver.

Na sociedade atual, sabemos que ainda, há resquícios desse contexto histórico que inferioriza a mulher nos aspectos físico, econômico, familiar, trabalhista e emocional. Sendo assim, entre esses aspectos, o mais afetado é o emocional da mulher que pode trazer grandes problemas psicológicos ao longo da vida. Diante do relato da matéria, as alunas descrevem que ficaram sensibilizadas sobre a fala da jovem Tayane Caldas ao dizer “ele me matou por dentro”. Essa metáfora constituída pelo discurso do outro produz um efeito de sentido que representa o lugar da interpretação, ideologia e da historicidade (Orlandi, 2015) do leitor/escritor. Ao expressarem esses sentimentos à garota, parece que há uma comoção pela dor da vítima e ao mesmo instante uma revolta.

Nesse contexto, há uma postura crítica das estudantes ao escreverem “isso é desumano, porque nenhuma mulher não é propriedade de nenhum homem”. Ao referir ao ato como “desumano”, remete a uma ação que passou dos limites, pois o homem não tem direito de se apropriar de uma mulher por meio de uma marca. Esse tipo de atitude denigre a imagem da mulher e fere seus valores. Diante do posicionamento das educandas, a expressão “propriedade” pode estar intrinsecamente relacionada ao contexto de suas vivências, comparada à ação de compradores e criadores de gado, que marcam o animal como forma de registro e, assim, passam a ter o direito de posse sobre ele. Nos dizeres das alunas, há fios discursivos de que a mulher da atualidade deve ser livre em relação a esse tipo de violência.

Diante dessa criticidade, os dizeres ecoam fortemente para que a justiça seja feita, incentivando que a mulher “não fique calada”. O verbo no imperativo remete a uma ordem para que a vítima da violência “denuncie já o agressor”, pois o advérbio de tempo “já”, induz à uma ação imediata contra os abusos que as mulheres vêm sofrendo. Nesse propósito, o advérbio de negação e o verbo no imperativo “não continue” produz um efeito de sentido de conselho das alunas para que a mulher saia da companhia de um homem que a faz sofrer.

Os alunos, ao citarem a “Lei Maria da Pena¹³” como fonte de proteção à mulher, demonstram um deslocamento discursivo significativo em relação ao contexto histórico.

¹³ A Lei Maria da Pena nº 11.340/2006 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 7 de agosto de 2006. Essa lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 03/02/2024.

Isso porque as mulheres da sociedade pós-moderna e, mesmo as adolescentes ainda no ensino fundamental, possuem uma mentalidade aberta e segura, mencionando com propriedade uma referência que oferece apoio às mulheres. Desse modo, mesmo que a passos lentos, as mulheres estão sendo mais atentas em busca de seus direitos para ter uma vida mais digna e com liberdade.

No entanto, as leituras e as discussões em grupo possibilitaram às alunas compartilhar ideias e construir opiniões sobre as agressões físicas e verbais que ocorrem na sociedade contra a mulher. Sendo assim, as alunas/escritoras defendem que tais situações praticadas não devem ser aceitáveis. Diante desse posicionamento é notável o que era considerado aceitável em um determinado tempo sofre desvio em outro período da história; os sentidos e as verdades vão sendo construídos de acordo com o seu tempo histórico e social. Conforme, Foucault (2020, p. 230-231), “a episteme seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas [...] uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época”. Nessa linha de pensamento, nos dias atuais, a mulher está inserida em outro contexto histórico. Com as informações e leis vigentes em nosso país, elas estão construindo novas perspectivas de vida diante da violência doméstica.

Portanto, nesse recorte, deparamo-nos com um assunto muito polêmico e sério que ocorre na nossa sociedade. No entanto, é a partir das situações cotidianas que os alunos gostam de escrever, produzindo sentido, posicionando-se e desenvolvendo autonomia. Assim, passamos ao próximo recorte.

(R6-Af) Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Olá, Débora Ricalde e Osvaldo Nóbrega

Queremos parabenizá-los pela matéria do dia 18/03/2023, no *G1-MS*, intitulada: *Adolescente de 12 anos diz ter sofrido racismo em escola de MS “disseram que eu era macaco”*.

Essa prática de racismo precisa ser banida da sociedade com urgência, pois o ser humano está perdendo o respeito com o próximo, a ponto de compará-lo com um animal.

Isso é lamentável, porque pode trazer grandes consequências psicológicas às vítimas do racismo, causando danos profundos para o resto da vida.

Em um ponto da matéria de forma bem criativa, vocês trazem a fala do adolescente dizendo que ficou alguns dias sem ir para escola, mas não era certo baixar a cabeça para aquilo.

Ainda vale destacar que, essa lei surgiu por determinação do Art. 226, § 8º da Constituição Federal de 1988, de diversos Tratados Internacionais ratificados pelo Brasil, que agora fazem parte de nosso ordenamento jurídico e da responsabilidade do Estado brasileiro pela negligência diante de um caso concreto de violência contra uma mulher chamada Maria da Penha Maia Fernandes. Fonte: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/sobre-a-lei-maria-da-penha-1>. Acesso em: 03/02/2024.

Aplaudimos a atitude madura do garoto de seguir em frente. É dessa forma que devemos agir diante do racismo.

Vocês finalizaram a matéria destacando que o racismo é crime previsto em lei.

Parabéns mais uma vez!!!

Atenciosamente

Os alunos iniciam a carta com um elogio aos redatores, dizendo: “queremos parabenizá-los pela excelente matéria”. Isso demonstra o reconhecimento aos profissionais do veículo de informação pela abordagem de um assunto que é muito recorrente na sociedade. Ao mencionarem o título da matéria logo no início do texto, isso pode se caracterizar como uma estratégia usada pelos alunos para chamar atenção do leitor sobre o racismo sofrido pelo garoto em uma escola do estado do Mato Grosso do Sul. O garoto na reportagem, ao relatar que: “disseram que eu era macaco”, esse dizer assume um efeito metafórico (Orlandi, 2015), em que esse aluno é comparado a um animal em relação a cor da pele. Esse preconceito racial causa dor, vergonha e humilhação aos afrodescendentes. No entanto, esse estereótipo está cristalizado na sociedade, devido a um contexto histórico escravista em que o branco era visto como detentor do poder e o negro era sempre o submisso.

Nesse contexto de desigualdade e exclusão social, Foucault (2014, p. 8) menciona sobre os “ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades”, promovendo uma relação desarmônica entre os seres humanos. Esse preconceito racial é manifestado por meio da linguagem em diversas formas, seja presencial ou pelas redes sociais, que dissemina o discurso de ódio e da intolerância de forma assustadora.

Nessa linha de pensamento, esse assunto possivelmente condiz com a realidade dos educandos e os instigaram a construir suas opiniões a respeito desse e outros acontecimentos que são mostrados na mídia com frequência. Vale ressaltar que o preconceito racial atinge todas as faixas etárias, gêneros e classes sociais, inclusive pessoas famosas com jogadores, cantores, apresentadores, entre outros. Nos dizeres dos alunos/escritores, há um posicionamento que “essa prática de racismo precisa ser banida da sociedade com urgência”. É nesse propósito argumentativo que o aluno “se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência” (Orlandi, 2015, p. 71) relacionada à temática, pois não é a cor da pele que define os valores do ser humano. A falta de respeito devido à cor diminui o outro em várias circunstâncias da vida, seja nos aspectos pessoais ou sociais.

Por conseguinte, ao expressarem que “o ser humano está perdendo o respeito com o próximo, a ponto de compará-lo com um animal”, parece uma manifestação de uma consternação contra os racistas ao compararem o homem com um animal. As qualidades e valores dos afrodescendentes enquanto ser racial que pensa, trabalha, estuda, produz conhecimentos e contribui para a sociedade por meio de diversas profissões parecem ser todas desconsideradas em razão a cor da pele. Os estudantes prosseguem em seus escritos dizendo que “isso é lamentável”. Ao utilizarem o adjetivo “lamentável” para referir sobre essa situação comparativa, os participantes da pesquisa demonstram sensibilidade ao sofrimento da vítima. Vale ressaltar que esse sofrimento, por vezes, é invisível, provocador e a sensação de inferioridade.

Nessa perspectiva, os estudantes mencionam que essa atitude de falta de respeito com o ser humano pode causar “danos profundos para o resto da vida”, assumindo uma postura de autores oniscientes, que escrevem com um olhar sobre as questões emocionais do outro, trazendo à tona em seus dizeres uma realidade que acontece com a maioria das vítimas de racismo, causando baixa autoestima.

Conforme é descrito na matéria da revista, o adolescente ficou alguns dias sem ir à escola; no entanto, não baixou a cabeça e voltou a frequentá-la. Diante disso, há uma concordância dos alunos/escritores com a tomada de decisão do garoto, relatado no seguinte trecho “aplaudimos a atitude madura do garoto de seguir em frente. É dessa forma que devemos agir diante do racismo”. É possível identificar no dizer dos educandos um gesto de aprovação e alegria em relação à postura do garoto. Ainda, vale destacar que o verbo “devemos”, que se apresenta na primeira pessoa do plural do modo indicativo do presente, produz um efeito de sentido para enfatizar que essa ação de combate ao preconceito, não é apenas da vítima, mas também dos alunos/autores.

Esse posicionamento demonstra uma insatisfação diante do racismo que ocorre na sociedade brasileira. Nesse sentido, os dizeres dos participantes da pesquisa são construídos na perspectiva de representarem a si mesmos como pessoas que se opõem à prática da discriminação racial. Revisitando o pensamento de Foucault (2020) sobre autoria, Orlandi (2015, p. 73) menciona que “o princípio de autor limita acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu [...] a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto”.

Os alunos finalizam a produção escrita recorrendo ao dizer dos editores da matéria, como uma forma de lembrar ou informar aos racistas que “o racismo é crime

previsto em lei”. Assim, é visível que os alunos sabem que existe um amparo vigente no país que oferece apoio e defesa às vítimas. Na última linha da produção, os estudantes asseveram: “parabéns mais uma vez”. Isso nos leva a afirmar que a leitura da matéria foi significativa para os alunos/leitores/escritores, permitindo-lhes construir seus dizeres a partir de um contexto vivenciado na sociedade.

Nesse ínterim, as pesquisas, leituras e compartilhamento de ideias oportunizam aos alunos produzirem de forma prazerosa. Assim, analisamos o próximo excerto.

(R7-Ag) Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Bom dia, Vivian Barcelos

A matéria de sua autoria publicada no *GI*, no mês de abril deste ano, traz um tema muito interessante sobre a situação das escolas sem água potável, biblioteca, esgoto e banheiro.

Diante das várias inadequações das escolas fiscalizadas, o que mais chamou nossa atenção foi sobre o percentual de 66,67% das escolas não possuírem biblioteca. Além disso, 74,19% das unidades anos iniciais e 66,67% dos anos finais não possuem laboratório de informática.

Acreditamos que os alunos quase não têm oportunidades de fazerem leituras de livros e pesquisas, com isso ficam sem aprenderem muitas coisas.

Entre as 42 escolas fiscalizadas, duas delas não tinham água potável que é muito perigoso para a saúde dos alunos. E quando os alunos ficam doentes, são as mães que sofrem com as consequências, tem que levar ao médico e às vezes tem que esperar por vários dias para serem atendidas.

Parabenizamos pela brilhante matéria e também sugerimos que você continue escrevendo sobre as situações de outras escolas.

Atenciosamente



Esse recorte refere-se a uma fiscalização do tribunal de contas do estado do Espírito Santo, realizada em escolas da rede municipal e estadual. Entre as várias irregularidades encontradas nas unidades de ensino, os alunos destacaram algumas que mais lhes chamaram atenção. Entre elas, o percentual elevado das escolas que não possuem biblioteca e nem laboratório de informática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental revelam um verdadeiro descaso com a educação pública do nosso país.

Nesse viés, o argumento se faz presente na escrita dos estudantes ao mencionarem que “acreditamos que os alunos quase não têm oportunidades de fazerem leituras de livros e pesquisas, com isso ficam sem aprenderem muitas coisas”. No olhar crítico das alunas, ecoa um dizer sobre as lacunas existentes nas instituições de ensino sobre o mínimo que não está sendo ofertado pelos governantes. Para esses alunos, o livro ainda é visto como uma fonte essencial no ambiente escolar, que possibilita aprender e compreender melhor o mundo. Nessa mesma linha de raciocínio, Antunes (2022, p. 12) argumenta que “na

verdade, ainda temos uma escola em que se escreve pouco; uma escola que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas”.

É importante mencionar que a falta de livros nas escolas fiscalizadas não se refere aos livros didáticos ou manuais que, por vezes, são o único recurso que direciona as aulas dos professores, especialmente, no ensino de língua portuguesa. Os livros didáticos representam apenas uma pequena parcela desse processo e contribuem pouco para o ensino de leitura e escrita. Os conteúdos presentes nesses materiais tendem a focar em aspectos de regras gramaticas, muitas vezes, descontextualizados das vivências dos educandos. Nessa reflexão de análise, estamos nos referindo a uma biblioteca que ofereça um acervo de literaturas com diferentes autores e gêneros, para que os alunos possam construir suas imaginações, sonhos, desejos e ampliar suas visões de mundo.

Vale ressaltar que, na atualidade, é possível ter acesso a vários livros da literatura clássica e informações atualizadas sobre diversos assuntos por meio do uso da internet. A falta de laboratório de informática nas escolas configura uma negligência que contribui para a redução de pesquisa, leitura, escrita e interação social. Quando os alunos/ autores produzem os seus dizeres sobre os educandos que “ficam sem aprenderem muitas coisas”, eles demonstram uma preocupação sobre a formação intelectual dos alunos das escolas fiscalizadas que não estão tendo a oportunidade de produzir conhecimentos por falta dos recursos tecnológicos no ambiente escolar. Ao mesmo instante, é uma demonstração de reconhecimento sobre as contribuições das tecnologias digitais na formação do cidadão diante do mundo globalizado.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2005, p. 41) destaca que a “tecnologia de informação e comunicação evidenciou o potencial de incitar o desenvolvimento das habilidades de escrever, ler, interpretar textos e hipertextos”, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e para a construção da identidade do aluno como ser ativo, atuante e sintonizado com os acontecimentos do mundo.

No entanto, essa sintonia pode se limitar pela inexistência de laboratório de informática nas escolas. Vale lembrar que, ainda, há muitos alunos que não possuem aparelhos celulares, devido as condições socioeconômicas. Com isso, ficam à margem da sociedade pela falta de interação com o mundo globalizado. Além disso, vale mencionar que, na maioria das instituições de ensino, os alunos que possuem aparelhos celulares são proibidos de levá-los para escola, como se o livro didático e os manuais fossem suficientes para promover o ensino e aprendizagem. Nesse contexto, trazemos a contribuição de Dias (2022, p. 116), ao mencionar que o modo como o livro didático se dirige ao professor é

“como se fosse possível prever tudo o que acontece na sala de aula, tudo o que o professor diz e tudo o que o aluno possa vir a dizer, de forma consciente”.

Diante desse panorama da falta de biblioteca e laboratório de informática nas escolas, o que é proposto pela Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 205 e, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º, tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. Observamos que, nesse caso específico apresentado na matéria e contextualizado nos dizeres dos alunos, há indícios de que o que é proposto pelas leis não atendem às necessidades básicas dos estudantes das escolas fiscalizadas. A omissão do dever do Estado limita o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o fracasso escolar dos alunos, tornando-os cidadãos alheios de conhecimento e direitos.

Para tanto, não objetivamos fazer uma análise das leis da educação vigente em nosso país, mas sim adotar um posicionamento reflexivo voltado para a questão da oferta da educação como direito de todos, independentemente da idade, cor, raça, etnia, religião, classe social e localização geográfica. No entanto, acreditamos que condições dignas de infraestrutura e materiais didáticos adequados são capazes de fornecer ajuda para promover um ensino e aprendizagem de qualidade para o pleno exercício da cidadania. Nesse ponto, é substancial trazer mais uma vez o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 3º, “IX - garantia de padrão de qualidade”, no decreto nº 11.713, de 2023, que é a promoção da universalização da conectividade de qualidade nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 2º, na IV diretriz, que é mencionada a “melhoria da qualidade da educação”. No entanto, vale ressaltar que as leis expressam uma oferta de educação de qualidade, mas em alguns casos, como esses das escolas fiscalizadas, ainda não foram, devidamente, implantadas. E, talvez, as escolas, de modo geral, ainda, estejam longe de estarem devidamente conectadas, garantindo, assim, uma melhoria na qualidade da educação, como as leis, decretos e documentos oficiais tanto idealizam.

Um ponto primordial que os alunos relatam é sobre a falta de água potável nas escolas, afirmando “que é muito perigoso para a saúde dos alunos”. Nesse contexto, há uma menção de preocupação com a saúde dos demais discentes. Hipoteticamente, podemos frisar que esses alunos/escritores estão relacionando esse “perigo” aos conhecimentos que construíram ao longo de suas vidas, seja por meio de estudos,

palestras, noticiários, leituras, etc, compreendendo que ao ingerir água contaminada podem contrair diversos tipos de doenças, como verminoses, cólera, disenterias entre outras.

Essa falta de infraestruturas adequadas no ambiente escolar gera situações de desconforto tanto para o aluno quanto para as mães, pois “quando os alunos ficam doentes, são as mães que sofrem com as consequências”. Esses dizeres dos educandos, podem ser compreendidos como um desabafo sobre a ausência de responsabilidade da escola em relação à causa da doença.

Outro aspecto relevante a ser mencionado nesse contexto é quando as mães levam os filhos ao médico e “às vezes tem que esperar por vários dias para serem atendidas”. O grupo de alunos parece denunciar, mesmo que de forma inconsciente, a fragilidade das políticas públicas de saúde do nosso país que, por vezes, não dispõem de números suficientes de médicos para atender à demanda. Por esse motivo, as vagas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) são limitadas por dia, deixando de atender adequadamente às necessidades dos usuários. Outro fator que merece destaque é o uso do verbo “esperar”, que demonstra a questão socioeconômica dessas mães, possivelmente mulheres de baixa renda que dependem exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS) como meio de tratamento para os filhos.

Os alunos finalizam o texto atribuindo o adjetivo “brilhante” à matéria e, ao mesmo instante, sugerem que a autora “continue escrevendo sobre as situações de outras escolas do país”. Nesse dizer “outras escolas” pode soar como uma forma de denúncia à própria escola onde os alunos/escritores estudam.

Nesse viés, podemos afirmar que os alunos dessa geração atual não são passivos, não se conformam com as situações precárias que muitas instituições de ensino público e serviços de saúde pública enfrentam. Esses estudantes são leitores do mundo e da própria vida, trazendo à tona as realidades sociais e suas necessidades. Por isso, a escola deve valorizar esses conhecimentos para que os alunos possam escrever cada vez mais com criticidade diante dos fatos sociais.

Com certeza, é mais valioso trazer essas reflexões expostas aqui aos educandos, estabelecendo um paralelo entre suas escritas e a realidade, bem como as leis vigentes. Isso permite que os alunos compreendam a importância de suas vozes e perspectivas, além de promover uma conscientização sobre questões sociais e políticas relevantes. Mais do que destacar inadequações ortográficas e gramaticais em seus escritos, é crucial incentivar a expressão crítica e reflexiva dos alunos, ajudando-os a desenvolver

habilidades de um posicionamento problematizador e, assim, fazer uma análise reflexiva da realidade.

Passamos para o próximo recorte, no qual os alunos se colocam na posição de sujeito autor, a partir de uma temática muito recorrente nos dias atuais que causa danos à vida de muitos adolescentes e jovens.

(R8-Ah) Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Prezados editores, Cláudia, Gabriel e William

A matéria publicada no dia 27/04/23, no *GISP* e *TV globo*, sobre as drogas sintéticas que tomam as ruas de São Paulo; é um assunto muito interessante para nós adolescentes.

Logo no início, vocês relatam as situações que se encontram algumas crianças nas ruas, devido ao uso das drogas e o aumento de casos de intoxicação que é mais do que o dobro em relação ao ano anterior. Julgamos que esse aumento é um sinal vermelho que precisa ser visto com emergência pelas autoridades.

Um dos aspectos que consideramos importante na matéria foi a foto de um adolescente desacordado sendo amparado por uma integrante de uma ONG. Essa imagem ajudou a compreendermos melhor que as drogas podem causar muitos danos a nossa saúde física e mental.

Portanto, drogas são coisa séria. Além de prejudicar o corpo, a pessoa drogada pode ser um perigo para a sociedade. Como forma de prevenção às drogas, seria interessante ter mais conversas e palestras para ajudar as pessoas.

Enquanto isso, devemos ser atentos e fazermos escolhas sábias, principalmente em relação às amizades, pois por influência de amigos que usam drogas, podemos entrar neste mundo que pode ser um caminho sem volta.

Parabéns aos editores pela matéria, pois ela nos fez refletirmos sobre esse mal que atinge pessoas de diferentes idades e classes sociais.

Atenciosamente,



Ao iniciar a produção escrita, os alunos fazem uma breve contextualização para situar o leitor sobre o assunto. Após essa abordagem, eles mencionam que “é um assunto muito interessante para nós adolescentes”. Nota-se nesse dizer que os alunos/escritores demonstram interesse pelo conteúdo da matéria. Além disso, a expressão “para nós adolescente” pode ser uma forma de atrair atenção de outros adolescentes para a importância da temática.

Logo em seguida, os educandos fazem menção em relação ao aumento de casos de intoxicação, devido ao uso das drogas, que é mais que o dobro em relação ao ano anterior, expressando uma preocupação sobre essa situação. Isso é demonstrado no trecho: “julgamos que esse aumento é um sinal vermelho que precisa ser visto com emergência pelas autoridades”. O uso da figura de linguagem metafórica em “um sinal vermelho” pode provocar uma certa reação no leitor, uma vez que, em nossa cultura, a cor vermelha está associada a vários significados.

Nesse contexto, a cor vermelha é utilizada para chamar atenção das autoridades para o perigo que as drogas estão causando. Além de prejudicar a saúde, contribui para as mortes de crianças, adolescentes e jovens precocemente. Diante disso, parece que, para reforçar essa ideia, os alunos fizeram a escolha da palavra “emergência”, enfatizando a dimensão do problema em relação aos usuários que se encontram nas ruas da cidade, como em São Paulo. Nesses dizeres, ecoam efeitos de sentido de cobranças por parte desses alunos para que as autoridades tomem providências cabíveis de imediato.

No caso específico dessa matéria, os alunos tiveram como base “a foto de uma adolescente sendo amparado por uma integrante de uma ONG”. Tal imagem possibilitou e contribuiu para os alunos fazerem uma leitura crítica da situação de vulnerabilidade do garoto e entender os malefícios das drogas. No entanto, isso torna-se notável no trecho “essa imagem ajudou a compreendermos melhor que as drogas podem causar muitos danos a nossa saúde física e mental”. É relevante mencionar que diante da situação do outro/garoto, os alunos/escritores tiveram uma percepção reflexiva sobre o que a droga pode causar a si mesmos. Assim, esses estudantes se constituíram autores dos seus dizeres em “um movimento para fora (*ex-scripta*) de si para o outro - e um movimento para dentro (*in-scripta*) - do outro para si, do outro em si” (Coracini, 2010, p. 24).

Apesar de o foco da nossa pesquisa ser a linguagem escrita, é relevante mencionar que todo escritor antes de tudo é um leitor de diversas situações do mundo (Coracini 2010). Nesse propósito, os alunos utilizaram a leitura da linguagem não verbal, como suporte para compor sua escrita com sentido. Dentro desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assevera que a leitura “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento [...] e ao som” (Brasil, 2018, p. 72). Essa diversidade de leitura possibilita ao educando interpretar por diversos ângulos e isso contribui para o aprimoramento das habilidades de escrita sobre diversos assuntos.

O compromisso e a preocupação dos alunos em relação a essa temática são observados em “drogas são coisa séria”, denotando que, para eles, esse assunto é bastante relevante. Parece haver uma discursividade como alerta, pontuando os malefícios que a droga causa ao corpo e, além disso, “a pessoa drogada pode ser um perigo para a sociedade”. Nesse contexto, possivelmente esses alunos já assistiram, leram matéria, ou até mesmo conhecem casos de pessoas sob os efeitos das drogas que agrediram, roubaram e mataram como forma de conseguir dinheiro para sustentar o vício.

Os educandos em seus dizeres fazem uma sugestão para a prevenção do uso de drogas. Para eles, “seria interessante ter mais conversas e palestras para ajudar as pessoas”. Essas conversas possivelmente remetem ao contexto familiar. A nosso ver, geralmente as primeiras orientações que os filhos recebem são dos pais, sobre os perigos tanto das drogas lícitas, quanto das ilícitas. No entanto, pelo contexto discursivo dos alunos, há indícios de que as conversas/diálogos estão ausentes no contexto familiar, por diversos motivos. Entre eles, podemos apontar a falta de tempo na vida moderna, já que em muitas famílias os pais saem cedo de casa para trabalhar e retornam somente à noite, exaustos.

O termo “palestra” chama-nos bastante atenção, porque geralmente esse gênero discursivo é realizado nas escolas. Parece haver um dizer enfático de cobrança por parte dos alunos em relação à escola, levando-nos a pensar que a escola nem sempre cumpre com seu papel de alertar e preparar o cidadão para a vida por meio de uma amplitude de práticas de ensino. O processo de ensino por vezes acaba centrado no poder homogêneo da escola, o “que provoca[m] o silenciamento dos alunos, [e] impede que os mesmos se transformem em “autores” de seus textos” (Coracini, 1999, p. 168).

Ao usarem o advérbio de tempo acompanhado do pronome demonstrativo “enquanto isso”, ressoa efeitos de sentido de que o uso foi propositalmente e em tom de ironia pelos alunos/autores. Enquanto a escola não se prontifica em realizar palestras sobre a prevenção das drogas, há uma propositura dos alunos: “devemos sermos atentos e fazermos escolhas sábias”. Subtende-se que há um aconselhamento de adolescentes para adolescentes, alertando para a não utilização do cigarro, bebidas alcoólicas, narguilé, e tantas outras ofertas que atualmente circulam na sociedade.

Uma das escolhas que os estudantes mencionam é em relação às amizades, “pois por influência de amigos que usam drogas, podemos entrar neste mundo que pode ser um caminho sem volta”. Ao escreverem sobre as influências das amizades, possivelmente os alunos abordam um assunto típico de um contexto a qual eles fazem parte, pois geralmente nessa idade o ciclo de amizades é muito forte. Os adolescentes se agrupam para dividir as novidades, experiências de vida e sentimentos. Nesses momentos de conversas/encontros, são despertadas as curiosidades que podem influenciar o uso de drogas apenas como um experimento, mas essa experiência pode causar grandes problemas, levando ao vício.

Essa experiência pode ser um “caminho sem volta”, e esse argumento metafórico remete às pessoas que não conseguiram se livrar do vício, causando problemas para

familiares, sociedade e a si mesmas pelo resto da vida. Outro fato relevante observado na produção escrita desse trecho é que os alunos demonstram possuir uma bagagem de informações sobre os malefícios das drogas. Eles se posicionam em seus argumentos de modo muito preciso. Ao finalizarem a carta, os participantes da pesquisa mencionam que a matéria possibilitou a eles refletirem sobre o mal que as drogas causam às “pessoas de diferentes idades e classes sociais”.

Portanto, os recortes analisados neste subcapítulo demonstraram que as pesquisas e leituras colaborativas com temáticas livres sobre assuntos relacionadas aos fatos sociais proporcionaram aos alunos uma escrita significativa, reflexiva e crítica. Assim, passamos para análise da produção escrita individual do gênero carta do leitor, demonstrando os avanços entre a primeira e última produção escrita.

3.3 Análise da produção escrita: carta do leitor

Este subcapítulo refere à análise da primeira produção escrita da carta do leitor individual, produzida antes da aplicação da sequência de atividades, a partir de temáticas livres do interesse dos educandos, conforme mencionado no capítulo II, no item 2.4, etapa 1. Após aplicação de todas as atividades do projeto de intervenção, os alunos fizeram a reescrita.

A nossa sequência de atividades foi realizada por meio da leitura do livro: *De carta em carta*, da escritora Ana Maria Machado (2002), do filme *Central do Brasil*, produções de textos dissertativo-argumentativas, interpretações escritas, produções em gêneros diversificados, tais como resumo, carta pessoal, estudo da características do gênero carta do leitor, pesquisas em diversas fontes como em revistas *TodaTeen* e *Capricho*; em jornais eletrônicos: *G1- O portal de notícias da Globo*, *Folha de São Paulo* e *O Popular*. Além disso, os alunos realizaram produção coletiva da carta do leitor, debates, socialização, apresentação de um seminário, correção colaborativa entre pares e reescrita. Esse conjunto de atividades aprimorou as habilidades de leitura e escrita e possibilitou condições para que os alunos desenvolvessem habilidades significativas para a reescrita final da carta do leitor.

Ao refletir sobre os aspectos qualitativos das produções escritas, compreendemos que dos 16 textos produzidos, 10 textos atenderam todos os requisitos da proposta da sequência de atividades. Esses textos atingiram o nível avançado por apresentarem avanços significativos na escrita final, relacionados ao conteúdo temático, estilo e

elementos composicionais, se comparada à primeira escrita. Quatro textos atingiram o nível médio por apresentarem características dos elementos composicionais semelhantes à primeira escrita. No entanto, vale ressaltar que houve avanços relevantes em relação ao conteúdo temático e ao estilo, na produção final. Apenas 02 textos ficaram no nível básico por terem distanciado um pouco da proposta da escrita em relação ao conteúdo temático.

Dentre essas produções escritas relatadas aqui, selecionamos dois recortes mais representativos do nível de aprendizagem avançado, um do nível médio e um outro do nível básico. Os primeiros recortes referem-se à primeira produção e o segundo, trata-se da última versão. Assim, passamos para o recorte (R9-Ai)¹⁴ que representa a primeira versão de escrita antes da aplicação do projeto de intervenção. Vejamos!

(R9-Ai): Primeira versão da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 02 de março de 2023

Quero começar esse texto falando que a dismorfia corporal não é frescura como as pessoas diz por aí, a dismorfia é uma doença na sociedade.

Tem muitos fator que pode trazer essa doença para as pessoa. No meu ponto de vista essa doença tem sido causada pelas regra do padrão de beleza da sociedade, por isso que as meninas fica doente.

Caso você tiver dúvida se tem essa doença procure um médico especialista e faça sua a avaliação correta.

Sarah

9º ano

Esse recorte foi produzido a partir da leitura de uma matéria *Dismorfia corporal: entenda os sintomas desse transtorno*, publicada na revista *Toda Teen*. A dismorfia corporal é um transtorno que afeta principalmente as adolescentes que, muitas vezes, expressam insatisfação com sua aparência física, levando-as a uma busca incessante pelo corpo considerado “perfeito”. No entanto, essa incessante busca pode afetar o bem-estar psicológico dessas jovens, desencadeando sintomas de depressão e outras condições de saúde mental.

Observamos que nesse recorte a escrita apresenta características superficiais do gênero carta do leitor. A educanda apresenta somente a localidade, data e ano. Seus dizeres não estabelecem uma relação de interação com a editora da matéria. Além disso, a temática apresentada não é contextualizada com clareza para situar o leitor sobre o assunto a ser discutido. Apesar de apresentar indícios de autoria pelo pronome implícito

¹⁴ Iniciamos com essa numeração avançada neste subcapítulo por ela representar a continuidade da sequência dos textos selecionados para análise.

“eu”, identificado pela desinência do verbo “quero”, os argumentos apresentados e as ideias não são desenvolvidas com informações suficientes que atraíam a atenção do leitor.

A educanda finaliza seus dizeres com um parágrafo bem curto, recomendando a quem tiver dúvida se tem essa doença, ou não, procurar um médico para fazer uma avaliação correta. Nesse final da produção escrita, entende-se que há um início de interação entre autora e leitor, mas ainda de forma superficial, de caráter informativo.

O texto apresenta desvios de caráter ortográfico, como o uso da palavra “dismofia”, ao invés de “dismorfia”. Além disso, há presença de desvios de concordância, como no verbo “diz” que, na escrita formal, configura-se em “dizem” e no verbo “fica” que deveria ser escrito como “ficam”. Também, notamos ausência de algumas concordâncias nominais, como em “muitos fator” em vez de “fatores”; “as pessoa” em vez de “pessoas” e “pelas regra” em vez de “regras”. Como já mencionado neste trabalho, concordamos com Coracini (2010), ao afirmar que as regularidades constituem a parcela menos importante da escrita, mas é preciso respeitá-las.

Nesse sentido, o foco maior da nossa pesquisa-ação foi a produção escrita com objetivo em outras dimensões para além dos aspectos gramaticais, oportunizando condições para que o aluno escrevesse com sentido e criticidade, a partir das suas vivências e, assim, se constituir como autor do seu dizer. Após a aplicação da sequência de atividades, constituída por leitura, pesquisa, produções e correções individuais e colaborativas, resultou no recorte (R10-Aj), que atendeu a todos os requisitos da proposta relacionada ao gênero discursivo carta do leitor. Nessa perspectiva, passamos para o próximo recorte da reescrita que atingiu o nível avançado:

(R10-Aj): Reescrita da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, Amanda Oestreich!

Editora da revista *Toda Teen*

Quero parabenizá-la pela excelente matéria publicada no dia 1 de março de 2023, sobre dismorfia corporal, que afeta principalmente as meninas.

Você trouxe a fala de uma psicóloga, alertando que isso é um transtorno psicológico que afeta a autoestima e o convívio social. Achei espetacular essa informação, pois tem muitas pessoas adultas que dizem que a dismorfia corporal não é doença, que é frescura.

Em outro trecho da matéria, é mencionado que até o momento não se sabe a causa exata da dismorfia. Além dos possíveis fatores de causa citados; eu acrescentaria outro, que é a pressão do padrão de beleza que a sociedade nos impõe, se não tivermos de acordo com ele, somos julgadas como feias. Isso é dolorido.

De forma maravilhosa, você finaliza a matéria mostrando os sintomas e recomendando a procura de um profissional da saúde. É isso mesmo, não vale a pena sofrer sozinha.

Muito obrigada por trazer essa matéria de grande importância para mim.

Atenciosamente,

9º ano

Iniciamos a análise desse recorte, com base nos conceitos de Bakhtin (2011) e reiterados por Marcuschi (2010), de que falamos e escrevemos por meio de algum gênero. Em relação a essa reescrita, podemos observar que aluna/autora mantém a localidade, ano e data que foi mencionado na primeira escrita. Logo em seguida, é estabelecido uma relação de interação com a editora da matéria, dizendo: “Bom dia, Amanda Oestreich!”, de forma específica e pontual, referindo-se ao cargo e ao veículo de informação, por meio da expressão “Editora da revista *Toda Teen*”.

Para dar início ao conteúdo temático da produção escrita, a aluna situa o leitor no tempo, colocando a data e ano da publicação da matéria. A relação dialógica é ampliada ao tecer elogios à editora da revista: “Quero parabenizá-la pela excelente matéria”. Essa relação dialógica expressa a identificação da estudante com o tema, por afetar “principalmente as meninas”. Ela identifica o dizer do outro, ou seja, da psicóloga, ao mencionar que a dismorfia corporal “é um transtorno psicológico que afeta a autoestima e o convívio social”. Nesse sentido, o dizer da profissional da saúde serviu como base para a educanda construir seus próprios argumentos.

Nessa perspectiva, o que nos leva a essa afirmação é o entusiasmo expresso em “achei espetacular essa informação”. A nosso ver, essa informação parece que veio ao encontro das necessidades da educanda, talvez sendo algo que ela precisava ouvir/ler para confirmar que a dismorfia é um assunto que merece atenção. Isso torna-se notável quando a aluna expressa: “tem muitas pessoas adultas que dizem que a dismorfia corporal não é doença, que é frescura”. Essas “pessoas” podem estar referindo aos pais, amigos e familiares, que não compreendem a dor do outro e, por falta de conhecimento, se dispõem a fazer julgamentos preconceituosos.

No decorrer da escrita, observamos que suas ideias foram desenvolvidas em uma relação de diálogo. Quando a matéria expõe os possíveis fatores de causas sobre a dismorfia corporal, a aluna se posiciona com seus argumentos de forma muito convincente, dizendo “eu acrescentaria outro”. Isso demonstra que a reportagem não foi capaz de abordar todos os fatores possíveis de causa da dismorfia. Assim, a aluna/escritora, exercendo a função de autor, acrescenta algo de sua vivência sobre a questão da “pressão do padrão de beleza que a sociedade nos impõe”. Essa pressão está fortemente relacionada com a mídia, redes sociais e outras plataformas que propagam e

defendem a ideia de uma beleza única, à qual as mulheres devem se adequar para serem aceitas. Se, por acaso elas não se enquadrarem nesse padrão, “são julgadas como feias”, como se as demais mulheres não fossem bonitas. Nesse olhar, a aluna se posiciona com criticidade sobre a desvalorização das outras belezas femininas existentes na sociedade.

Essa questão social implica na subjetividade da aluna e desenvolve uma cota de sensibilidade para expressar sua dor de inferioridade, pois “isso é dolorido”. É notável que, nesse contexto de dizeres, há uma representação não só de si (aluna/autora), mas também uma representação do outro, ou seja, das outras mulheres que estão fora do padrão de beleza. Ao falar da sua dor, a aluna vai se escrevendo, ou melhor, vai se inscrevendo na escrita, na história. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Coracini (2008, p. 183), que define que escrever é:

Tarefa de todo aquele que, com gestos certos, precisos, inclina-se para ali (se) e(in)scribere-*ex-scribere* (escrever para fora), dar a conhecer o que está dentro e (se) in-*scribere*: escrever dentro de si, ou de fora para dentro, do outro para si, gestos de escritura de si e do outro que se realiza num único momento, rompendo - sem desfazer os opostos - a dicotomia dentro e fora, interior e exterior, ipseidade e alteridade.

Nesse viés, a escrita é um processo heterogêneo que está intrinsicamente relacionado com os sentimentos de cada autora/aluna, mas também se dá de fora para dentro, seja dos acontecimentos pessoais do outro, ou dos fatos sociais. Isso possibilita a construção de uma escrita significativa e estabelece relações com outro/leitor. Nesse contexto, a aluna vai se constituindo em seu dizer que “tiram do recalque e dos percalços e os enfrentamentos de [...] reescrever a própria história, a partir de um lugar, que é o lugar de autoria” (Tfouni, 2008, p. 153).

A aluna conclui os seus dizeres com muita coerência, tecendo mais um elogio à editora, ao mencionar que ela finaliza a matéria “de forma maravilhosa [...] mostrando os sintomas e recomendando a procura de um profissional da saúde”. Essa recomendação de ajuda não é só para o outro, é para si mesma também. Isso torna-se visível no seguinte trecho “é isso mesmo, não vale a pena sofrer sozinha”. Esse movimento de dentro para fora se repete na despedida com um agradecimento pela matéria, que é destacada pela autora/aluna como “de grande importância para mim”.

Podemos afirmar que as atividades didático-pedagógicas, bem como as correções realizadas individualmente e/ou em pares contribuíram significativamente para o refinamento da reescrita, tornando-a mais adequada e crítica. Além disso, são notáveis o

enriquecimento vocabular, o posicionamento argumentativo e a sintonia com os elementos constitutivos do gênero discursivo carta do leitor.

Neste sentido, vale destacar que a educanda desenvolveu o conteúdo temático, entrelaçando o seu dizer com o dizer do outro. Nesse movimento discursivo, a motivação pelo tema por meio de elogios e agradecimentos, bem como a expressão da sua subjetividade relacionada aos fatos pessoais e sociais vêm à tona. Ainda, a estudante estabelece um diálogo responsivo (Bakhtin, 2011) com a produtora da matéria, fazendo uso desde do vocativo de cumprimentos até a despedida.

Em relação os recursos linguísticos, o estilo, a autora/aluna utiliza-se de uma certa informalidade para cumprimentar a editora “Bom dia, Amanda Oestreich!”. No entanto, vale ressaltar que essa escolha é considerável em relação ao contexto da revista que é direcionado ao público feminino adolescente. Os elogios “parabenizá-la”, “excelente”, “espetacular”, “maravilhosa” demonstram um estilo típico da linguagem feminina/adolescentes para demonstrar apreço pela temática. À medida que a educanda foi compondo os seus dizeres, ela foi construindo os elementos composicionais do gênero como cabeçalho, nome da revista, contextualização da temática, relacionando com suas vivências pessoais e sociais e, por fim, apresenta despedida e assinatura.

O próximo recorte refere-se à primeira produção escrita aplicada antes da sequência de atividades. A aluna produziu seus dizeres com base na matéria *Gravidez na adolescência: por que você deve evitar?* Publicada na revista *Toda Teen*. Vejamos a transcrição!

(R11-Ak): Primeira versão da carta do leitor

Santo Antônio

02/03/23

Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência é muito difícil na vida da adolescente, ela pode sofrer muito porque ela é muito nova, a menina ainda não ta preparada.

O médico Domingos falou que ela podi adquiri muitas doenças se fica grávida pré-enclampsi, anemia, hipertensão, infecção, incha e depressão pós parto.

Ela pode ficar muito triste e deixa de fazer muitas coisa. Também fica difícil para adolescente consegui emprego.

A menina tem que prevenir para não fica grávida, usa camisinha, anticoncepcionais e Diu são mais indicados para evita a gravidez.

9º ano

Nesse recorte é notável que a discente possui pouco conhecimento acerca do gênero solicitado carta do leitor. A produção constitui-se apenas na reprodução da matéria lida com caráter informativo. Os seus dizeres não apresentam uma reflexão crítica com

argumentos suficientes que despertem atenção do leitor. Nesse contexto, subentende-se que a participante da pesquisa não interpretou a temática da matéria de modo preciso para construir os seus dizeres. Há uma ausência de marcas de subjetividade na problematização e posicionamento sobre a gravidez na adolescência. Além disso, o conteúdo temático dessa produção não atende as finalidades do gênero carta do leitor.

Em relação à construção composicional do gênero, a educanda utilizou alguns elementos como a localidade, data, mês, ano e título. O conteúdo temático foi desenvolvido apenas em um parágrafo, apesar que, pelo ponto final utilizado e o espaço deixado em branco no final da linha, há indícios de que a próxima linha seria um parágrafo, mas isso não é consolidado. Por fim, não há despedida, apenas assinatura, isso demonstra ausência de interação com a produtora da matéria.

A produção apresenta alguns desvios de ortografia e de acentuação nas palavras “adolescencia”, “adolescente”, “infecção”, “pré-enclamsi”. Conforme a norma padrão, essas palavras devem ser grafadas da seguinte forma: “adolescência”, “adolescente”, “infecção”, “pré-eclâmpsia”. Além disso, a palavra “pós parto” está escrita sem o hífen, sendo que o correto é “pós-parto”. Observamos também marcas de oralidade na escrita da aluna nos verbos “ta”, “podi”, “fica”, “incha”, “consegui”, “usa”, “evita”, ao invés de “está”, “pode”, “ficar”, “inchar”, “conseguir”, “usar”, “evitar”. Houve desvio de concordância nas palavras “muitas coisa”, em vez de “muitas coisas”.

Diante disso, ressaltamos que os recursos linguísticos são partes constituintes da escrita, mas não é a parte mais importante, conforme já mencionado anteriormente. O objetivo maior da nossa pesquisa foi de possibilitar condições para que o aluno produzisse uma escrita significativa, relacionada com suas vivências e poder argumentar com autonomia e criticidade. Assim passamos para o próximo recorte.

(R12-A1): Reescrita da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, editora da revista *Toda Teen*

A matéria que você publicou sobre gravidez na adolescência é uma temática muito útil que serve para orientar as meninas que ainda não tem idade para ser mãe.

Um ponto que chamou muita minha atenção é quando o ginecologista fala sobre as várias doenças que a adolescente pode ter durante a gravidez e a depressão pós-parto.

Acredito que essa situação é muito difícil para a menina, pois ela não terá ânimo para sair com as amigas e acaba abandonando os estudos.

Por isso, que a adolescente tem que pensar melhor, estudar, fazer faculdade, ter um bom emprego e somente depois casar e ter filhos.

Gostei muito da informação do médico sobre as formas de evitar uma gravidez. Como adolescente e estudante adorei ler essa matéria, mas faltou falar sobre a responsabilidade que cada adolescente deve ter para se prevenir, e também da obediência aos pais.

Então, quando algum menino quiser ficar com você sem preservativo, não vacile. Caso você fique grávida, ele pode te abandonar, e você ficará com a responsabilidade de cuidar de uma criança sozinha.

Atenciosamente,

██████████

9º ano

Diferentemente da primeira escrita, a discente estabelece um diálogo com a editora da revista a partir da saudação “Bom dia, editora da revista *Toda Teen*”. Nesse processo interativo de “agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro” (Fiorin, 2020, p. 60), intrinsecamente, relacionado pelas questões históricas e sociais, manifestando-se por meio da linguagem em diversos contextos da vida. Essa relação dialógica se intensifica no primeiro parágrafo pela expressão do pronome de tratamento “você” para mencionar a importância da temática em discussão.

Nesse contexto, a educanda tem um posicionamento interpretativo e reflexivo sobre a matéria ao expressar que ela “serve para orientar as meninas que ainda não tem idade para ser mãe”. Assim, esses dizeres vão constituindo o texto que “é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento (Bakhtin, 2011, p. 307). Nesse viés, a educanda vai se inscrevendo no processo de autoria e mantendo relações com o outro com dinamismo e autonomia. O advérbio de negação “não” acompanhado do verbo “tem” apresenta indícios que a escritora/estudante comunga da ideia de que meninas devem se instruir por meios de informações para não ter uma gravidez precoce.

A construção de todo dizer tem como base de sustentação no dizer do outro, pois segundo Bakhtin (2011), o falante não é um Adão bíblico. Essa relação é demonstrada quando a participante da pesquisa utiliza da fala do “ginecologista”, que menciona “várias doenças que a adolescente pode ter durante a gravidez”, podendo chegar a ter depressão após o parto, para produzir um novo dizer relacionado com sua subjetividade e vivências. Essa construção de enunciados a partir de outros não é a mera repetição do que já foi dito, mas a articulação de movimento ativo da educanda enquanto produtora crítica, diante das problemáticas existentes, como as doenças adquiridas durante a gravidez e pós-parto.

Esse posicionamento é notável pela conjugação do verbo “acredito” na primeira pessoa do singular, que denota a autoria e os argumentos da educanda sobre as consequências da gravidez nessa idade, como a falta de “ânimo”, que pode ter um grande impacto negativo na vida da adolescente, levando-a a não desfrutar a vida de forma

adequada à sua idade. Uma abordagem relevante nessa produção escrita está relacionada à adolescente que, ao engravidar “acaba abandonando os estudos”. Diante disso, a escritora/aluna problematiza essa situação, que poderá limitar as expectativas de vida da adolescente/mãe tanto em termos pessoais, quanto profissionais bem-sucedidos.

Essas ideias tornam-se mais difundidas no início do quarto parágrafo, em “Por isso, que a adolescente tem que pensar melhor, estudar, fazer faculdade, ter um bom emprego e somente depois casar e ter filhos”. A locução conjuntiva “por isso” introduz argumentos explicativos e, ao mesmo tempo, reforça a continuação da ideia apresentada no parágrafo anterior em relação aos estudos. A expressão verbal “pensar melhor” caracteriza uma atitude sábia, pois o ato de refletir possibilita à adolescente “estudar, fazer faculdade”, adquirir conhecimentos e, com isso, conseguir “um bom emprego e somente depois casar e ter filhos”. Nesse contexto, é provável que a educanda/escritora manifeste uma visão crítica em relação à gravidez na adolescência e tenha objetivos bem definidos para sua vida. Assim, a participante da pesquisa vai se constituindo como autora com o propósito de compartilhar e disseminar essa ideia entre outras adolescentes.

Diante desse conjunto de elementos que denotam argumentos convincentes, ressaltamos que esses dizeres foram produzidos com pretensões específicas para alguém. Além disso, esses enunciados não são neutros, eles são constituídos a partir da ideologia da educanda, ou seja, suas crenças e experiências adquiridas ao longo da vida, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin e Volochínov, 2014, p. 99), sempre na expectativa de uma resposta do ouvinte/leitor, seja de concordância ou discordância.

Ao compor sua escrita, a educanda estabelece um diálogo com a produtora da matéria ao afirmar “que adorou ler essa matéria”. Como já mencionado, isso demonstra que “ler pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se” (Coracini, 2001, p. 143), interpretando e, assim, construindo sua identidade. Vale ressaltar que ao escrever ou falar, estamos sempre emitindo uma resposta ao dizer do outro, mas esse diálogo nem sempre é simétrico e harmonioso (Brait, 2005). Ao mencionar que “faltou falar” denota que houve uma concordância parcial das informações contidas na matéria; ou seja, há uma ação responsiva de desagrado em relação à incompletude do dizer do outro sobre as informações de prevenção da gravidez na adolescência. Essa incompletude da matéria lida, observada no dizer da adolescente, revela o desejo de alcançar a totalidade via linguagem. Assim, mostra-se a incompletude tanto do sujeito quanto da linguagem, bem como a impossibilidade da totalidade.

Diante disso, subentende-se que há uma cobrança da aluna à redatora e ao especialista da saúde que não abordaram na matéria” a responsabilidade que cada adolescente deve ter para se prevenir”. Vale pontuar que, devido à imaturidade, algumas adolescentes não possuem muitas responsabilidades diante de certas situações de prevenções. No entanto, levantamos a hipótese de que, ao utilizar o termo “responsabilidade”, a educanda não se refere apenas ao uso de métodos contraceptivos, mas também à questão de aguardar a idade adequada para se tornar mãe; essa prevenção se dá por meio da “obediência aos pais”. A participante da pesquisa provavelmente vive em um ambiente familiar onde ouve os conselhos dos pais e os respeita.

O texto é finalizado com ênfase nas consequências de “cuidar de uma criança sozinha”, demonstrando que a aluna tem uma visão crítica sobre as dificuldades que a mãe/adolescente pode enfrentar, tais como dificuldade de encontrar emprego, falta de apoio da família, do próprio pai da criança, moradia, alimentação, saúde entre outros. Essas considerações, além de abordarem uma problemática social, também estão intrinsicamente relacionadas com a individualidade e subjetividade da falante, adaptada ao gênero (Bakhtin, 2011), expressas pelo termo “não vacile” como uma sugestão argumentativa para incentivar as adolescentes a adotarem uma postura firme diante das propostas dos garotos que podem levá-las à gravidez e, posteriormente, ao abandono.

Quanto a construção composicional do gênero, nessa reescrita, a educanda utilizou a localidade, data, mês e ano, cumprimentos e os parágrafos do conteúdo temático foram desenvolvidos de forma organizada. No final, há despedida e assinatura da educanda. Esses elementos, segundo Maciel (2015), constituem a forma final do texto, após o escritor encerrar o seu ato de dizer. Ainda nesse contexto, vale mencionar que os enunciados são relativamente estáveis, o que permite o acabamento como uma forma de compreender o gênero como um todo, conforme Bakhtin (2011). Assim, podemos afirmar que a educanda demonstrou ter adquirido conhecimento sobre elementos composicionais, utilizando-os de forma adequada na construção da carta do leitor.

Os recursos linguísticos selecionados são pertinentes, pois estão relacionados às características da carta do leitor, como em “um ponto que chamou muita minha atenção”, que demonstra um ato dialógico e responsivo em relação ao enunciado produzido pela editora da revista. Além disso, estabelece uma sequência de ideias argumentativas pelo uso dos verbos “acredito”, “tem”, “pensar”, “ter” que definem um posicionamento crítico em relação à problemática levantada. O uso da conjunção “mas” indica um posicionamento de oposição em relação a alguns pontos da matéria, o que demonstra que

a aluna leitora/escritora leu ativamente e refletiu para além do que está dito na matéria. Ao compararmos essa escrita final com a primeira escrita, identificamos avanços significativos em relação ao conteúdo temático, estilo e elementos composicionais referentes ao gênero solicitado.

O próximo recorte (R13-Am) refere-se à transcrição da produção da carta do leitor escrita antes da aplicação da sequência de atividades. A aluna produziu seus dizeres a partir da leitura da matéria intitulada *Ataque em escolas deixa três mortos e 13 feridos em Aracruz, no ES*, ocorrido em duas escolas, sendo uma estadual de ensino fundamental e médio e outra particular, ambas localizadas na mesma avenida, em Aracruz, cidade do estado de Espírito Santo. Assim, passamos para a próxima transcrição do recorte:

(R13-Am): Primeira versão da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 02 de março de 2023

Bom dia, editoras!

A matéria que fala sobre os ataques nas escolas em Aracruz é um assunto muito sério. O assassino invadiu a escola com uma pistola e fez os disparo, depois foi para outra escola e atirou novamente contra outras pessoas.

Isso mostra a falta de segurança dessas escola, essas morte podia ter sido evitada se tivesse investido mais na segurança.

Gostei muito que o assassino foi preso, porque isso me causa um alívio porque quem comete uma barbaridade dessa não pode ficar solto.

9º ano

Esse recorte apresenta algumas características dos elementos constitutivos da carta do leitor, tais como o cabeçalho com local, data e ano. O uso do cumprimento, seguido do vocativo “bom dia, editoras!” é uma tentativa de interação com as autoras da matéria. No primeiro parágrafo, o assunto foi apresentado com poucas informações. Já no segundo parágrafo, os argumentos sobre a temática são insuficientes, pois ao mencionar “se tivesse investido mais na segurança”, remete a uma ideia vaga que não explicita quem deveria ter investido na segurança para evitar o ocorrido nas escolas. No entanto, o conteúdo temático da produção como uma das características fundamentais do gênero não foi contextualizado com argumentos críticos. Além disso, a educanda não faz uso dos elementos composicionais próprios do gênero, como a despedida no final da produção.

Ainda, vale ressaltar que a produção escrita apresentou algumas irregularidades em relação à concordância nominal, como em “os disparo” e “dessas escola” que, em consonância com a língua formal deveriam ser, respectivamente “os disparos” e “dessas

escolas”. Também, observamos uma inadequação, no que diz respeito à concordância verbal, em “essas mortes podia ter sido evitada”, em vez de “essas mortes poderiam ter sido evitadas”. Além disso, na última linha do texto, há repetição da palavra “porque” que poderia ser substituído por uma vírgula.

A seguir, apresentamos a última reescrita desta primeira produção que acabamos de analisar. Vale mencionar que esse recorte representa as demais produções da sala que tiveram um desenvolvimento mediano. Com relação aos três aspectos indissociáveis do gênero (Bakhtin, 2011), na construção composicional, houve a substituição de “editoras” pelos nomes Fabiana, Juirana e Viviane, bem como houve o acréscimo da despedida. Quanto aos recursos linguísticos e à temática, houve avanços consideráveis. Vejamos o (R12-A1)!

(R14-An): Reescrita da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, Fabiana, Juirana e Viviane!

A matéria publicada por vocês no *G1-ES*, no dia 25/11/2022, sobre os ataques nas escolas em Aracruz, que deixaram 3 mortos e 13 feridos; é um assunto muito sério, que ainda me deixa um pouco assustada.

No trecho que vocês informam que o assassino invadiu a escola com uma pistola e fez disparos e, logo em seguida, foi para outra escola, causando mais uma morte. Isso mostra a triste realidade da falta de segurança nas escolas, não só dessa cidade, mas da maioria do país.

Fico revoltada com isso, porque essas mortes que ocorreram poderiam ter sido evitadas, se houvesse mais atenção e investimento por parte dos governantes para garantir a segurança de alunos e funcionários.

Outro ponto interessante na matéria foi sobre a prisão do assassino, isso me causa um certo alívio, porque quem comete essas barbaridades, não pode ficar solto.

Parabéns às editoras pela importante matéria que foi escrita com clareza.

Atenciosamente,



9º ano

Observa-se, logo no início da carta, uma interação maior representada pelo vocativo ao citar os nomes das editoras da matéria “Bom dia, Fabiana, Juirana e Viviane!”. Essa interação se estende ao conteúdo temático, pelo pronome “vocês”, contextualizando a matéria com maiores detalhes nas informações sobre os fatos ocorridos. Logo em seguida, a aluna apresenta seus argumentos, descrevendo que se trata de “um assunto muito sério”. Nisso, a educanda demonstra uma preocupação social e pessoal e a enfatiza, ao mencionar que esse assunto a deixa “um pouco assustada”, o que remete ao contexto histórico, relacionado aos casos de ataques que ocorreram nas escolas em anos anteriores, em diversos estados do país. No imaginário dessa aluna, esses acontecimentos podem ser repetidos a qualquer momento, ceifando vidas inocentes.

O fato que nos chamou muito atenção foi o olhar crítico dessa aluna ao relacionar a falta de segurança não só da cidade de Aracruz, no estado do Espírito Santos, “mas da maioria das escolas do país”. Nesse contexto, nota-se que as pesquisas e leituras realizadas durante a sequência de atividades foram capazes de contribuir para que a estudante conhecesse as fragilidades de segurança existentes nas escolas. Assim, ela relata a sua revolta sobre as mortes que poderiam ter sido evitadas se “houvesse mais atenção e investimento por parte dos governantes”. Esse dizer argumentativo demonstra que a falta de segurança não é vista como prioridade pelos gestores das diferentes esferas, seja municipal, estadual ou federal. No entanto, a questão da falta de “investimento” pode estar intrinsicamente relacionada à falta de vigias, câmeras, portas giratórias com detectores de metais, entre outras, que dificultariam o acesso de pessoas estranhas ao espaço escolar sem permissão e, com isso, garantiriam “a segurança de alunos e funcionários”.

Nesses dizeres, a educanda se apropriou de um fato social como forma de propor soluções de segurança adequadas às escolas para a preservação da vida. Por meio das palavras, é possível observar indícios de uma cidadã ativa que interpreta os acontecimentos e manifesta sua opinião. Gomes (2019, p. 40), em sua dissertação de mestrado, defende que a palavra serve para a “participação social, enfrentando injustiças e propagando que um outro “mundo” é possível, bastando as injustiças serem dirimidas a partir de ataques dados à corrupção”. A participante da pesquisa, conscientemente, sabe que o cenário de segurança das escolas poderia ser diferente se houvesse um pouco mais de vontade dos governantes.

Para finalizar a sua escrita, a aluna aborda um outro ponto da matéria muito interessante, que é sobre a prisão do criminoso, afirmando que “isso me causa um certo alívio”. Nesse trecho, o uso do pronome indefinido “certo”, demonstra que ela não sente totalmente aliviada, talvez por diversos motivos, seja por medo do atirador fugir da cadeia e cometer novos crimes, ou mesmo outros assassinos que circulam livremente na sociedade virem praticar atos de ataques às escolas. Contudo, há uma manifestação de desejo por justiça “porque quem comete essas barbaridades, não pode ficar solto”. Isso demonstra que a pessoa que praticou tamanha crueldade não é digna de conviver em sociedade. Mesmo com medo e insegura, a educanda considera que a prisão é o lugar adequado para o criminoso, pois é uma forma de resguardar a sociedade.

Ao selecionar os recursos linguísticos para compor os seus dizeres, identificamos a utilização do advérbio de tempo “logo”, como conectivo para maior compressão da

sequência dos fatos ocorridos. O uso do verbo na primeira pessoa do singular denota o posicionamento da autora ao afirmar que: “Fico revoltada com isso”, demonstrando sua revolta com a falta de segurança nas escolas. Os verbos “é”, “deixa”, “mostra” marcam a temporalidade da realidade social, causando preocupação à autora/aluna. Já, a organização composicional ocorre pela menção do local, data, ano, vocativo, despedida e assinatura da carta.

Em relação à primeira versão, observamos que a aluna apresenta avanços significativos na reescrita, posicionando-se com argumentos e criticidade. Isso demonstra que as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de escrita da educanda. É importante salientar, ainda, que a proposição de atividades em que o aluno tem autonomia de escolher a temática para produzir os seus dizeres torna-se mais prazerosa e estimula o aluno a querer escrever cada vez mais.

Passamos para a análise do último recorte (R15-Ao) da produção escrita aplicada antes da sequência de atividades. Essa produção foi realizada a partir da leitura da matéria intitulada *Moradores de Cachoeirinha denunciam descarte irregular do lixo no Rio Gravataí*, publicada no *G1- O portal de notícias da Globo do Rio Grande do Sul*. Vejamos:

(R15-Ao): Primeira versão da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 02 de março de 2023

Moradores de Cachoeirinha denunciam descarte irregular de lixo no Rio Gravataí

O rio gravataí, em cachoeirinha Na região Metropolitana de Porto Alegre, está cheio de lixo, que assusta moradores e autoridades, por isso que eles estão denunciando o descarte irregular de resíduos, que poderia ser reciclados.

A associação de Preservação da Natureza pretende acionar o ministério publico, mas enquanto isso vão fazer uma operação para retirar o lixo, antes do período ?? podem parar no rio Guaíba.

9º ano

Essa produção escrita, apesar de apresentar a localidade, data e ano, não se configura como carta do leitor, pois a aluna não cumprimenta o editor da matéria. Em seguida, a estudante transcreve o título da matéria lida com omissão da letra “i” na palavra “Cachoeirinha”. No início do texto, o nome do rio “gravataí” e da cidade de “cachoeirinha” estão escritos em letras minúsculas. Há ausência de acentuação na letra “i” nas palavras “Gravataí”, “resíduos” e “Guaíba”. A preposição contraída “Na” está grafada com letra maiúscula. Na frase “A associação de Preservação da Natureza pretende acionar o ministério publico”, há mesclagem de letras maiúsculas e minúsculas e falta de

acentuação nas letras “e” e “u”, nas palavras “ministério” e “público”. Na penúltima linha do segundo parágrafo, há omissão de palavras que comprometem o sentido da escrita.

Além disso, observamos que na escrita da estudante falta conhecimento suficiente sobre os elementos constitutivos do gênero carta do leitor. Sua posição enquanto autora apresenta fragilidade ao expor suas opiniões sobre os fatos. No trecho “O rio gravataí, em cachoeirinha Na região Metropolitana de Porto Alegre, está cheio de lixo, que assusta moradores e autoridades”, a educanda não se posicionou sobre a ação do homem em relação às consequências que esse lixo pode trazer para o meio ambiente, principalmente para o ser humano. Na parte, “eles estão denunciando o descarte irregular de resíduos, que poderia ser reciclados”, seria propício para a participante da pesquisa tecer comentários sobre a atitude plausível das autoridades e dos moradores, que denunciam ao Ministério Público como forma de preservar a natureza.

Diante do contexto de que a Associação de Preservação da Natureza também pretende acionar o Ministério Público, “mas enquanto isso vão fazer uma operação para retirar o lixo”, a aluna não se posicionou sobre a importância desses serviços que a associação vai desenvolver para evitar que esses lixos atinjam outros rios.

Após a aplicação da sequência de atividades em sala de aula, que incluíram atividades de leitura, pesquisa, escrita e reescrita, tanto individual quanto coletiva, a educanda produziu a versão final. Essa produção representa as demais produções da sala que se enquadram no nível básico, conforme apresentado a seguir no recorte (R14-An):

(R16-Ap): Reescrita da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Prezado, Jonas Campos!

Na sua reportagem sobre o descarte irregular de lixo no Rio Gravataí, percebi que as pessoas não estão se preocupando com o meio ambiente, porque as lixaiadas jogadas no rio podem contaminar a água e matar os peixes. Cinco mil pessoas já formam atingidas, principalmente na área rural.

Também essa água suja pode ir para o Rio Guaíba e trazer doenças para as pessoas.

Gostei muito da sua matéria

Atenciosamente,

████████████████████

9º ano

Nessa reescrita, a educanda apresenta os elementos composicionais que caracterizam o gênero carta do leitor, como local, data e ano, vocativo e despedida. Em relação ao conteúdo temático, no primeiro parágrafo, a aluna estabelece um diálogo com o autor da matéria ao escrever “na sua reportagem”. Logo em seguida, ela aborda o

assunto que é “sobre o descarte irregular do lixo no Rio Gravata” e expõe seu ponto de vista no seguinte trecho: “percebi que as pessoas não estão se preocupando com o meio ambiente”. A desinência do verbo “percebi” demonstra um indício de autoria com uma posição de refutação às atitudes das pessoas que praticam ações que prejudicam o meio ambiente.

Além disso, a aluna menciona que o lixo pode “contaminar a água e matar os peixes”. Nesse dizer, subentende-se que as consequências do lixo afetarão tanto a vida humana quanto a vida de animais aquáticos, pois tanto os seres humanos quanto os peixes precisam de água limpa para sobreviver. Além disso, esse dizer remete a um contexto econômico, pois muitos pescadores sobrevivem da pesca como única fonte de renda. Se os peixes morrerem, os pescadores perecerão em suas necessidades básicas. No entanto, diante desse contexto, tentamos pinçar os efeitos de sentido na escrita da aluna, relacionando ao seu contexto histórico e social, pois ela pertence a uma família de pescadores que sempre dependeu financeiramente da pesca para sobreviver.

Foi possível levantar esse efeito de sentido na escrita da educanda, relacionado ao seu contexto histórico e social, pelo motivo de haver uma interação na comunidade escolar. A direção e a coordenação conhecem os pais dos alunos e nas reuniões de mestres, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, discutimos sobre as problemáticas da vida de cada aluno que, conseqüentemente, reverberam na aprendizagem.

A aluna finaliza o texto com um parágrafo bem curto, retomando o que foi dito na matéria sobre a água suja que pode ir para o rio Guaíba. Ao se apropriar do discurso do outro, a educanda apresenta um argumento sobre essa água que pode “trazer doenças para as pessoas”. Esse trecho representa uma forma de diálogo informativo ao leitor para que ele possa se prevenir em relação a água contaminada.

Nessa reflexão analítica, observamos que, mesmo a educanda reescrevendo a produção em poucas de linhas, ela apresentou uma melhora na sua função de autoria, em relação à primeira versão. Há indícios de preocupação com a contaminação da água e as mortes dos peixes. Essa preocupação pode estar relacionada ao seu contexto, socioeconômico, o que consideramos essencial para uma escrita significativa com posicionamentos crítico-reflexivos.

Assim, passamos para as considerações finais com um olhar alinhado à hipótese, às perguntas e aos objetivos da nossa pesquisa-ação, relacionando-os com os resultados da sequência de atividades desenvolvida em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma inquietação sobre as lacunas existentes em relação à oferta da escrita no ambiente escolar. A turma selecionada para aplicação da sequência de atividades foi a do 9º ano do Ensino Fundamental. O nosso projeto de intervenção teve como objetivo contribuir para a melhoria da proficiência de escrita via gênero carta do leitor, investindo em estratégias que fomentem o processo autorial do aluno. Essa prática desenvolvida em sala de aula promoveu uma interação no meio social da escrita dos educandos, de modo que contribuiu para que o aluno se sentisse escritor/autor. Desse modo, embasamo-nos nos conceitos teórico-metodológicos do dialogismo, que pressupõe o outro nas relações discursivas em diversas esferas sociais (Bakhtin, 2011).

Para realizarmos a nossa prática interventiva, partimos do pressuposto de que a produção textual significativa é aquela em que o aluno tem o que dizer, uma razão para dizer e a quem dizer (Geraldi, 2013), materializada nos gêneros discursivos em várias atividades da esfera humana. Com base nesse pressuposto, reiteramos a hipótese de que possibilitar ao aluno oportunidades de leituras com temática livre, relacionadas com suas práticas sociais e pessoais pode contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de escrita do gênero carta do leitor. Ao analisarmos os recortes da prática de intervenção, confirmamos a hipótese desta pesquisa, conforme mencionamos a seguir.

Ao desmembrarmos essa hipótese, questionamos de que forma a leitura e a prática da escrita, por meio do gênero carta do leitor, podem contribuir para o processo de desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas com a experiência de dizeres desses alunos. Em relação a essa primeira indagação, sublinhamos que a leitura diversificada de cartas dos leitores, que circulam nos jornais: *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Popular*, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de escrita e ampliação de conhecimento dos alunos, por tratar de assuntos como política, aborto, incômodo com barulho de vizinhos, terras indígenas no Brasil, economia, saúde, turismo, esporte, redes sociais, racismo entre outros. Ao lerem o posicionamento dos leitores/escritores, os educandos também se sentiram instigados a construir seus dizeres.

Esses dizeres foram construídos de forma autônoma, permitindo ao educando expressar sua subjetividade relacionada aos fatos sociais e suas vivências, de forma vívida e dinâmica, construído sua identidade e sua história. Ao oportunizarmos essa prática de

escrita, o aluno desenvolveu suas habilidades de escrita de forma prazerosa, tornando-se um cidadão ativo para o pleno exercício da cidadania.

Quanto às produções da carta do leitor produzidas pelos alunos de forma coletiva e individual, é válido destacar que elas surgiram a partir de leituras com temáticas livres que despertaram o interesse dos educandos em escrever sobre infraestrutura das escolas brasileiras, preconceito racial, drogas, violência doméstica, dismorfia corporal, ataques às escolas, lixo e tantas outras. Tais temáticas ultrapassam os conteúdos propostos pelos livros didáticos, que visam o ensino pautado em regras gramáticas e fragmentos de textos que limitam a produção de sentido durante a leitura e a escrita. Essa desconstrução possibilitou condições para despertar o senso crítico do aluno e, assim, ele foi se inscrevendo em seus dizeres sobre fatos sociais que afetam o mundo e a vida das pessoas (Brasil, 2018).

Portanto, consideramos que a proposição de atividades de leitura por meio do gênero carta do leitor contribuiu positivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita dos educandos, os quais se posicionaram com críticas, sugestões e elogios sobre assuntos sociais que circulam na mídia e, por vezes, condizentes com suas realidades.

Ao que tange à segunda indagação sobre a prática das atividades didático-pedagógicas na promoção da constituição de autoria na produção escrita do aluno, destacamos que elas oportunizaram condições para que os alunos escrevessem diariamente, durante a aplicação do nosso projeto de intervenção. Por meio de atividades como resumo, carta pessoal, atividades interpretativas, e produções dissertativo-argumentativas, bem como a correção colaborativa entre pares e/ou trios, a apresentação de um seminário sobre as temáticas pesquisadas, oportunizaram momento ímpar para a expressão da subjetividade do educando.

Um ponto primordial nesse processo que merece ser destacado está relacionado à nossa primeira sequência de atividades, na qual os alunos leram o livro: *De carta em carta*, da escritora Ana Maria Machado (2002) e, posteriormente, socializamos em sala de aula. Sobre essa leitura, eles produziram o resumo que foi exposto no mural da escola, como forma de estimular a leitura aos outros educandos. No entanto, o objetivo maior dessa atividade era dar visibilidade ao aprimoramento da produção escrita dos estudantes envolvidos no projeto de intervenção. Após o processo de revisão individual e colaborativa, os educandos assinaram os seus resumos. Esse gesto de autoria foi nitidamente percebido pela empolgação e alegria dos estudantes. Essas manifestações

demonstraram que o ato de experienciar a autoria não se faz muito presente nas práticas pedagógicas da escola.

O processo de escrita foi se configurando com maior intensidade nas produções das cartas pessoais, com temáticas livres, aos colegas de sala e servidores da escola, onde os alunos tiveram a liberdade de expressar o que desejavam, expondo suas emoções, afetos e desafetos, angústias e alegrias. Nesse sentido, os alunos demonstraram-se engajados, motivados na função autor, pois sabiam que suas escritas não seriam engavetadas, ou melhor, negligenciadas pelo professor. Essas escritas tiveram destinatários específicos, permitindo aos educandos entregar pessoalmente as cartas aos colegas e servidores, fortalecendo os laços afetivos e interativos entre eles.

As atividades interpretativas e produções escritas na tipologia textual dissertativa-argumentativa sobre temáticas levantadas a partir do filme *Central do Brasil*, assistido em sala de aula, contribuíram significativamente para que os participantes da pesquisa desenvolvessem a capacidade argumentativa diante dos fatos sociais relacionados às suas vivências. Assim, os alunos se posicionaram com criticidade na tentativa de oferecer uma resposta para amenizar as situações-problema existentes. Portanto, vale enfatizar que o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas favoreceu substancialmente no processo de constituição da autoria, principalmente no que diz respeito à reescrita final do gênero discursivo carta do leitor.

Na propositura da escrita da primeira carta do leitor aos alunos, observamos que tínhamos uma missão desafiadora no aprimoramento da escrita. No entanto, é importante mencionar que todo início de qualquer trabalho diferenciado em sala de aula provoca uma certa sensação de estranheza e de incertezas. É o que observamos quando propomos a produção escrita com temáticas livre, pois alguns alunos alegaram que a temática deveria ser estabelecida pelo professor e outros demonstraram pouco interesse em participar da proposta apresentada.

No entanto, vale ressaltar que, na escrita diagnóstica desenvolvida no início da sequência de atividades, os alunos demonstraram não terem conhecimentos suficientes acerca do gênero carta do leitor, pois as suas produções não atenderam os elementos constitutivos do gênero, uma vez que faltaram argumentos e criticidade em relação à matéria lida. Além disso, a maioria dos alunos fez apenas a reprodução da matéria que tinham lido.

Essas produções apresentavam desvios de grafia, concordância e desorganização dos parágrafos. Diante disso, entendemos que a prática de escrita não se fez muito

presente na trajetória escolar desses alunos. Para corrigir essa lacuna, foi necessário desenvolver diversas atividades em todo percurso do projeto de intervenção, de forma dinâmica, para estimular nos educandos o gosto pela leitura e escrita.

Contudo, no decorrer do desenvolvimento da prática pedagógica, os participantes da pesquisa se identificaram com as atividades propostas, e as realizaram com prazer, pois agiram como protagonistas desse processo de ensino e aprendizagem. Ainda, vale ressaltar que os recursos digitais utilizados para a realização de algumas atividades de pesquisa auxiliaram no desenvolvimento do interesse e motivação deles, pois sabiam que suas produções seriam publicadas no *blog* criado para essa finalidade.

Ao final da aplicação da sequência de atividades comparamos a primeira versão da produção escrita da carta do leitor com a reescrita final, constatamos que o projeto de intervenção viabilizou a melhoria da proficiência escritora do aluno, incluindo o enriquecimento de vocabulário, aprimoramento da argumentação, desenvolvimento da criticidade, da coesão e coerência, bem como a presença de elementos que caracterizam o gênero carta do leitor. Nos recortes analisados, capturamos indícios de autoria, relacionados aos contextos históricos, sociais e culturais dos educandos.

Em relação ao número de alunos participantes da pesquisa, conforme mencionado no capítulo II, no item 2.4, iniciamos o ano letivo com a turma constituída por 20 alunos. No entanto, nos primeiros dias da aplicação das atividades do projeto de intervenção, 04 alunos foram transferidos para outros municípios, resultando em um total de 16 alunos. Poucos dias antes de concluirmos a sequência de atividades recebemos 02 novos estudantes, assim, a turma ficou composta por 18 alunos. Nesse sentido, vale destacar que os participantes efetivos da pesquisa foram 16 alunos, desde a produção inicial até a reescrita final. Assim, resultaram na produção de 16 textos.

Para representar os avanços nas produções escritas dos alunos, demonstramos os resultados por níveis de aprendizagem. Dos 16 textos produzidos, 10 atenderam a todos os requisitos do gênero solicitado, alcançando assim o nível avançado, o que corresponde a 62,5% de desempenho da turma. Desses 16 textos, 04 representam o nível médio por apresentarem características semelhantes à primeira escrita, equivalente a 25% dos educandos. Entre essas produções, 02 textos ficaram no nível básico por se distanciarem um pouco da proposta em relação ao posicionamento argumentativo da temática, representando 12,5% dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que as produções dos alunos que representam o nível médio e básico apresentaram melhorias significativas em relação à primeira escrita.

Observamos algumas marcas de autoria, subjetividade e efeitos de sentido relacionados às suas vivências e práticas sociais. Tais elementos constituem partes fundamentais do nosso projeto de pesquisa. Essas produções se consolidaram por meio de estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas em nossa prática pedagógica, que possibilitaram a inserção do educando como protagonista no processo de autoria.

Portanto, os resultados desta pesquisa demonstraram que a prática de ensino de língua portuguesa, desenvolvida a partir de um planejamento embasado em procedimentos teórico-metodológicos, com atividades de leitura, pesquisa e correção colaborativa, possibilita ao aluno vivenciar uma prática de escrita significativa no contexto escolar, constituindo-se como autor com autonomia.

Esta pesquisa, além de contribuir para a melhoria da escrita dos alunos, poderá ser utilizada em cursos de formação de professores da educação básica, com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica, integrando teoria e ensino. Vale enfatizar que esse trabalho está aberto para futuras pesquisas, pois nada está pronto e acabado. Outros olhares e efeitos de sentido poderão ser acrescentados a essa pesquisa. Nesse sentido, encerramos com Coracini (2010, p. 37), que assevera que “a cada momento, vivemos novas experiências, ouvimos ou lemos algo, pensamos e nos modificamos. Somos sempre os mesmos e sempre outros, diferentes; por isso, ao repetir, sempre algo se modifica [...] outros efeitos de sentido se atualizam”.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação: salto para o Futuro*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 38-45.

ALMEIDA, Cláudia Amorim; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Análise retórico-textual do gênero carta do leitor na esfera acadêmica. *Verbum*, v. 8, n. 1, p. 168-187, abr. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação: salto para o Futuro*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 70-73.

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. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: Coelho, Fábio André; Palomanes, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 9-21.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: O pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das Ciências Naturais. Um Estudo com alunos do 8ºano de escolaridade. In: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, n. 9, jan. Enero – Junio, 2009, p. 10-21.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 225-234.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOUVET, Nora Esperanza. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: EUDEBA, 2006.

BOVO, Regina Cláudia. No âmago da epistolografia medieval: tipologia epistolar e política na correspondência de Pedro Damiano (1040-1072). In: *História*. v. 34, n 2, jul/dez. São Paulo, 2015, p. 263-285. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/gm9BTWLRVThbjk3QFgscMS/?lang=pt>. Acesso em: 23/12/22.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 61-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03/02/2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03/02/2024.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 03/02/2024.

BRASIL. *Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios*. Sobre a Lei Maria da Penha. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/sobre-a-lei-maria-da-penha-1>. Acesso em: 03/02/2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo>. Acesso em: 10/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Decreto Nº 11.713, de 2 de setembro de 2023*. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2023/2026/2023/Decreto/D11713.htm#art1p. Acesso em: 03/02/2024.

CARVALHO, Ladmiros Luiz Gomes de. *O gênero discursivo cordel: o processo de autoria da escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Natal, 2016.

CHAMON, Flávia Elisa Vargas. *A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte, 2018.

CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 197-204.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.

CORACINI, Maria José. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 167-175

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: EDUCAT- Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p. 137-155.

CORACINI, Maria José. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 179-197.

CORACINI, Maria José. Discurso e escri(tur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Marias (Orgs.). *Escri(tur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento em pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DIAS, Silvelena Cosmo. *Simulacros desterritorializados: apropriação do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: *Educar*, Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191.

FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. In: *Alfa: revista de linguística*. São Paulo, v.63, n.1, 2019, p. 133-152.

FERNANDES, Carolina. O livro didático na construção da autoria. In: CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Práticas discursivas e formação do sujeito leitor. In: NUNES, Silva Regina; SILVA Agnaldo Rodrigues da; KARIM, Jocineide Macedo; MOTA, Ana Luiza Artiaga. (Orgs). *Sujeito e memória: lugares constitutivos*. Campinas: Pontes, 2016.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª Ed. Porto Alegre. Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, singularidade e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 255-271.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora forense, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 41ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João. *Portos de Passagem*. 5ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Renilson Nóbrega. *A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos, 2019.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRAÇA, Tânia Sofia Monteiro Rodrigues da. *A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Português). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, junho de 2016.

GREENWOOD, Davydd James; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento em pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-113.

Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2022)*. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20/04/2024.

IOP, Elizandra. Condição da mulher como propriedade em sociedades patriarcais. In: *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 2, jul. /dez. 2009, p. 231-250.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN. Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª Ed. Campinas: Pontes. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Leda Verdiani. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 141-158.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. In: *Trabalhos em Língua Aplicada*, v. 29, 1977, p. 5-19.

MACÁRIO, Leatrice Ferraz, PEREIRA, Marcia Helena de Melo. O *blog* na prática pedagógica: relato de uma pesquisa-ação em turma de ensino superior. In: *Revista Humanidades e Inovação*. Palmas, v.7, n.3, 2020, p. 133-145.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 131-148.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, maio/ag. 2015, p. 249-266, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23/12/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MELO, Josiane da Silva. *O seminário na escola: ensino e análise do gênero*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MORAIS, Lídia Maria dos Santos. *O processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da educação básica, com e sem um formulário de orientação*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - da Faculdade de Letras - da Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia, 2023.

NUNES, Valfrido da Silva. Cartas e carta do leitor: o que diz a literatura sobre o tema. In: *Revista Tabuleiro de letras*. Salvador, v.11, n 2, 2017, p. 158-178. Disponível em: <https://revista.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/370>. Acesso em: 23/12/2022.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª Ed. Campinas Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. *Lingua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Ed. São Paulo: Pontes, 2015.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: *Calidoscópico*, vol. 9, n. 3, 2011, p. 226-239.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: *Perspectiva: Florianópolis*, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 105-124.

QUEIROZ, Márcia Andréa Menezes de. *O gênero notícia como ferramenta para desenvolver a leitura e a escrita*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Mossoró, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento em pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Luana Fabrícia Correia. Tecnologias digitais e ensino: o uso pedagógico do *blog* para o ensino e aprendizagem de língua materna. *Anais do SIELP*, v. 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. In: *Revista digital de tecnologias cognitivas*, número 3, janeiro-junho, 2010, p. 36-51. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/teccogs/article/view/52991>. Acesso em: 13/11/2023.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 20/04/2024.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* [recurso eletrônico] 6ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 119-134.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. 2005, p. 443-466.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Proposta 8154 de curso novo do programa de mestrado profissional em letras*. Natal, 2012. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/325226404/matriz-curricular-anterior-a-reestruturacao>. Acesso em: 23/10/2023.

ANEXOS

(ANEXO [Aa]) – FOLHA DE ATIVIDADE ESCRITA

Interpretação escrita sobre o livro: De carta em carta, de Ana Maria Machado

9º ANO “A”- ____/____/2023
ALUNO(A):
1- Qual era a importância de aprender ler e escrever no contexto familiar do garoto Pepe?
2- No trecho: <i>___ O senhor é que traz o regador quase vazio, porque não aguenta carregar peso. As plantas vão acabar morrendo de sede, tá sabendo? Deixe que eu faço isso.</i> O que subteme no discurso do garoto em relação ao avô?
3- Em um momento, o garoto recorre à escrita de uma carta para dizer algo ao avô. Qual é o discurso de sentimento que prevalece na carta? Você concorda com a postura do garoto? Por quê?
4- Na sua opinião, por que Seu Miguel insiste para Pepe frequentar a escola?

5- A palavra pode ser um palco de harmonia ou conflito. Durante a leitura da carta do neto para o avô, seu Miguel faz a troca proposital da palavra *inferno* para *inverno*. Você concorda com a postura do escrevedor? Por quê?

6- Faça um breve comentário sobre a importância da leitura e escrita, relacionando com o personagem Pepe.

(ANEXO [A c]) - FOLHA DE ATIVIDADE ESCRITA

Interpretação escrita sobre alguns pontos do filme: *Central do Brasil*

9º ANO "A"- _____/_____/2023
ALUNO(A):
1- No início do filme aparecem várias pessoas ditando os assuntos para que a personagem Dora escrevesse as cartas. Sabemos que atualmente, ainda existem pessoas que não sabem ler e escrever. Na sua opinião, essas pessoas se sentem constrangidas diante da sociedade? Por quê?
2- As cartas escritas sempre tinham um destino, iam para o lixo ou eram engavetadas, quando as pessoas voltavam e reclamavam, por não terem obtido respostas das cartas, a personagem Dora atribuía culpa ao correio. O que você pensa sobre essa atitude da personagem?
3- A personagem Dora teve vantagens financeiras ao entregar Josué para Pedrão e Yolanda, que posteriormente seria vendido para famílias ricas da Europa ou Estados Unidos. Faça um breve comentário crítico sobre os pontos negativos e positivos deste trecho do filme.
4- Qual a sua hipótese sobre o personagem Isaiás ao pedir para Dora ler a carta de Jesus, destinada à Ana Fontenele?

(ANEXO [A f]) – CARTA DO LEITOR SELECIONADA PARA ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

The image is a screenshot of a newspaper article from 'O Popular'. The page features a blue header with the newspaper's logo and navigation links. The article is titled 'Confira a cartas dos leitores deste sábado (18)' and is categorized under 'Opinião' and 'Carta dos Leitores'. The author is identified as Andrea Leão Gil from Setor Nova Suíça in Goiânia. The article discusses the issue of abandoned animals in Goiânia, highlighting the health risks to both animals and humans, and proposes public policies for better animal management.

JC Classi Clube O

ASSINE AGORA a partir de R\$ 4,90

ÚLTIMAS CIDADES POLÍTICA ESPORTE MAGAZINE ECONOMIA MUNDO VÍDEOS

Opinião

Carta dos Leitores

Confira a cartas dos leitores deste sábado (18)

Cartas dos Leitores
17 de fevereiro de 2023 | 22:53
Modificado em 06/03/2023 04:30

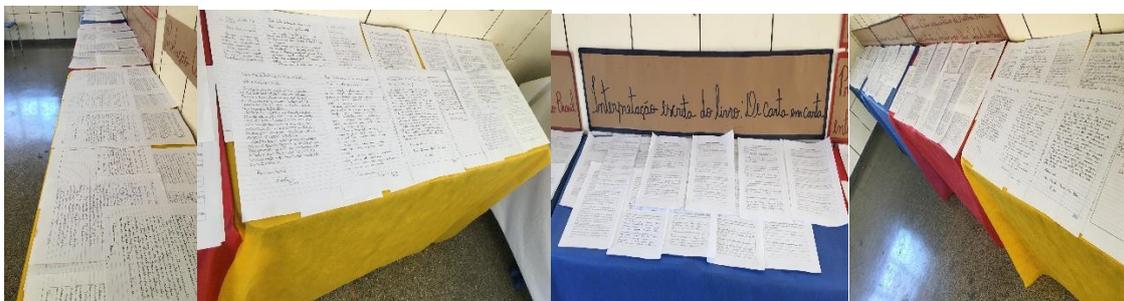
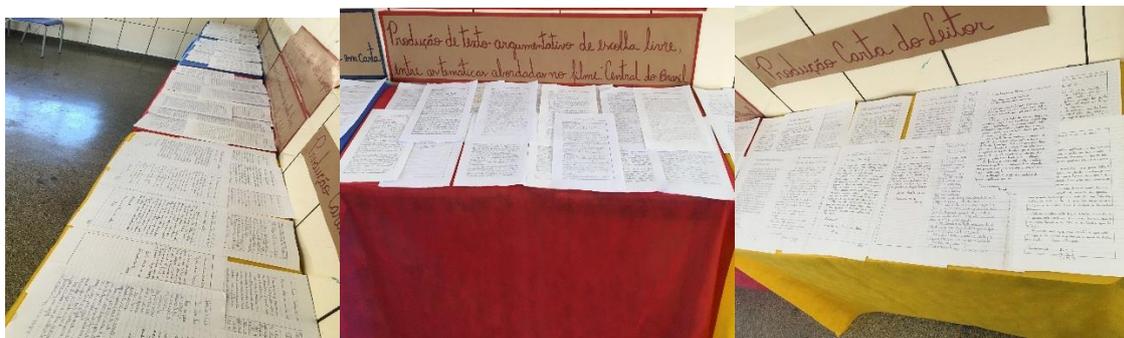
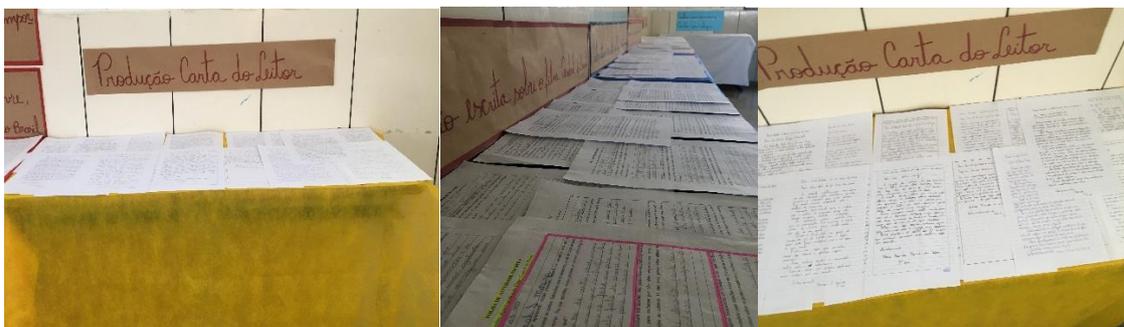
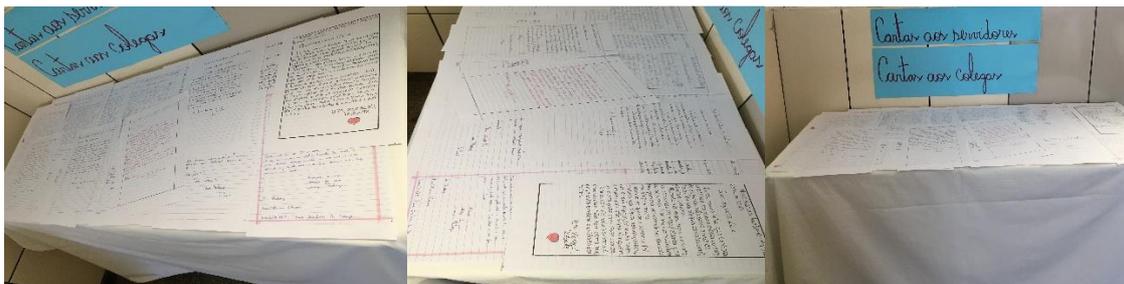
Animais abandonados

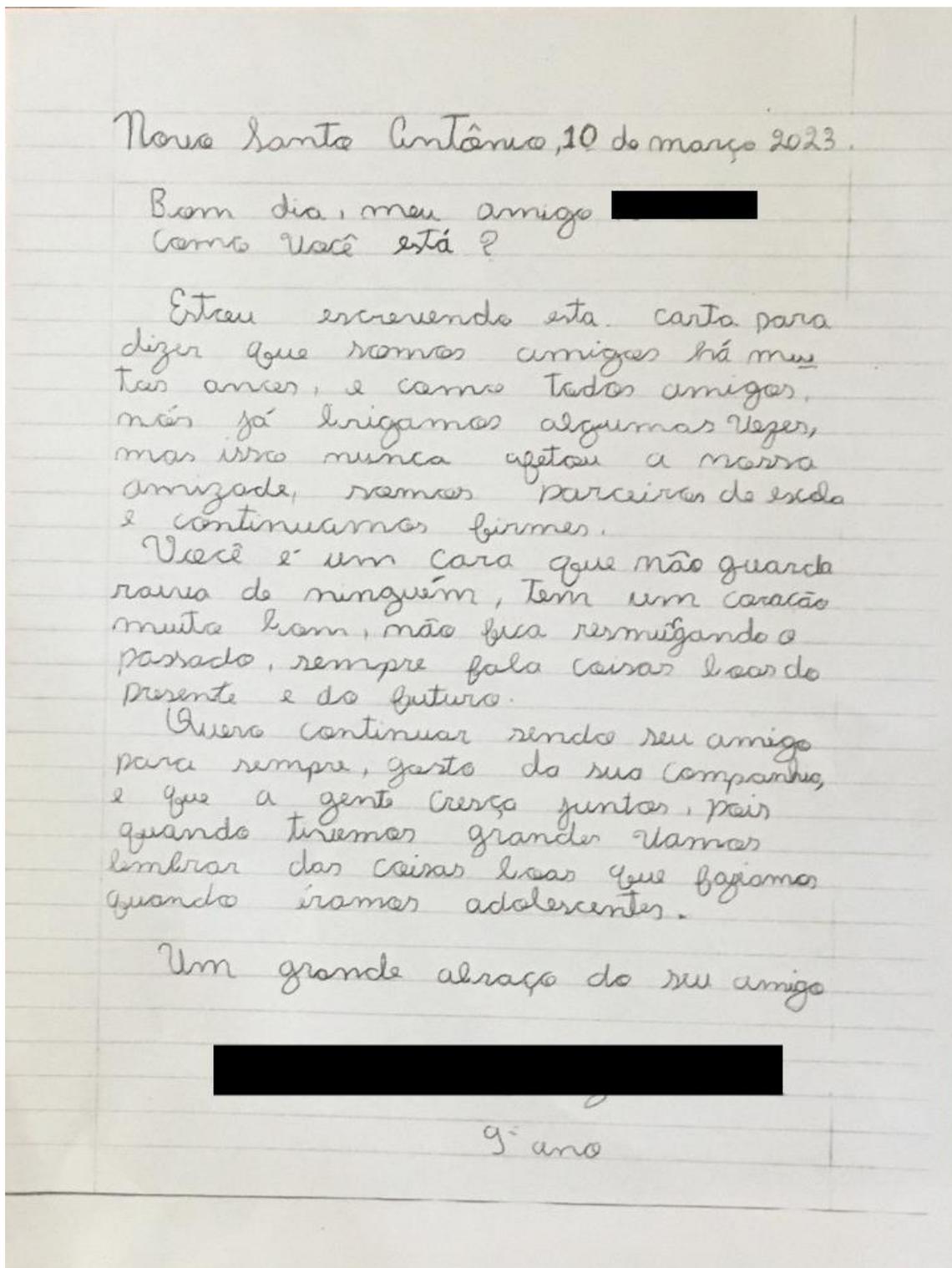
A matéria publicada nesta sexta-feira (17), no **POPULAR**, [sobre o abandono de animais](#) em Goiânia mostra um problema que vem tomando dimensões gigantescas tanto em relação à saúde pública quanto ao bem-estar animal: o número crescente de cães e gatos nas ruas. Sou médica veterinária e estou me especializando em medicina veterinária do coletivo. Vivo em Goiânia há 13 anos e desde que cheguei aqui vi poucas ações relacionadas ao manejo populacional de cães e gatos serem implantadas no município. Goiânia já possui lei municipal sobre essa questão, mas ainda pouco foi feito. Filhotes deixados em caixas e abrigos superlotados são algumas das situações que vivenciamos, mas além disso a grande quantidade de cães e gatos nas ruas em condições de vulnerabilidade é um problema de saúde pública, aumenta o risco de zoonoses, doenças que são transmitidas dos animais ao ser humano, como leishmaniose e esporotricose, há acidentes de trânsito envolvendo os animais e o abrigamento indiscriminado dos cães e gatos, levando inclusive aos casos de acumulação de animais, além de ser problema sério de bem-estar animal, pois cães e gatos são seres sencientes, que sentem frio, dor, fome e uma vez nas ruas, estão expostos a maus tratos, falta de alimento e abrigo.

A solução é a implantação de políticas públicas (apoiadas em legislação já existente) de um programa de manejo populacional de cães e gatos, que engloba: programas de educação sobre guarda responsável para a população, implementação de sistemas de registro e identificação dos animais de companhia, programas de castração e atendimento veterinário a baixo custo ou gratuito para a população de baixa renda, regulamentação do comércio de cães e gatos, hoje vendidos indiscriminadamente sem nenhuma fiscalização, programas de adoção de cães e gatos constantes realizados pela prefeitura, entre outros pontos. É importante que os nossos governantes comecem a agir em relação a este problema, a exemplo de cidades que são modelo na implantação dessas políticas públicas, como Curitiba, Jundiaí e Ponta Grossa, para dar dignidade à população e aos animais de Goiânia.

Andrea Leão Gil | Setor Nova Suíça - Goiânia

(ANEXO [Ag]) – FOTOS DAS PRODUÇÕES UTILIZADAS NA OFICINA DE LEITURA



(R1-Aa), p. 64¹⁵

¹⁵ A letra R maiúscula refere-se a recorte. O numeral que acompanha a letra R demonstra a sequência das produções escritas dos alunos que foram selecionadas para análise nessa dissertação. A letra A maiúscula representa anexo; a letra a minúscula faz menção à sequência do anexo. Já a letra p em minúsculo acompanhada do ponto e numeral, corresponde ao número da página onde se encontra a análise do recorte.

(R2-Ab), p. 67

Novo Santo Antônio, 13 de abril de 2023

Olá, [REDACTED]

Estou muito feliz de ter você aqui na escola como técnica do laboratório de informática, você é uma pessoa incrível, sempre me ajuda quando vou fazer as minhas pesquisas.

Admiro muito a sua inteligência, você tem um potencial gigantesco, faz tudo com muita agilidade e dedicação. Fique realmente estava precisando de alguém como você.

Além de ser uma excelente profissional, tem um coração limpo de bondade, que não ajuda só a mim, mas todos que precisam.

Enfim, só tenho que te agradecer por tudo. Quero que você fique trabalhando aqui por muito tempo.

Um grande abraço!!

[REDACTED]
Fiana.

(R3-Ac), p. 68-69

Novo Santo Antônio - MT, 14 de abril de 2023

Queridas, [REDACTED]

Tenho a felicidade de ter vocês na cozinha dessa escola, pois as comidas que vocês fazem são deliciosas, mas as minhas preferidas são: almendegas e bolo de queijo; magnificamente maravilhosos.

Clém disse, vocês são muito gente boa, muito educadas e generosas, sempre deixam eu repetir, isso faz toda diferença...

Vejo o empenho e dedicação de cada uma, quando estão realizando o trabalho na cozinha; tudo é preparado com muito amor e carinho para que o lanche fique bem gostoso.

Vocês realmente têm mãos talentosas na arte de cozinhar, que agrada o meu paladar. Isso é fenomenal!!!

Obrigada por tudo.

Com carinho e amor.

[REDACTED]
9º Ano.

(R4-Ad), p. 70

Novo Santo Antonio, 13 de Abril de 2023

Hi, Dona [REDACTED]

Estou escrevendo esta carta para falar que a senhora é muito legal, sempre é paciente e me dá conselhos nas horas que eu mais preciso. Com muito bondade.

Gosto muito do seu jeito de ser, além de ser um ser humano espetacular é também uma excelente bibliotecária, organiza a biblioteca, atende bem os alunos e está sempre disposta em ajudar os alunos que estão à procura de livro para ler.

Gosto muito de ficar conversando com a senhora porque as nossas conversas são boas e servem para eu pensar melhor sobre a vida, e assim tomar decisões corretas. Mais tarde estarei passando aí para fazer a devolução do livro.

Um abraço!!

[REDACTED]
Goma

(R5-Ae), p. 74

Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Olá, Isabela Otto

Lio lemos sua matéria publicada no dia 24/05/22, na revista capricho, sobre a garota que teve o rosto tatuado por ex-nomeado abusivo, que usou o nome dele na bebedeira dirigida da jovem Jayne Caldas. Ficamos perplexas com tamanha brutalidade.

Esse tipo de atitude demonstra uma grande falta de respeito e, acima de tudo, um ato de covardia, pois o homem é mais forte que a mulher, em relação à força física e, ele aproveita dessa força para praticar os diversos tipos de violência.

Durante a matéria, você descreve muito bem a relação abusiva do período de namoro dele com a garota, mas ficamos sensibilizadas quando ela diz "ele me matou por dentro". Isso é deprimido, porque nenhuma mulher não possui a força de nenhum homem.

Portanto, mulher, não fique calada, denuncie já o agressor. Não continue com um homem que te faça sofrer. Temos a frei Maria da Penha que te protege.

Essa matéria que você produziu é de grande importância e serve de alerta para muitas mulheres. Obrigada.

Atenciosamente,

(R6-Af), p. 77-78

Novo Santa Antônia, 18 de maio de 2023

Olá, Hébera Rivalde e Osvaldo Nobrega

Queremos parabenizá-los pela matéria do dia 18/03/2023, na G1-MS, intitulada: "Adolescente de 12 anos diz ter sofrido racismo em escola de MS: 'dizeram que eu era macaco'".

Essa prática de racismo precisa ser condenada da sociedade com urgência, pois ser humano está perdendo o respeito com o próximo, a ponto de compará-lo com um animal.

Isso é lamentável, porque pode trazer grandes consequências psicológicas às vítimas do racismo, causando danos profundos para o resto da vida.

Em um ponto da matéria de forma bem criativa, eles trazem a fala do adolescente dizendo que ficou alguns dias sem ir para escola, mas não era certo baixar a cabeça para aquilo.

Aplaudimos a atitude madura do garoto de seguir em frente. É dessa forma que devemos agir diante do racismo.

Porém finalizaram a matéria destacando que o racismo é crime previsto em lei.

Parabéns mais uma vez!!!
Antenciosamente,

(R7-Ag), p. 80

Novo Dento Antônio, 18 de maio de 2023

Bom dia, Vivian Barcelos

A matéria de sua autoria publicada no G1, no mês de abril deste ano, traz um tema muito interessante sobre a situação das escolas sem água potável, biblioteca, esgoto e banheiro.

Diante das várias inadequações das escolas fiscalizadas, o que mais chamou a nossa atenção foi sobre o percentual de 66,67% das escolas não possuírem biblioteca. Além disso, 74,19% das unidades anos iniciais e 66,67% dos anos finais não possuem laboratório de informática.

Creditamos que os alunos quase não têm oportunidades de fazerem leituras de livros e pesquisas, com isso ficam sem aprenderem muitas coisas.

Entre as 42 escolas fiscalizadas, duas delas não tinham água potável que é muito perigoso para a saúde dos alunos. É quando os alunos ficam doentes, são as mães que sofrem com as consequências, tem que levar ao médico e às vezes tem que esperar por vários dias para serem atendidas.

Parabenizamos pela brilhante matéria e também sugerimos que você continue escrevendo sobre as situações de outras escolas.

Atenciosamente,

(R8-Ah), p. 84

Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023

Prezados editores, Claudia, Gabriel e William

A matéria publicada no dia 27/04/23, no G1SP e TV Globo, sobre as drogas sintéticas que tomam as ruas de São Paulo; é um assunto muito interessante para nós adolescentes.

Logo no início vocês relatam as situações que se encontram algumas crianças nas ruas, devido ao uso das drogas e aumento de casos de intoxicação que é mais do que o dobro em relação ao ano anterior. Julgamos que esse aumento é um sinal vermelho que precisa ser visto com emergência pelas autoridades.

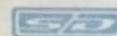
Um dos aspectos que consideramos importante na matéria foi a foto de um adolescente desacordado sendo amparado por uma integrante de uma ONG. Essa imagem ajudou a compreendermos melhor que as drogas podem causar muitos danos à nossa saúde física e mental.

Portanto, drogas é coisa séria, além de prejudicar o corpo, a pessoa drogada pode ser um perigo para a sociedade. Como forma de prevenção às drogas, seria interessante ter mais conversas e palestras para ajudar as pessoas.

Enquanto isso, devemos ser atentos e fazermos escolhas sábias, principalmente em relação às amizades, pois por influência de amigos que usam drogas, podemos entrar neste mundo que pode ser um caminho sem volta.

Parabéns aos editores pela matéria, pois ela nos fez refletirmos sobre esse mal que atinge pessoas de diferentes idades e classes sociais.

Atenciosamente,



(R9-Ai), p. 88

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

DOM DOM	SFG SFG	TER TER	QUA QUA	QUI QUI	SEX SEX	SAB SAB
<input type="checkbox"/>						

Novo Dante Antônio, 02 de março de 2023

Quero começar esse texto falando que a dismorfia corporal não é prescuro como as pessoas dizem por aí, a dismorfia é uma doença na sociedade.

Tem muitos fatores que pode trazer essa doença para as pessoas. No meu ponto de vista essa doença tem tudo causado pelas regras de padrões de beleza da sociedade, por isso que as meninas fica doente.

Caso você tiver dúvida se tem essa doença procure um médico especialista e faça sua avaliação estético.

9º ano




(R10-Aj), p. 89-90

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, Amanda Restrich
Editora da Revista Todo Teen

Quero parabenizá-la pela excelente matéria publicada no dia 1 de março de 2023, sobre distorção corporal, que afeta principalmente as meninas.

Você trouxe a fala de uma psicóloga, alertando que isso é um transtorno psicológico que afeta a autoestima e o convívio social. Achei espetacular essa informação, pois tem muitas pessoas adultas que dizem que a distorção não é dorço, que é feiúra.

Em outro trecho da matéria é mencionado que até o momento não se sabe a causa exata da distorção. Além dos possíveis fatores de causa citados; eu acrescentaria outro, que é a pressão do padrão de beleza que a sociedade nos impõe, se não tivermos de acordo com ele, somos julgados como feios. Isso é dolorido.

De forma maravilhosa você finaliza a matéria mostrando os sintomas e recomendando a procura de um profissional da saúde. É isso mesmo, não vale a pena sofrer sozinho.

Muito obrigada por trazer essa matéria de grande importância para mim.

Atenciosamente,

g.º

(R11-Ak), p. 92

Novo Santo Antônio

02/03/23

Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência é muito difícil na vida da adolescente, ela pode sofrer muito porque ela é muito nova, a menina ainda não tá preparada.

O médico Domingos falou que ela pode adquirir muitas doenças se fica grávida Pré-eclâmpsia, anemia, hipertensão, infecção, incha e depressão pós parto.

Ela pode ficar muito triste e deixa de fazer muitas coisa. Também fica difícil para adolescente conseguir emprego.

A menina tem que conversar para não fica grávida, usa camisinha, anticoncepcionais e Dure são mais indicados para evita a gravidez.

9º ano.

(R12-A1), p. 93-94

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, editora da revista Toda Teen

A matéria que você publicou sobre gravidez na adolescência é uma temática muito útil que serve para orientar as meninas que ainda não tem idade para ser mãe.

Um ponto que chamou muita a minha atenção é quando o ginecologista fala sobre as várias doenças que a adolescente pode ter durante a gravidez e a depressão pós-parto.

Creio que essa situação é muito difícil para a menina, pois ela não terá ânimo para sair com as amigas e acaba abandonando os estudos.

Por isso, que a adolescente tem que pensar melhor, estudar, fazer faculdade, ter um bom emprego e somente depois casar e ter filhos.

Gostei muito da informação do médico sobre as formas de evitar uma gravidez. Como adolescente e estudante adorei ler essa matéria, mas faltou falar sobre a responsabilidade que cada adolescente deve ter para se prevenir, e também da obediência aos pais.

Então, quando algum menino quiser ficar com você sem preservativo, não aceite. Se caso você fique grávida, ele poderá te abandonar, e você ficará com a responsabilidade de cuidar de uma criança sozinha.

Atenciosamente,

9º ano

(R13-Am), p. 97

Novo Santo Antônio, 02 de março de 2023

Bom dia, editoras

A matéria que fala sobre os ataques nas escolas em Aracruz, é um assunto muito sério. O assassino invadiu a escola com uma pistola e fez os disparos, depois foi para outra escola e atirou novamente contra outras pessoas.

Isso mostra a falta de segurança dessas escolas, essa morte podia ter sido evitada se tivesse investido mais na segurança.

Gostei muito que o assassino foi preso, porque isso me causa um alívio porque quem comete uma barbaridade dessa não pode ficar solto.

9º ano

(R14-An), p. 98

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023

Bom dia, Fabiana, Juirama e Viviane

A matéria publicada por vocês no G3-ES, no dia 25/11/2022, sobre os ataques nas escolas em Cruzruz, que deixaram 3 mortos e 13 feridos, é um assunto muito sério, que ainda me deixa um pouco assustada.

No trecho que vocês informam que o assassino invadiu a escola com uma pistola e fez os disparos e, logo em seguida, foi para outra escola, causando mais uma morte. Isso mostra a triste realidade da falta de segurança nas escolas, não só dessa cidade, mas do mundo do país.

Fico revoltada com isso, porque essas mortes que ocorreram poderiam ter sido evitadas, se houvesse mais atenção e investimento por parte dos governantes para garantir a segurança de alunos e funcionários.

Outro ponto interessante na matéria foi sobre a prisão do assassino, isso me causa um certo alívio, porque quem comete essas barbaridades, não pode ficar solto.

Parabéns as editoras pela importante matéria que foi escrita com clareza.

Atenciosamente,

9º ano

(R15-Ao), p. 100

Novo Conto Antonio, 02 março de 2023

Moradores de Cachoeirinha denunciam descarte irregular de lixo no Rio Gravataí

O rio Gravataí, em Cachoeirinha na região Metropolitana de Porto Alegre, está cheio de lixo, que irrita moradores e autoridades, por isso que eles estão denunciando o descarte irregular de resíduos, que poderiam ser reciclados.

A Associação de Buerrocaes da Natureza pretende acionar o Ministério Público, mas enquanto isso vão fazer uma operação para retirar o lixo, antes do período podem parar no rio Quarta.

9ª ano

(R16-Ap), p. 101

Noro Santo Antônio, 26 de maio 2023

Buzado, Janas campos

Na sua reportagem sobre o descarte irregular de lixo no Rio Gravataí, percebí que as pessoas não estão se preocupando com o Meio ambiente, porque as lixeiras jogadas no rio podem contaminar a água e matar as peixes. Cinco mil pessoas já foram atingidas, principalmente na área rural.

Também essa água suja pode ir para o Rio Guaíba e trazer doenças para as pessoas.

Fizeti muito da sua matéria

Citeciosamente,

9ª ano.