

JULIANA MACHADO ANASTÁCIO SOUZA

**O USO DO CELULAR NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO
DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

JULIANA MACHADO ANASTÁCIO SOUZA

**O USO DO CELULAR NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO
DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: II Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

S729u

Souza, Juliana Machado Anastácio.

O uso do celular na escola [manuscrito]: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental / Juliana Machado Anastácio Souza. – 2015.

171 f., enc. : il., p&b., grafs. color., + material didático (44 f.) + 1 CD-ROM.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidades sociais e práticas docentes.

O material didático para o professor é composto também de um CD-ROM com atividades para reprodução.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 108-111.

Anexos: f. 111-171.

1. Letramento – Teses. 2. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 3. Leitura (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 4. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 5. Gêneros discursivos – Teses. 6. Gêneros textuais – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

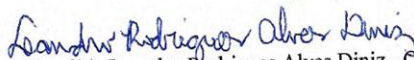
FOLHA DE APROVAÇÃO

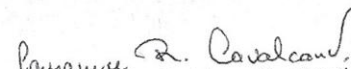
O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental


JULIANA MACHADO ANASTÁCIO SOUZA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 29 de julho de 2015, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG


Prof(a). Jauranice Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Triângulo Mineiro


Prof(a). Paula Baraça De Grande
Universidade Estácio de Sá

Belo Horizonte, 29 de julho de 2015.

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

João Wanderley Geraldi

AGRADECIMENTOS

Meus verdadeiros agradecimentos, primeiramente a Deus, pelas constantes oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por me acompanhar nesta jornada, com suas lições e observações esclarecedoras, de forma paciente e atenciosa.

À Profa. Dra. Jauranice Cavalcanti, por participar e contribuir com sugestões oportunas a este trabalho no momento da qualificação, e por fazer parte novamente da banca.

À Profa. Dra. Paula Baracat de Grande, por aceitar nosso convite para participar da banca.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/ UFMG), em especial Adriane T. Sartori e Delaine C. Bicalho, que, com grande dedicação, estiveram conosco desde os primeiros momentos, compartilhando angústias e desafios frente ao ensino de Língua Portuguesa.

À Roberta Garcia, pela parceria e amizade que propiciaram momentos descontraídos, tornando nosso percurso mais leve.

Enfim, agradeço à minha família, em especial, à minha filha, Maria Eduarda Machado, pelo carinho, incentivo e compreensão, e à minha tia Márcia, por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida, oferecendo seu apoio.

RESUMO

Diante da necessidade imperativa de ressignificar práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa que resultam na produção de textos artificiais – e que tendem a desmotivar os alunos –, o presente trabalho objetiva propor e investigar a implementação de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2002), aqui concebido como um conjunto de atividades que preconizam a leitura e a escrita como práticas sociais. Desse modo, as ações desenvolvidas emergem de necessidades reais dos alunos, podendo contribuir para que se desenvolvam como protagonista do seu texto. Para tanto, concebendo a linguagem como prática interacional, tomamos como base estudos de autores como Bakhtin (2006), Kleiman (2010), Geraldi (2002) e Tinoco (2009). A proposta deste projeto é direcionada, especificamente, a alunos do 8º ano de uma escola municipal de Brumadinho, MG, os quais perceberam o surgimento de uma questão polêmica em torno do uso celular na escola, que deu origem ao projeto de letramento focalizado nesta pesquisa. Nossas análises do projeto em questão indicam que, embora tal perspectiva apresentasse alguns desafios em sua implementação, como a dificuldade em ultrapassar barreiras impostas por um tradicionalismo escolar, se consolidou como potencial ao ensino da escrita, por mobilizar os estudantes a escreverem com uma finalidade específica, a partir de interesses próprios. Ademais, foi possível observar alguns avanços em suas capacidades textuais. Assim, com este trabalho, espero contribuir para a ampliação das possibilidades de redirecionamento de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, particularmente, no que diz respeito ao ensino da escrita.

Palavras-chave: projeto de letramento; ensino de escrita; Ensino Fundamental

ABSTRACT

Facing the imperative need to reframe the pedagogical practice in the teaching of Portuguese that result in artificial writing production – which tends to put the students off – the current paper aims to propose and investigate a literacy project (Kleiman, 2002), conceived here as a set of activities that proclaim reading and writing as social practice. Therefore, the actions developed rise from the students' real needs, which can contribute to their development as protagonist of their text. To do so, devising language as interactional practice, the authors Bakhtin (2006), Kleiman (2010), Geraldi (2002) e Tinoco (2009) have been consulted. This project proposal addresses, particularly, to students from a 8th grade Brumadinho-MG Municipal School, who realized the emergence of a controversy issue regarding de mobile phone use in school, which has given rise to the literacy project foccused in this research. Our analysis of the project concerned indicate that although such perspective presents some challenges in its implementation, as difficulties in overcoming barriers imposed by the educational tradicionalism, has consolidated as potential for writing teaching, for mobilize the students, to write for specific purpose specific purpose, taking into account their own interests; further, it has been possible to observe some improvements in their textual capacities. Thus, with this research, I hope to contribute for extending the possibilities of pedagogical practice redirection in the teaching of Portuguese, particularly, with regards to the teaching of writing.

Key words: literacy Project; teaching of writing; Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Conteúdos e habilidades dos CBC selecionados para o desenvolvimento do PI.....	26
Quadro 2 – Discriminação das oficinas desenvolvidas na implementação do PL.....	56
Quadro 3 – Atividades para análise de entrevistas e produção de roteiros.....	66
Quadro 4 – Roteiro de entrevista para os pais.....	68
Quadro 5 – Roteiro de entrevista para a diretora.....	69
Quadro 6 – Roteiro de entrevista para os professores.....	70
Quadro 7– Atividades para análise e produção de enquete.....	72
Quadro 8 – Enquete produzida pelos alunos.....	74
Quadro 9 – Proposta de produção da carta argumentativa	81
Quadro 10 – Aluno 1 – Primeira versão da carta argumentativa.....	82
Quadro 11 – Tabela de reescrita em duplas.....	84
Quadro 12 – Aluno 1 – Segunda versão da carta argumentativa.....	85
Quadro 13 – Bilhete correção textual-interativa.....	88
Quadro 14 – Aluno 1 – Terceira versão da carta argumentativa.....	89
Quadro 15 – Carta coletiva.....	92
Quadro 16 – Texto aluno 2.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de representação da Sequência didática.....	39
Figura 2 - Esquema de representação dos Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos.....	40
Figura 3 - Você gosta de escrever? (Questionário 1).....	50
Figura 4 - A maioria das atividades em que você utiliza a escrita acontece em casa ou na escola? (Questionário 1).....	51
Figura 5 - Em casa, que atividades de escrita costuma realizar? (Questionário 1).....	52
Figura 6 - Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela? (Questionário 1).....	53
Figura 7- Você gosta de escrever? (Questionário 2).....	95
Figura 8 - A maioria das atividades em que você utiliza a escrita acontecem em casa ou na escola? (Questionário 2).....	96
Figura 9 - Em casa, que atividades de escrita costuma realizar? (Questionário 2).....	97
Figura 10 - Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela? (Questionário 2).....	97

LISTA DE ABREVIATURAS

PI - Projeto de Intervenção

PL - Projeto de Letramento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Q1 - Questionário Inicial

Q2 - Questionário Final

CBCs - Conteúdos Básicos Comuns

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 Motivação do trabalho e questão norteadora	14
2 Objetivos	20
2.1 Objetivos gerais.....	21
2.2 Objetivos específicos.....	21
3 Estrutura do trabalho	21
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	23
1.1 Considerações sobre o ensino de leitura e escrita nas escolas	23
1.2 Os CBCs – Língua Portuguesa.....	26
1.2.1 Organização dos CBCs	28
1.3 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana.....	29
1.4 <i>Gêneros discursivos</i> e <i>gêneros textuais</i> : uma simples questão de nomenclatura?.....	32
1.5 O conceito de <i>Letramento</i> no ensino da escrita.....	37
1.6 A sequência didática e outras propostas relevantes para o ensino da escrita	40
1.7 Projetos de letramento	45
CAPÍTULO 2 - A CONCEPÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO	49
2.1 Procedimentos metodológicos	49
2.2 Perfil dos alunos	50
2.3 O questionário inicial	51
2.4 De uma situação-problema ao Projeto de Letramento	56
2.5 O Planejamento do projeto de letramento	58
CAPÍTULO 3 - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	65
3.1 A primeira oficina: <i>Debate regrado: o uso do celular na escola</i>	65
3.2 A segunda oficina: <i>Em busca de informações para a carta argumentativa I: Entrevistas</i>	67
3.3 A terceira oficina: <i>Em busca de informações para a carta argumentativa II: Enquete</i>	73
3.4 Quarta oficina: <i>Essa Lei nos representa? Visita à Câmara Municipal de Brumadinho: estudo da lei estadual 14.486</i>	78
3.5 Quinta oficina: <i>Produto final: A carta argumentativa</i>	79
3.5.1 Atividades de leitura e compreensão	79
3.5.2 A carta argumentativa: planejamento, escrita e reescrita	82

3.5.3 A primeira reescrita	85
3.5.4 A segunda reescrita.....	89
3.5.5 A produção da carta coletiva	94
3.5.6 O questionário final.....	96
3.6 Contribuições do projeto de letramento para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO 1 - Questionário inicial	114
ANEXO 3 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	119
ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	120
ANEXO 6- Textos dos alunos.....	122
Anexo 7 – Material didático: Caderno de atividades.....	127

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, apresento e analiso um projeto de intervenção (PI) cujo objetivo central foi contribuir para melhorar as capacidades de escrita de estudantes do oitavo ano de uma escola municipal, em Brumadinho/MG, por meio da implementação de um Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2002). Antes, porém, de apresentar os objetivos deste projeto, considero importante apresentar um pouco do meu percurso enquanto professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, visto que a questão que norteou este trabalho tem origem nas experiências decorrentes deste percurso.

1 Motivação do trabalho e questão norteadora

Concluí o curso de Letras em 2004, pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (Unincor). No ano seguinte, iniciei meu trabalho como professora de Língua Portuguesa, atuando na rede municipal, em uma pequena escola de Ensino Fundamental, situada em Piedade do Paraopeba, distrito predominantemente rural localizado a 35 km da cidade de Brumadinho. O público daquela escola era constituído por alunos de classes socioeconomicamente desfavorecidas, em grande parte, crianças e adolescentes com atitudes passivas em sala de aula: quase não explicitavam suas dúvidas sobre os conteúdos, tampouco faziam questionamentos sobre o que lhes era ensinado, ou sobre questões que envolviam o aprendizado. Os professores falavam, e eles obedeciam, como se aqueles fossem soberanos em relação a esses. Os alunos quase sempre estavam com a atenção dispersa durante as aulas, o que parecia indicar que conteúdos como classificações morfológicas e sintáticas em nada os motivavam. Comecei a deixar de pensar que o problema estava no comportamento deles e passei a me concentrar mais em minha prática. Gradativamente, fui me dando conta de que havia algo de errado no modo como eu ensinava, distante da realidade em que aqueles meninos viviam. Hoje, diria que o que eu lhes ensinava pouco contribuía para a formação de cidadãos críticos e autônomos, conscientes de sua atuação dentro da sociedade.

Nas atividades de escrita, eu me limitava, em geral, às propostas de produção encontradas no livro didático, as quais tendiam a se concentrar em técnicas para o ensino

da estrutura dos textos, apresentando-se, frequentemente, como superficiais, por desconsiderarem os fatores interativos implicados na produção de qualquer texto. Como resultado, obtinha produções escritas pouco expressivas, que reproduziam a estrutura do gênero, mas deixavam a desejar quanto ao conteúdo temático, e isso muito me incomodava.

Em 2006, comecei a lecionar também na rede estadual de ensino para alunos do 7º ano. A escola localiza-se no município de Mário Campos. Os alunos eram acomodados em salas cheias – 35, às vezes até 40 adolescentes – entre 12 e 14 anos, em sua maioria, indisciplinados e pouco interessados nos estudos. Ensinar nesse ambiente era difícil, sobretudo pelo fato de a escola oferecer recursos pedagógicos mínimos. Às chamadas “aulas de redação”, por mim ministradas, eram destinados apenas 50 minutos por semana, uma carga-horária muito aquém da necessária para desenvolver as habilidades de escrita contempladas na proposta de ensino da escola. A combinação desses fatores resultava em exercícios de escrita: sem objetivos ou leitor presumido, sem espaço para circulação, enfim, atividades realizadas para a avaliação do professor, resultando em textos incoerentes e superficiais em relação à temática desenvolvida.

Sem grande experiência no ensino, comecei a perceber que ser professora é muito mais que cumprir o planejamento previsto para o ano letivo; é preciso vencer desafios. Contribuir para a formação de cidadãos é tarefa de grande responsabilidade. É necessário aliar os objetivos que se deseja alcançar, com práticas de ensino significativas, condizentes com a realidade em que vivem os alunos. É preciso ter conhecimento acerca do caráter sociointeracional da linguagem e romper com a concepção tradicional de ensino da língua.

Atualmente, continuo na rede municipal de Brumadinho; porém, agora atuo na Escola Municipal Padre Machado. Neste município, há aproximadamente 35.000 habitantes, de acordo com o senso IBGE 2012. Apesar de estar a apenas 50 quilômetros de Belo Horizonte, é uma cidade interiorana, pacata, com baixo índice de violência e criminalidade. A principal atividade econômica desenvolvida na região é a mineração, setor liderado pela Vale, empregadora de grande parte da população. Em 2006, foi inaugurado na cidade o Inhotim – Centro de Arte Contemporânea –, que, além de contar com um grande número de obras de arte, desenvolve pesquisas ambientais, ações educativas e faz parceria com as escolas estaduais e municipais de Brumadinho, implementando

programas, como os Laboratórios¹, que contribuem para a inserção dos alunos em diferentes práticas de letramento.

No âmbito educacional, Brumadinho apresenta boas condições de infraestrutura, no que diz respeito aos recursos disponibilizados pelas escolas. Todas possuem salas de vídeo equipadas com data-show, bibliotecas com acervo atualizado para alunos e professores, laboratórios de informática, além de quadra de esportes coberta. A instituição investe na formação dos professores, por meio de congresso educacional realizado anualmente e de cursos de capacitação oferecidos durante o ano letivo.

A escola na qual leciono atende a alunos do Ensino Fundamental I e II. As turmas com que trabalho são as do 8º ano. As famílias, em sua maioria, acompanham os alunos no processo de ensino e aprendizagem, o que favorece a interação entre a instituição e a comunidade. Em geral, os estudantes apresentam boa disciplina no ambiente escolar, e sua relação com os professores acontece de forma respeitosa.

Quanto às atividades de escrita, era notória a desmotivação apresentada pelos alunos. Sempre que eram propostas, eles reclamavam, demonstrando-se desmotivados e desinteressados. Dessa forma, não seria surpreendente o fato de apresentarem baixo desempenho em atividades dessa natureza.

Por meio das produções textuais desenvolvidas ao longo do ano letivo, pude constatar algumas de suas dificuldades; entretanto, aquelas que me parecem mais significativas, constituindo-se como problema, abrangem o desinteresse dos estudantes e o grau de informatividade dos textos produzidos por eles. A esse respeito, Antunes (2010) afirma que

A propriedade que contempla a relevância informativa do texto tem a ver com sua maior ou menor novidade, seja ela expressa pela forma, seja ela expressa pelo conteúdo. Assim, quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades (formais ou conceituais), mais ele é relevante. (p. 74)

Em outros termos, os textos produzidos pelos alunos, na maioria das vezes, apresentavam-se escassos quanto à informatividade, restringindo-se a informações óbvias e triviais, pouco capazes de despertar o interesse do leitor.

¹ “Programas que têm por objetivos promover o conhecimento e o estudo da arte por jovens de escolas municipais e estaduais de Brumadinho; fomentar a interação da população com a produção artística contemporânea e com as diferentes manifestações da cultura local; promover cotidianamente, o contato com artistas e pensadores cujo trabalho se encontra em pleno vigor”. Cf.: <<http://www.brumadinho.mg.gov.br/programas-e-projetos-da-educacao>>. Acesso em: 30 janeiro 2014.

Tendo em vista a proposta curricular desenvolvida na escola, a saber, os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) — proposta oficial da rede estadual de Minas Gerais² —, é possível afirmar que a maior parte dos alunos apresenta desenvolvimento inferior ao recomendado, considerando o ano de escolaridade em que se encontram, não tendo desenvolvido certas habilidades discriminadas no referido documento. Em relação a isso, sinto-me frustrada. Angustia-me deparar com trabalhos que ratificam a baixa proficiência dos meus alunos no tocante à escrita. Além do mais, como já explicitado acima, esses alunos demonstram considerar a escrita como uma atividade enfadonha, o que, possivelmente, decorre, em certa medida, do fato de que as produções propostas têm fins puramente escolares, sendo realizadas com o mero objetivo de alcançar uma nota, o que contribui para a falta de motivação no desempenho da tarefa.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho procurado, como uma das soluções para esse problema, contribuir para o desenvolvimento da capacidade textual dos estudantes, ampliar as suas práticas de letramento e instigá-los — por meio do contato com livros literários, revistas, jornais, além do livro didático — a se apropriarem do poder que a escrita pode lhes oferecer. É necessário que eles a reconheçam como uma ferramenta de inserção na sociedade letrada, e, assim, atribuam sentido às atividades de produção de texto, realizando-as de forma prazerosa, desenvolvendo gradualmente as habilidades necessárias às situações em que o uso da escrita é exigido.

Diante desse panorama, torna-se necessário buscar estratégias para potencializar o ensino da escrita. É inadmissível que os alunos continuem saindo da escola sem desenvolverem a competência textual necessária para se expressar e atuar na sociedade em que vivem. Enfim, precisam aprender a materializar as habilidades adquiridas na escola, produzindo textos escritos adequados a diversas situações sociais. Para tanto, um dos maiores desafios é levar os estudantes a compreenderem o funcionamento dos gêneros necessários para sua inserção em práticas de letramento relevantes para sua participação política e social. Além disso, seria interessante que os alunos compreendessem a escrita como uma prática social, o que corrobora a necessidade de implementação deste projeto.

É nesse contexto que o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) vem ao encontro de meus anseios como docente de Língua Portuguesa, traduzindo-se como uma oportunidade de refletir teoricamente sobre o ensino da escrita no Ensino Fundamental. Os

² Os CBCs serão apresentados mais detalhadamente, na próxima seção deste trabalho.

estudos teóricos nas disciplinas³, somados à troca de experiências com os colegas professores, não deixam dúvidas quanto ao fato de que, para produzirem bons textos, não basta que os alunos conheçam as regras do sistema linguístico; precisam, antes, se envolverem em situações concretas de uso da língua. Para tanto, devem conhecer o gênero que produzirão, o objetivo de sua produção, além de outras condições específicas de produção e circulação. A esse respeito, Antunes (2003) afirma:

[...] quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro do quanto dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber pra quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência ao outro, a quem todo texto deve adequar-se[...]. (p. 46)

Após ler Antunes (2003), Geraldi (2002), Marcuschi (2011), Cavalcanti (2010), entre outros, pude constatar que as práticas de produção de textos às quais submetia meus alunos eram extremamente escolarizadas, na medida em que não estabeleciam o objetivo da atividade, o leitor presumido e o espaço de circulação do texto. Contemplavam a concepção tradicional de linguagem, privilegiando o estudo da estrutura e das características dos gêneros em detrimento das práticas sociais implicadas na situação de interlocução. Dessa forma, tinham como único e privilegiado leitor o professor, e o objetivo era alcançar uma nota. Assim, a defasagem encontrada nas produções de texto pode ser, em certa medida, resultante da maneira como a escrita é trabalhada na escola, artificialmente, distante das práticas de escrita que acontecem fora desse espaço. Em outras palavras, os textos produzidos pelos alunos traduzem as condições em que foram propostos, desconsiderando a situação de produção e circulação do gênero, destinatários previstos e função social. Juntos, esses fatores “explicam a produção de redações, de textos que não circulariam fora da escola, por seu caráter artificial” (CAVALCANTI, 2010, p.141).

Pelo exposto acima, é possível concluir que minhas próprias práticas de ensino de Língua Portuguesa desconsideravam, frequentemente, a concepção de linguagem como fator de interação social, limitando as possibilidades de desenvolvimento da competência

³ *Alfabetização e letramento; Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; Texto e Ensino; Fonologia, Variação e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; Leitura do texto literário; Ensino da escrita, didatização e avaliação, Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais; Elaboração de material didático de português como língua adicional.*

textual. A partir daí, passei a me indagar: que estratégias eu poderia utilizar para implementar uma proposta mais eficaz de ensino de produção de textos?

Propostas atuais para o ensino da escrita, todas com suas eventuais potencialidades e críticas, foram apresentadas, em particular, em uma das disciplinas do ProfLetras, a saber, *Elaboração de projetos e tecnologia educacional*, ministrada pela Profa. Dra. Adriane Terezinha Sartori. Entre tais vertentes, uma em especial me chamou a atenção: a perspectiva dos *projetos de letramento*. Pelo fato de responder as minhas próprias ansiedades como professora — em particular, a de envolver meus alunos em situações interacionais de uso da escrita —, poderia ser uma estratégia potencial.

Considerando que a motivação para escrever pode resultar em textos mais produtivos, tal abordagem, na concepção de Kleiman, se alinha ao meu objetivo, pois parte de uma necessidade real na vida dos alunos, que têm na escrita uma ferramenta para solucionar alguma questão levantada por eles mesmos. Como *projetos de letramento*, Kleiman (2002) define:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender a aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (p.38).

Assim, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias e recursos de uso da língua escrita, por meio de práticas de letramento variadas, serão pontos cruciais de análise a avaliação do professor.

Dessa forma, a ideia de desenvolver um projeto cujas atividades envolvam a produção de textos com objetivos reais para os alunos surgiu como uma possibilidade de estratégia significativa para o ensino de produção escrita. Em vista disso, a partir de uma situação conflituosa para os próprios estudantes, decidi pela implementação de um projeto de letramento.

Não poderia deixar de relatar os momentos deste percurso durante os quais surgiram dúvidas relacionadas à possibilidade em articular tal abordagem a objetivos de ensino - como a necessidade de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita. No entanto, um dos princípios apresentados por essa vertente oferece respaldo a tal preocupação: o fato de que, a partir dos usos sociais da escrita, é possível desenvolver capacidades linguístico-enunciativo-discursivas dos estudantes. Assim, as habilidades serão desenvolvidas num movimento contrário ao tradicionalmente encontrado em sala de aula: da prática social para o conteúdo, ou seja, a partir de uma situação real de uso da escrita são elencados os objetos de estudo necessários.

Norteados pela abordagem dos projetos de letramento, o objetivo maior deste projeto de intervenção foi contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos do 8º ano de uma escola municipal, em Brumadinho/ MG, a partir de situações reais de uso da escrita.

2 Objetivos

Segundo Kleiman (2010, p. 8), “Diferentemente de progressões curriculares voltadas para o ensino e desenvolvimento de um conteúdo, em um projeto de letramento há uma dinâmica ditada pela prática social”. De tal forma, a implementação de uma proposta desta natureza, em termos de organização, diverge daquelas em que o conteúdo-alvo do ensino constitui o eixo estruturador das atividades, fato que orienta para uma crucial flexibilidade em seu planejamento e implementação. Entretanto, flexibilizar difere-se de não planejar. Ainda que o planejamento seja repensado e reorientado no decorrer das atividades, é importante que o haja. Assim, objetivos podem ser traçados sem que se perca de vista a possibilidade de tê-los ampliados, reduzidos ou alterados, sempre em vistas à consecução do projeto. Dessa forma, o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados a seguir foram definidos *a priori*, correspondendo às expectativas iniciais do projeto e a uma expectativa do que seria preciso para desenvolvê-lo, sem desconsiderar, no entanto, que outros poderiam vir a ser estabelecidos conforme o desenvolvimento das atividades.

2.1 Objetivos gerais

- Contribuir para a conscientização dos alunos do 8º ano de uma escola municipal em Brumadinho/ MG sobre o uso do celular na escola e melhorar o desenvolvimento de suas capacidades de escrita, por meio da implementação de um projeto de letramento;
- Analisar o processo de implementação desse projeto, bem como seus resultados;
- Contribuir para a formação de professores de língua portuguesa.

2.2 Objetivos específicos

- Envolver os estudantes em situações reais de uso da escrita;
- Levar os alunos a compreenderem a escrita como prática social;
- Propiciar atividades de escrita que motivem os estudantes;
- Contribuir para a produção de textos relevantes em relação à informatividade;
- Desenvolver outras habilidades específicas em língua portuguesa⁴, conforme os CBCs, a partir de necessidades geradas no projeto de letramento proposto;

3 Estrutura do trabalho

Além desta apresentação, esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos, seguidos pelas considerações finais.

No primeiro capítulo, delinheio o quadro teórico que fundamenta o trabalho. Inicialmente, são traçadas considerações sobre o ensino da escrita nas escolas e uma breve discussão sobre a proposta curricular oficial para o ensino de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais – os CBCs. A seguir, aponto alguns conceitos-chave, como o de *gêneros discursivos*, *letramento* e *projetos de letramento*. No segundo capítulo, descrevo o quadro metodológico que norteou esta pesquisa, dando detalhes sobre o contexto do trabalho e o perfil dos alunos participantes, bem como sobre o surgimento da situação-

⁴ As habilidades selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho serão citadas, detalhadamente, na seção 1.2.

problema que deu origem à implementação de um projeto de letramento (PL). Em seguida, apresento o plano de trabalho pedagógico, por meio das oficinas, explicitando os procedimentos adotados em cada uma delas.

No terceiro capítulo, apresento as etapas da implementação do PL, com o desenvolvimento e análise de cada uma das oficinas. Discuto as atividades realizadas pelos estudantes em cada uma das etapas, bem como o processo de escrita das cartas argumentativas na oficina final, que culminou na produção de uma carta coletiva. Ainda nesta seção, faço uma breve avaliação da implementação do PL, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos estudantes.

Encerro este trabalho sintetizando minhas principais considerações a respeito do PI e seus resultados.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica que respalda o trabalho é delineada neste capítulo. Considerações sobre o ensino da escrita nas escolas e uma discussão sucinta sobre a proposta curricular oficial para o ensino de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais: os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) serão tratadas inicialmente. Conceitos-chave, como o de *Letramento*, e o de *Gêneros Discursivos*, numa perspectiva bakhtiniana, bem como as diferenças entre os termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* também serão discutidos. Logo após isso, apresento reflexões sobre algumas propostas atuais para o ensino da escrita, e, de maneira mais específica, os *Projetos de Letramento*.

1.1 Considerações sobre o ensino de leitura e escrita nas escolas

Até a década de 70, o ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras fundamentava-se em uma concepção de língua como expressão do pensamento, ou forma de representação do mundo. Conforme lembra Santos (2007), o currículo tradicional de Língua Portuguesa, embasava-se nos textos clássicos e na gramática normativa, concebidos como modelos para a escrita. Essa concepção evidencia a noção de que aprender a língua consiste em escrever “corretamente”, em conformidade com as regras da gramática tradicional.

Dos anos 70 até meados dos anos 80, percebemos um deslocamento da concepção de texto, influenciada pela linguística estrutural e teoria da comunicação. A aprendizagem da língua passa a ser considerada fundamentalmente a aprendizagem de um instrumento de comunicação. Todavia, não é possível observarmos um total rompimento com a visão de ensino de língua propagadas na escola até então, permanecendo a visão de que o desenvolvimento da escrita é “resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita” (SANTOS, 2007, p.14). Nesse sentido, o que encontramos na escola é a criação de objetos escolares para o ensino da *composição*, texto exclusivamente escolar, organizados em torno de tipos textuais como a narração, a descrição e a dissertação, além de essencialmente centrado na avaliação de algumas capacidades de escrita dos alunos, de modo que a produção dos textos na escola realizada sem considerar o funcionamento social da escrita. Assim, nessas atividades, “a linguagem deixa de cumprir qualquer

função real, constituindo-se numa situação artificial” (BRITTO, 2002, p. 126), abstraído-se, dessa forma, o que se escreve, quem, para que e para quem escreve.

Percebemos aqui uma separação entre o texto e as práticas sociais, como se existisse um modelo único para satisfazer variadas necessidades sociais de uso da língua, independentemente de fatores históricos e comunicativos. Nesse momento, de acordo com Santos (2007, p. 15), o texto é entendido como “conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento”. Partindo desse ponto de vista, o papel da escola no ensino de produção de textos limita-se a propiciar ao aluno acesso a modelos de boa escrita, o domínio da gramática e o desenvolvimento da capacidade de criar ideias. Ao aluno cabe a tarefa de imitar tais modelos, a fim de apropriar-se de sua estrutura, o que, supostamente, lhe permitiria se tornar um bom escritor. Entendo que, nessas práticas, restava um espaço muito limitado para o ensino efetivo e sistemático da produção de textos, que permanece limitado à imitação.

Na década de 80, em decorrência dos estudos linguísticos, são elaborados documentos que representam um novo paradigma educacional. Conforme Santos (2007, p. 18), “nessa nova perspectiva de ensino da língua prevalece a concepção de interação na qual a linguagem verbal constitui-se como atividade social e não mero instrumento”.

Apoiando-se numa concepção de linguagem como meio de interação social, Geraldi (2002), em sua obra “O texto na sala de aula”, apresenta contribuições consideráveis no processo de deslocamento do objeto de ensino de Língua Portuguesa de um “eixo normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados” (ROJO & CORDEIRO, 2004, p. 8). Quanto à prática de produção de textos, especificamente, o autor salienta o caráter artificial dos textos produzidos na escola, por ele denominados “redações”, atividades com fim em si mesmas, sem interlocutor presumido, geralmente com objetivo avaliativo. Geraldi (*ibidem*) advoga em favor da necessidade de que a prática de produção de texto escolar adquira sentido relevante a partir de atividades de escrita dotadas de objetivos e leitores estabelecidos, função e circulação social. Em obra posterior (1995, p.160-161), considera ser “a produção de textos o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino / aprendizagem da língua”, e aponta os seguintes aspectos como necessários ao ato da escrita:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão pra dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolhem-se as estratégias para realizar a,b,c e d.

Ao estabelecer princípios inerentes ao ato da escrita, o autor vincula-os às esferas sociais em que os textos são produzidos e nas quais circulam. Nessa perspectiva, o texto deve ocupar o papel central no ensino tanto da leitura quanto da escrita, com vistas a seu domínio e uso. Conseqüentemente, questiona-se uma tradição que tende a priorizar a gramática normativa, a qual, ainda segundo orientações do autor, deve servir como recurso para construções do texto, mobilizados em função da situação interlocutiva.

Embora, nesse período, a noção de gêneros do discurso ainda tivesse pouco espaço no cenário escolar, suas dimensões são perceptíveis nos aspectos elencados por Geraldini (*ibidem*), fato redimensionador do ensino da escrita, que passa a levar em consideração parâmetros como propósito comunicativo, situação de produção e relação de interlocução. Assim, nessa vertente de ensino, ganha destaque a função social assumida pelos textos, iluminada pelo caráter interacional da linguagem.

Preconiza-se, ainda nesse período, a ênfase na necessidade de diversificar as atividades de leitura e escrita, de criar situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola, enfim, romper com a tradição baseada em textos tipicamente escolares, “que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p. 18). Dessa forma, as contribuições trazidas pelas propostas de ensino dos anos 80 acerca do ensino da escrita foram fundamentais para sua ressignificação. Um ponto a ser destacado refere-se à mudança na concepção de linguagem, que deixa de ser vista como algo abstrato e formal, passando a ser enfatizado o seu funcionamento necessariamente social. Também merece destaque a mudança no olhar em relação ao papel do estudante, que deixa de ser o de mero expectador, para ser o daquele que deve participar mais ativamente do processo de aprendizagem.

No início dos anos 90, em razão dos estudos teóricos no campo educacional e da publicação dos PCN (1998), ocorre uma proposta de redirecionamento no ensino de língua: de um eixo de conteúdos isolados em disciplinas para eixos temáticos, que articulam o ensino ao conhecimento dos estudantes e às práticas sociais. Conforme os PCN (BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, p.32), um dos objetivos de Língua Portuguesa é levar o aluno a:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Dessa forma, conforme lembra Rojo (2006), almeja-se um ensino da língua baseado numa visão enunciativa, com foco nas práticas sociais de uso da linguagem, o que implica considerar a inserção dos interlocutores em determinadas situações de produção, a partir das quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, com objetivos diversos, a partir de diferentes lugares enunciativos. Ainda segundo os PCN (*ibidem*, p.23),

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, 'composicional' e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino.

Os PCN são, portanto, um marco na entrada do conceito de *gêneros* nas escolas brasileiras. Em consonância a abordagem prevista em tal documento está a proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que será apresentada a seguir

1.2 Os CBCs – Língua Portuguesa

Os CBCs são a proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na educação básica. Conforme explicitado no próprio texto (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008), tal documento não tem a pretensão de contemplar todos os conteúdos a serem abordados na escola; ao contrário, pauta-se em torno da indicação de aspectos fundamentais que o aluno precisa adquirir e desenvolver.

Os CBCs adotam a concepção interacional de linguagem e apresentam como razão/sentido de ensinar Língua Portuguesa “o fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008, p.12).

Nesse sentido, ensinar a Língua Portuguesa tendo como princípio a proposta curricular de Minas Gerais pressupõe romper com as tradicionais aulas em torno de estudo e análises gramaticais para ceder espaço à construção de sentidos dos discursos produzidos na interação social, que se materializam em textos orais ou escritos, ou seja, tomar o texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa proposta encontra-se em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo os quais “o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.13). Nessa perspectiva, preparar para a vida sugere a formação de alunos capazes de se estabelecerem como autores e interlocutores, sujeitos de seu próprio discurso, habilitados a atuarem em diversas esferas da sociedade, o que exige ampliar suas práticas de letramento. Isso implica o acesso a diferentes situações de uso da língua, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, dando ênfase às variedades cultas e aos gêneros de domínio público, por meio dos quais se adquire competência necessária para a inserção social. Quanto ao exercício da cidadania, de acordo com os CBCs, os conteúdos abordados na disciplina de Língua Portuguesa, bem como suas práticas de ensino, devem oportunizar a formação de cidadãos aptos à participação social e política e, assim, contribuir para a atenuação das desigualdades socioeconômicas.

Esse documento enfatiza “a relevância de se considerar o conhecimento prévio do aluno em razão de ser a Língua Portuguesa sua língua materna”⁵ — portanto, utilizada cotidianamente e dominada pelo menos em uma de suas variedades. Em vista disso, é tarefa da escola articular o que o aluno já sabe ao que precisa ser aprendido, favorecendo a ampliação das capacidades de uso da linguagem de seus estudantes através de gêneros discursivos constitutivos das diferentes esferas de comunicação.

Em relação à leitura e escrita, os CBCs (2008) concebem que:

Devem ser reconhecidas como atividades interativas de produção de sentido, considerando fatores como situação comunicativa, horizonte social dos interlocutores, objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e as práticas de linguagem (*ibidem* p.14).

⁵ Embora o documento apresente a língua portuguesa como língua materna dos alunos do Ensino Fundamental, é preciso atentar para o fato de que, dada a diversidade linguística constitutiva da sociedade brasileira, existem, em salas de aula de Minas Gerais, alunos surdos, indígenas, imigrantes e filhos de imigrantes, que, embora possam ter nascido no Brasil, apresentam, frequentemente, outra língua materna.

Assim, a leitura e a escrita, bem como a reflexão sobre ambas, em suas dimensões pragmáticas e discursivas, passam a ser o objeto de estudo da Língua Portuguesa, sinalizando novamente a necessidade de se romper com o tradicional estudo da língua como estrutura em prejuízo da função sociocomunicativa.

1.2.1 Organização dos CBCs

Os CBCs organizam-se em torno de três eixos temáticos: o primeiro é relativo à compreensão e produção de textos; o segundo, à língua e linguagem; o terceiro, à literatura e outras manifestações culturais⁶. Cada eixo temático estabelece a competência a ser desenvolvida, por meio do estudo dos tópicos e subtópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades.

Para a implementação do presente trabalho, interessam-me, especificamente, alguns tópicos de conteúdo e habilidades referentes ao eixo temático I, *Compreensão e Produção de Textos*, descritos no quadro abaixo, elaborado a partir de uma seleção do que considero importante para o desenvolvimento do PI. Esse foco justifica-se pela necessidade em abordá-los a fim de melhorar a competência textual dos estudantes, visto que algumas das principais defasagens diagnosticadas em seus textos são relacionadas a tais tópicos.

Quadro 1- Conteúdos e habilidades dos CBCs selecionados para o desenvolvimento do PI

Eixo temático I (Compreensão e Produção de Textos)	
Tema: Gêneros	
Competência: Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros	
Subtema: <i>Operação de contextualização</i>	
Tópicos e subtópicos de conteúdo	Habilidade e detalhamento das habilidades

⁶ Tal organização do CBCs, a meu ver, não se sustenta, uma vez que não faz sentido separar os eixos *Compreensão e Produção de textos, Literatura e outras manifestações culturais de Língua e linguagem*, como se compreendessem eixos estanques, podendo transmitir uma ideia de que o último associa-se à noção de estudo da língua com objetivos relativos à reflexão metalinguística.

<p>1- Contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção, grau de intimidade entre os interlocutores. • Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero. • Situações sociais de uso do texto/gênero. 	<p>1. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.16 Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo de interação...) previamente estabelecidos.</p>
<p>3. Organização temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de tópicos e subtópicos temáticos. • Consistência: pertinência, suficiência e relevância das ideias do texto. 	<p>Habilidade e detalhamento das habilidades</p> <p>3.Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>3.11 Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.</p>

1.3 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

A perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos é a que orienta o principal documento de orientação curricular brasileiro, os PCN.

Bakhtin (2006, p. 261) ressalta a natureza social da língua e afirma que “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 quantos os campos da atividade humana”. Nessa perspectiva, o sujeito ocupa um papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diferentes relações sócio históricas que caracterizam uma sociedade. Assim, as diversas esferas sociais, preponderantemente heterogêneas, comunicam-se de maneiras diversas e múltiplas por meio da linguagem.

Um conceito importante na teoria bakhtiniana é o de *enunciado*. Para o autor, o emprego da língua dá-se em forma de enunciados caracterizados como “concretos e

únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2006, p. 261). Tais enunciados carregam em suas essências significados que vão refletir as condições em que foram elaborados, em cada situação comunicativa, materializando-se em gêneros. Estes são definidos por Bakhtin (2006) como

Tipos *relativamente estáveis* de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional (p.261 – grifo do autor)

Tais enunciados, relativamente estáveis, constituídos por marcas sociais, históricas e temporais, assim o são pelo fato de refletirem as finalidades e condições específicas de cada instância comunicativa que, à medida que se torna mais complexa, amplia o seu repertório de gêneros discursivos.

O reconhecimento dos diferentes gêneros dá-se pela observação das três dimensões citadas pelo autor, a saber: *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. O primeiro pode ser entendido como o objeto do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, conforme Bakhtin (2006), pode ser mais padronizada, tal como em documentos oficiais. O terceiro contempla questões individuais, seletivas e opcionais, como o vocabulário, as estruturas frasais e as preferências gramaticais.

Ao longo da argumentação do autor, é evidente uma preocupação em enfatizar a natureza sociointerativa dos gêneros discursivos, compreendidos como forma de materialização das atividades mediadas pela linguagem nos diversos grupos sociais, que refletem funcionamentos culturais e ideológicos.

A “relativa estabilidade” citada por Bakhtin reflete a maleabilidade dos gêneros, que, por responderem a necessidades sociais, estão em constantes mudanças. Dessa maneira, nega-se a rigidez dos gêneros e impede-se sua categorização por meras características estruturais – algo que, entretanto, pode ser frequentemente observado em práticas escolares, evidenciando uma das dificuldades de transposição da teoria bakhtiniana para o ensino de língua portuguesa.

Conforme o autor, dada a diversidade de domínios sociais e a complexidade de cada um, os gêneros discursivos mediam inesgotáveis possibilidades de interação nas diversas esferas. Das breves réplicas do diálogo face-a-face aos elaborados documentos

oficiais, há uma heterogeneidade funcional dos gêneros, o que, segundo Bakhtin, dificulta um plano único para seu estudo.

Nesse sentido, visando balizar o estudo dos gêneros, o filósofo (2006) propõe sua classificação em dois grandes grupos: os *primários* e os *secundários*. Aqueles, caracterizados como “simples”, são os gêneros da vida cotidiana, constituindo-se e desenvolvendo-se em circunstâncias discursivas verbais espontâneas e imediatas (orais), como os gêneros da conversa familiar; estes resultam de um convívio ideológico mais complexo (predominante escrito), surgindo em circunstâncias comunicativas culturalmente mais elaboradas, como os gêneros que mediam as atividades jurídicas e religiosas. No processo constitucional desses últimos, incorporam-se e reelaboram-se os gêneros primários.

Quando se refere ao objetivo real da comunicação, Bakhtin (*ibidem*) critica o estruturalismo da linguística do século XIX, que, segundo ele, deixa a função comunicativa da linguagem em segundo plano. O filósofo sustenta a ideia de que a compreensão se dá por meio da interação, ou seja, no encontro. Em suas palavras,

O ouvinte, ao perceber o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (*ibidem*, p. 271).

Para Bakhtin, os *enunciado*, considerados unidades da comunicação discursiva — e, conseqüentemente, os gêneros discursivos — têm uma natureza necessariamente interacional, contrapondo-se às orações, concebidas como unidades da linguagem. Conforme o autor, quando isolada, a oração é limitada em seu caráter social e não suscita “capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (*ibidem*, p.287). Somente ganha validade semântica na interação, quando se torna enunciado, o qual possibilita que se ocupe uma *posição responsiva*.

Bakhtin (2006) atribui ao enunciado três peculiaridades que identificam seu caráter sociointeracional. A primeira delas corresponde à *alternância dos sujeitos*, que, segundo o autor, “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados [...] e o distingue da unidade da língua” (*ibidem*, p.280). A segunda refere-se à *conclusibilidade* específica do enunciado, que diz respeito à

possibilidade de os envolvidos na situação discursiva ocuparem uma posição responsiva. A terceira faz referência à relação do enunciado com o seu autor, ou seja, o próprio falante, e com outros participantes da comunicação discursiva, levando em conta o endereçamento do enunciado. De acordo com o autor,

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). [...] Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (2006, p. 282).

Nesse sentido, o gênero, constituído pelo enunciado, atende às diversas necessidades de comunicação, determinadas por sua função, posição social e relação entre os participantes, ou seja, na interação, em diversos campos de atividade humana. Assim, podem revelar desde formas rigorosamente padronizadas a formas mais flexíveis e plásticas.

1.4 Gêneros discursivos e gêneros textuais: uma simples questão de nomenclatura?

A implementação de novos referenciais curriculares no Brasil, a partir de o final da década de 90 — em especial os PCN de Língua Portuguesa — indicavam explicitamente os gêneros como objeto de ensino. Além disso, a relevância em considerá-los na leitura e produção de textos, também constituía fator de destaque. Em consequência, os estudos que tomam por base a teoria dos gêneros aumentam e ganham ênfase.

Ao analisar a produção de diferentes autores que mobilizam em seus trabalhos o conceito de *gêneros*, Rojo (2005) observa que, independente da corrente teórica a que se filiavam, suas pesquisas enraizavam-se em releituras bakhtinianas. Entretanto, objetivando um trabalho com gêneros de enunciados ou de textos pertencentes a um gênero, ao concretizarem suas análises, faziam-no por meio de categorias distintas, apresentando especificidades, o que leva a autora a separá-los em duas vertentes: a dos *gêneros discursivos*, com ênfase especial no estudo das situações de produção e nos aspectos

sócio-históricos dos enunciados, e a dos *gêneros textuais*, voltada à descrição da materialidade textual.

Segundo a autora (*ibidem*), a primeira perspectiva, de base enunciativa, tem como referência os estudos do círculo de Bakhtin e tende a preconizar a materialidade linguística em função dos parâmetros enunciativos, não tendo como objetivo a descrição de aspectos linguísticos, a não ser daqueles mais relevantes à produção de significado do discurso. Já a segunda, com base nas noções da linguística textual, apoiando-se nos estudos de Bronckart e Adam, tende a privilegiar a estrutura ou forma composicional integrantes dos textos.

Conforme Rojo (2005), essas duas vertentes diferem-se entre si, metodológica e conceitualmente. Os trabalhos que adotam uma perspectiva discursiva tendem a preconizar a significação, a acentuação valorativa do tema, traduzidas nas marcas linguísticas, estilo e forma composicional do texto. Em contrapartida, as pesquisas que assumem uma perspectiva textual preocupam-se preponderante com a descrição da materialidade linguística do texto, sendo a significação abordada somente em relação ao conteúdo temático.

Conforme Rojo (2005), trabalhos como os de Marcuschi (2002), Bronckart (1997) e Adam (1992), sustentam-se em uma visão de gênero como família de textos, reconhecidos por suas similaridades, que se dão no nível textual, contextual ou situacional. Tais trabalhos, na visão da autora, compatibilizam análises textuais com as descrições em gêneros — seja por meio de sequências e operações textuais, seja por meio dos tipos de discurso —, evidenciando uma leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção. Em resumo nessa perspectiva,

O gênero “nunca” é visto como um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos, mas como uma designação convencionada, uma “noção” que recobre uma família de similaridades e que se encontra “representada” no reconhecimento dos agentes como um modelo canônico (ROJO, 2005, p. 10).

Já na perspectiva dos *gêneros discursivos*, de acordo com Rojo (2005), os gêneros apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis,

os *temas*, conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes aos gêneros (*a forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou de *estilo*). (Grifo da autora)

Nesse sentido, ao contrário do que acontece na abordagem anterior, de posições estruturais, os gêneros somente são compreendidos em sua situação de produção, o que implica considerar os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, preconizando a vontade enunciativa do locutor.

Rojo (2005) considera que, entre os participantes de uma situação comunicativa, se estabelece uma relação social determinada pelos parâmetros organizacionais das diversas instituições sociais, ou seja, as *esferas comunicativas*, onde cada um ocupa seu lugar enunciativo. Dessa forma, cada esfera cristaliza os gêneros mais apropriados a sua funcionalidade; assim, dada a irrepetibilidade dos textos e discursos, por serem proferidos em tempo e lugar social específicos, garante-se o caráter original do enunciado.

Enfim, Rojo (2005) aponta que a perspectiva dos *gêneros discursivos* implica uma análise metodológica que “vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto” (ROJO, 2005, p.15). Somente depois desta se parte para uma análise linguística, que buscará, no enunciado, marcas dos aspectos composicionais e estilísticos da situação. Dessa forma, pode-se alcançar “regularidades dos gêneros não devido às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (*ibidem*, p.16).

Concordo com Rojo (2005) que, em termos de ensino, uma transposição didática da teoria dos *gêneros discursivos*, seria mais interessante. Segundo a autora, trata-se de adotar, ao invés de uma

falsa concepção da compreensão como um ato passivo – compreensão da palavra que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa [...], qualquer resposta [...] que caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal, onde, correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 99, *apud* ROJO, 2005, p.23).

uma concepção da compreensão da linguagem como “a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos”, (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929, p. 94, *apud* ROJO, 2005, p.23).

A pesquisadora (2005) destaca que, embora, no Brasil, o ensino de língua por um viés tradicional, em termos de descrição e normas, frequentemente atraia os educadores, a falta de familiaridade com determinadas práticas letradas aponta para a necessidade de envolver nossos alunos em práticas letradas, por meio do acesso a textos que oportunizem uma leitura crítica. Assim, argumenta que

parece mais útil e necessário explorarmos junto com eles as características de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazemos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem” (*ibidem*, p. 23-24)

Nesse sentido, o ensino da escrita sistematizado em práticas sociais de usos da linguagem tende a favorecer a ampliação das práticas de *letramento* dos estudantes, termo que será discutido na próxima seção.

Assim, considero o desenvolvimento de práticas de escrita escolares fundamentadas em uma concepção interativa da linguagem um dos fatores imprescindíveis para uma aprendizagem significativa. De tal forma, elementos constituintes de uma situação comunicativa, a saber, a imagem do interlocutor, o espaço de recepção e circulação do texto, entre outros, podem oferecer aos estudantes melhores condições para determinar o gênero adequado à situação de escrita. Nas palavras de Rojo (2006, p. 26), “o gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem”.

Todavia, a despeito das orientações de documentos curriculares oficiais e do evidente avanço dos estudos teóricos acerca das práticas escolares de escrita voltadas à natureza sociocomunicativa da linguagem, ainda é possível observar, em grande parte de escolas brasileiras, a permanência de um ensino baseado em práticas tradicionais, conteudistas, desvinculadas do ambiente social, que estabelecem às atividades de escrita caráter meramente avaliativo, com fim em si mesmas.

Mesmo quando se observam práticas escolares que tentam se estruturar a partir do conceito de gêneros, ocorre, frequentemente, uma interpretação que julgo equivocada, na

medida em que tende a tratá-los como conteúdos ensináveis, abstraindo-se de tal forma, seu caráter social. Nas palavras de Cafiero ,

A interpretação que muitos fizeram da teoria dos gêneros [...] foi a de que era necessário fixar-se na estrutura, na forma do texto como antes se fazia com a estrutura da frase. Em vez de propor exercícios sobre sujeitos verbo, objeto, as atividades de ensino passaram a indicar que os alunos fizessem listas com nomes e características dos gêneros, além de insistir na memorização da estrutura dos tipos de textos (os narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos) (CAFIERO, s/d, p. 34).

Assim, na medida em que são reduzidos a “conjuntos” de características estruturais e memorizáveis, os gêneros são tratados como *conteúdos* a serem ensinados, por meio de definições e classificações metalinguísticas, tal como ocorria com as regras gramaticais. Em outras palavras, mudam-se os objetos de estudo, mas permanecem as práticas de ensino. A meu ver, não basta ensinar a produzir textos de um determinado gênero atendo-se às suas características estáveis e forma composicional; é preciso, sobretudo, enfatizar seu funcionamento social, que dê conta de uma real necessidade de linguagem. Como bem lembra Marcuschi (2011, p. 23), “os gêneros são, em primeiro lugar, *fatos sociais* e não apenas fatos linguísticos como tal” (grifo do autor). Para o autor,

[...] as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Dessa forma, o ensino de gêneros reduzido a classificações estruturais está, a meu ver, fadado ao fracasso. Uma alternativa para vencer esse desafio seria o reconhecimento de uma concepção de língua como interação e o ensino dos gêneros “pelo seu lado dinâmico, processual, interativo, cognitivo, *evitando a classificação e postura estruturais*”. (MARCUSCHI, 2011, p.19, grifo meu).

Conforme já dito, visando superar uma tradição escolar baseada em práticas prescritivas e operacionalização de saberes linguísticos, que se distanciam das necessidades reais dos alunos em relação ao uso da linguagem, o presente trabalho pauta-se numa abordagem interacional, que considera os usos da escrita como uma

prática social, determinada por parâmetros que abrangem objetivos, a relação de interlocução e situação comunicativa, ou seja, implicações que envolvem o *letramento* dos estudantes, conceito que será abordado a seguir.

1.5 O conceito de *Letramento* no ensino da escrita

Em meados dos anos 80, o termo *letramento* passa a circular no Brasil, e, concomitantemente, em países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, com vistas ao reconhecimento e nomeação de práticas mais complexas de leitura e escrita que aquelas resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, mais especificamente, a alfabetização.

Soares (2009) destaca, no entanto, que a emergência de práticas sociais de leitura e escrita como questão fundamental em tais países atendem a demandas divergentes e aponta como fator diferencial os conceitos de *alfabetização* e *letramento*. Nos países desenvolvidos, o conceito de *letramento* relaciona-se à falta (e conseqüente necessidade) de habilidades de leitura e escrita em suas dimensões sociais, destacando-se sua utilização para as atividades com fins profissionais. Nas palavras de Soares, o conceito pretende dar conta de

um problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003, p.3).

Já no Brasil, tais termos, frequentemente, se sobrepõem. Conforme Soares (2003, p.4),

O despertar para a importância e necessidades de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito da alfabetização.

Fato marcante do enraizamento do conceito de *letramento* no de *alfabetização* pode ser encontrado nos censos demográficos. De acordo com a autora (*ibidem*), até o Censo de 1940, vigorava o conceito de *alfabetizado* para aquele que soubesse ler e escrever o próprio nome; já no de 1950, o conceito foi ampliado, passando a ser considerado

alfabetizado aquele capacitado para ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática de letramento situada.

Kleiman, em *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995, p. 18-19), define *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Sem estabelecer uma dicotomia entre os dois termos, a autora diferencia *alfabetização* de *letramento*, caracterizando a primeira como uma prática de letramento que se dá, em geral, na esfera escolar, e o segundo como o “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Em artigo posterior, a autora (2010, p. 377) compreende o conceito como “o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social”. Em relação ao letramento escolar, Kleiman (*ibidem*, p. 378) afirma que

O conceito de letramento está tendo um certo impacto no ensino da língua escrita na escola, daí que uma questão de destaque nesse contexto seja a das implicações curriculares do letramento, tal qual inferidas por aqueles que atuam na esfera acadêmica, por um lado, e por aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – o primeiro ciclo – visando à alfabetização do aluno, por outro.

A autora esclarece que, no contexto de alfabetização, o conceito de letramento parece ter recebido maior influência, alcançando conotações divergentes em relação àquelas que assume na esfera acadêmica. Na escola, observa-se, muitas vezes, uma ressignificação do termo, que passou a ser interpretado como uma nova metodologia para o ensino da escrita, ocasionando certo falseamento dicotômico: “ou a criança é alfabetizada pelo método tradicional ou é “letrada” pelo “novo método” do letramento” (KLEIMAN, 2010, p.378). Com base nas afirmações da autora, é possível afirmar que, no meio escolar, houve um revozeamento do conceito, ressignificando-o, o que o fez adquirir novo sentido nessa esfera de atividades. Entretanto, Kleiman (2010) argumenta que o letramento não pode ser compreendido como um método, “um conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da escrita” (2010, p. 379). De tal forma, afirma que a alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes gêneros, estratégias e tecnologias. Nesse sentido, o trabalho de alfabetização inicial pode ser

promovido pelo viés dos estudos do letramento, o que implica a mobilização de práticas discursivas representantes de diversos segmentos sociais.

Já em contexto acadêmico, conforme a autora (2010), o conceito de *letramento* adota uma concepção ampla do termo, admitindo os variados usos sociais da leitura e escrita e incluindo-os no ensino e compreensão da língua escrita, fato que implica reflexões metodológicas para seu ensino. Nessa esfera, uma dicotomia entre alfabetização e letramento é refutada.

Em relação à abordagem escolar para o ensino da língua escrita, concordo com Kleiman (2010) em sua defesa de que esta pode ser associada a uma perspectiva sociocultural do letramento, de modo que o professor assuma anseios e necessidades de sua turma em relação aos usos da escrita, concebendo-os como oportunidades de trabalho significativas. Assim, tal atitude implica o reconhecimento de que, mesmo sendo o sistema formal de escrita o objeto de trabalho, este não deve, necessariamente, constituir-se como eixo estruturador do programa, que deve pautar-se pela prática social. A autora (*ibidem*) esclarece que, na perspectiva escolar do letramento, a orientação de atividades deve voltar-se a “práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (*ibidem*, p. 379). Nesse sentido, adverte, oportunamente, que

práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que “estritamente escolares”, são também práticas sociais, sendo que muitas delas [...] tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles (*ibidem*, p. 379).

Entretanto, ainda que as práticas escolares de aprendizagem da escrita, em alguns momentos, tomem por base práticas sociais, o currículo dominante, marcado por uma programação rígida e segmentada de conteúdos e balizado por uma concepção tradicional de ensino de escrita, que reflete a historicidade cultural e social desta instituição, é apontado por Kleiman (*ibidem*) como uma das dificuldades para a implementação de uma concepção de escrita para a vida social. Segundo a autora, a escola tende a tratar a linguagem como mero objeto de estudo, focalizando suas regras e estruturas, fato que tende a obliterar sua função na constituição das relações sociais. Contudo, Kleiman (2010) não defende o abandono dos conteúdos escolares considerados relevantes; ao contrário, considera viável abordá-los junto com os alunos na construção do conhecimento sobre a língua, a partir da prática social. Segundo a autora (2007, p.5)

A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas **diferente** da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. (grifo da autora)

Assim, considerando a prática social o principal eixo estruturador do currículo, a autora propõe a seguinte questão como orientadora para o planejamento das atividades: “quais os textos mais significativos para o aluno e sua comunidade”?, (KLEIMAN, 2007, p. 6). Tal perspectiva curricular implica um movimento que vai da prática social para o conteúdo, ou seja, com base nessa questão, o currículo, visando à apropriação dos gêneros, seria desenvolvido efetivamente. Sendo o letramento do aluno função primordial da instituição escolar, esse precisa ser o estruturador curricular.

A própria autora (*ibidem*) destaca que, em uma instituição cujo princípio é a reflexão analítica, são esperados entraves na implementação de uma abordagem social. Entretanto, esclarece que tais dificuldades podem ser amenizadas por meio dos projetos de letramento, conforme discutirei na subseção 1.7. Outras propostas para o ensino da escrita são apresentadas por autores como Dolz & Scheneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011). É sobre elas que me deterei a seguir.

1.6 A sequência didática e outras propostas relevantes para o ensino da escrita

A partir dos anos 80, críticas ao ensino nos moldes da gramática tradicional se intensificam, abrindo espaço para novas discussões em relação ao ensino de português.

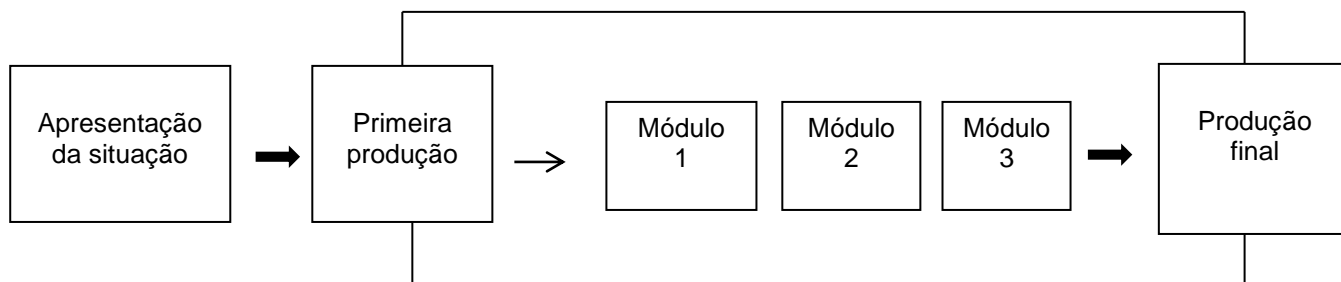
Os estudos na área de linguagem progredem, no sentido de romper com uma concepção de língua como “estrutura”, passando a considerá-la como texto/ discurso em uso.

Nesse sentido, algumas propostas com o intuito de potencializar o ensino da escrita vêm sendo empreendidas. Entre elas pode-se citar a Sequência Didática (DOLZ & SCHENEUWLY, 2004), os Projetos Pedagógicos para o ensino de gêneros (LOPES-ROSSI, 2008) e os Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2002).

Aquela que tem apresentado maior visibilidade no cenário educacional brasileiro (embora com conotações variadas) é a Sequência Didática. Conforme seus idealizadores,

trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHENEUWLY, 2004, p.97), conforme representação abaixo:

Figura 1 – Esquema de representação Sequência Didática



Fonte: Dolz e Scheneuwly (2004, p. 83)

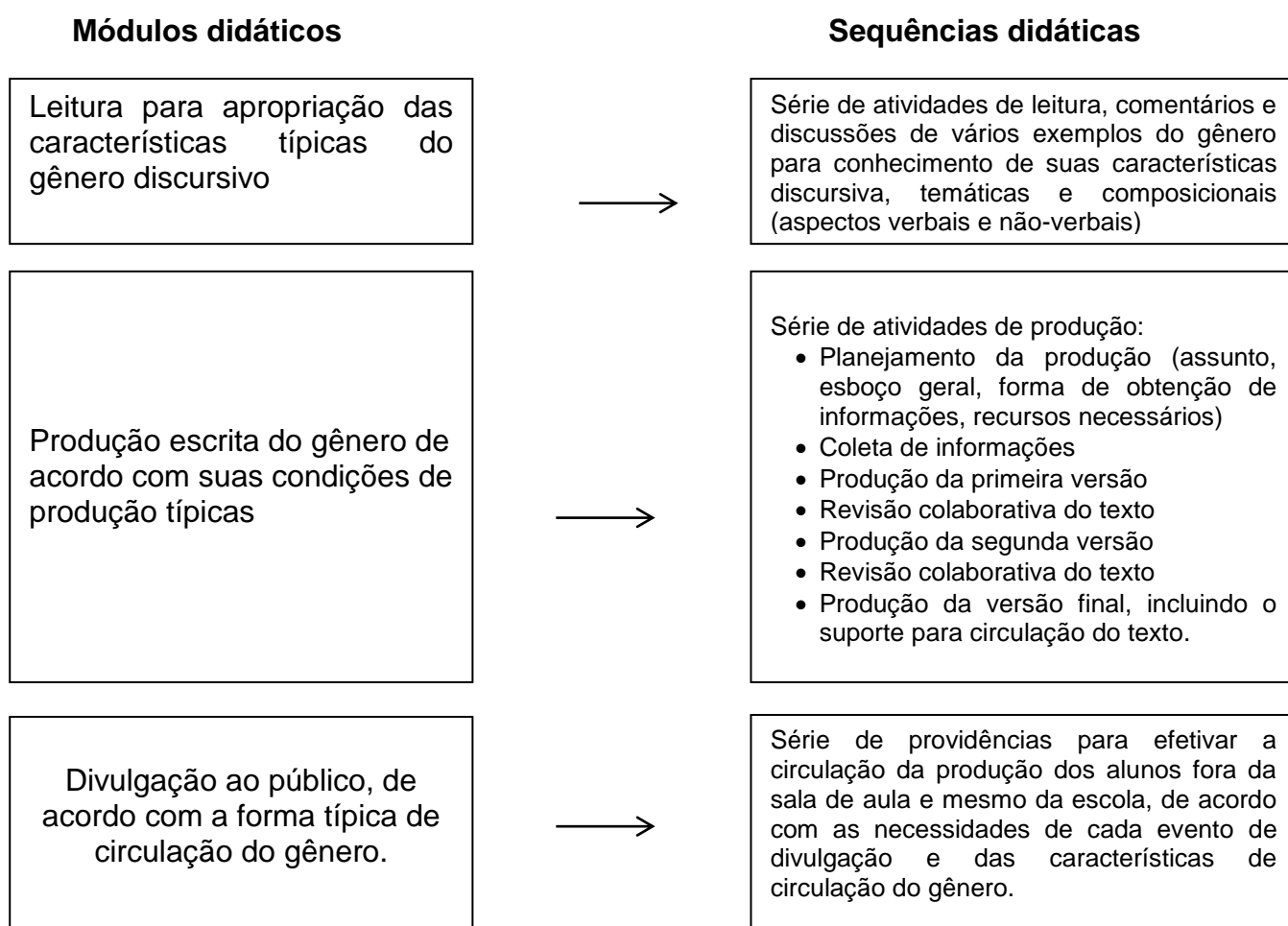
Na apresentação da situação, fornecem-se aos alunos informações como o gênero que produzirão, seus interlocutores, objetivos e finalidades. Como dizem os próprios autores, os professores devem dar subsídios para que os alunos respondam a perguntas como o gênero que será abordado e a situação de comunicação a qual devem atender, por exemplo, “a apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 99). A seguir, os alunos escrevem o gênero determinado, e as dificuldades diagnosticadas nessa produção são trabalhadas em módulos de ensino com o intuito de serem superadas na produção final.

Lopes-Rossi (2011) organiza sua própria proposta de trabalho a partir das ideias de Dolz, Noverraz e Scheneuwly. Segundo a autora, “projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2011, p.81) constituem maneiras por meio das quais os professores podem criar condições para que os alunos se apropriem das características de gêneros diversos.

Comparados a Sequência Didática, os Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos apresentam como especificidade o fato de que “[...] um projeto pedagógico para a produção escrita *deve ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura* para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido” (*ibidem*, p.72, grifo meu). Tal especificidade, a meu ver, compreende uma

potencialidade de tal proposta, visto que a leitura de exemplares dos gêneros a serem produzidos tende a oferecer subsídios aos estudantes, tanto em relação à funcionalidade quanto ao aspecto composicional do gênero. Tal proposta de trabalho é sintetizada da seguinte maneira:

Figura 2 Esquema de representação dos Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos



Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72)

Destaco que, embora a autora utilize em sua proposta de trabalho termos equivalentes àqueles utilizados pelos pesquisadores suíços, é perceptível que recebem abordagem particular, visto que, nos módulos didáticos, são previstas as atividades a serem realizadas, como o primeiro módulo, no qual o professor deve possibilitar aos alunos leituras e discussões de exemplares do gênero, de modo a explicitar suas condições de produção.

Conforme orientações de Lopes- Rossi (*ibidem*), o primeiro módulo contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Assim, tem como objetivo fomentar oportunidades para que o aluno discuta, comente e conheça as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto, a partir de vários exemplos. A autora argumenta que

É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual (*ibidem* p. 74).

Também são objetivos do módulo de leitura desenvolver atividades capazes de levar os alunos a perceberem a temática desenvolvida pelo gênero, bem como sua forma de organização e estruturação, além da observação dos elementos não verbais como: ilustrações, cores, gráficos, entre outros, que, como lembra a pesquisadora, conduzem a aspectos de produção e circulação do gênero.

O segundo módulo, referente à produção escrita, recebe orientações da idealizadora como a sugestão de desenvolvimento em pequenos grupos, pois, nesse modo de organização, a interação e a divisão de tarefas tendem a ser favorecidas. Outra orientação enfatizada neste módulo diz respeito à geração dos registros imprescindíveis à produção do texto e sua escrita em si. Segundo a autora, é necessário que se estabeleçam conforme a produção do gênero na sociedade.

Outro aspecto atraente nessa vertente concerne à revisão e correção colaborativa. Lembradas pela pesquisadora como atividades importantes do segundo módulo, conta com a opinião dos colegas na contribuição com o conteúdo e organização geral do texto, além de exercitar a leitura crítica do gênero. Ao professor cabe intervir em outros níveis como organização de parágrafos, coesão textual, adequação vocabular, entre outros. Além disso, tal modo de correção oportuniza o diagnóstico de dificuldades gramaticais ou específicas do gênero.

Já o terceiro módulo — divulgação ao público obedecendo à forma típica de circulação do gênero — “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto” (*ibidem* p.78) e requer uma série de providências, incluindo a distribuição dos textos ao público-alvo. Assim, Lopes Rossi salienta que um dos aspectos principais de um projeto pedagógico diz respeito à explicitação do objetivo final, que deverá sempre

compreender a divulgação ao público dos trabalhos realizados pelos alunos.

Merecem atenção especial os módulos de leitura e divulgação ao público, que, além de constituírem especificidades desta vertente, diferenciando-a da perspectiva dos pesquisadores suíços, potencializa-a, tornando-a, a meu ver, mais interessante que a primeira. Dessa maneira, as atividades de leitura permitem aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa pela apropriação das características do gênero. Já a divulgação ao público tende a motivá-los, uma vez que escrevem para um fim específico.

Kleiman (2000), a partir dos estudos do letramento, propõe, como recurso pedagógico para o ensino da leitura e da escrita, a implementação de “projetos de letramento”, definidos como “práticas de letramento que decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, em seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p.38). Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita envolvidas nessa perspectiva são variadas e surgem na medida em que as situações as demandam, fato que não permitem serem definidas *a priori*.

Por seu caráter social, os projetos de letramento, como já explicitado anteriormente, advêm de necessidades particulares dos estudantes que podem ser intermediadas por práticas de leitura e escrita. Assim, situações específicas exigem que sejam trabalhados gêneros específicos, o que explica o fato de, nessa vertente, não existir uma metodologia pré-determinada.

Ainda que cada uma das abordagens citadas acima seja potencialmente interessante para o ensino da escrita, a perspectiva dos projetos de letramento parece ser a mais coerente em relação ao problema que motivou este trabalho: o fato de estudantes compreenderem a escrita como uma atividade artificial e escolarizada. Assim, tal vertente constitui-se como uma possível alternativa para enfrentar tal situação, de modo a propiciar atividades que satisfaçam a uma necessidade dos alunos, de modo a engajá-los em uma situação real de uso da escrita.

Nesse sentido, ao articular a aprendizagem da escrita aos interesses e necessidades imediatas dos alunos, o caráter social dos projetos de letramento é reiterado, fato preponderantemente diferenciador entre esta e as primeiras propostas citadas. Ainda que a Sequência Didática (Dolz e Scheneuwly, 2004) e os Projetos Pedagógicos para a Leitura e Produção de Gêneros Discursivos (Lopes-Rossi, 2011) apresentem potencialidades ao pensarem o ensino da escrita a partir de uma abordagem interacional, suas propostas de atividades não tem como cerne o vínculo a necessidades reais dos estudantes.

1.7 Projetos de letramento

Criar condições para que seus estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita, em situações próximas ao que se faz na vida real, é função da escola. Dessa maneira, práticas de escrita escolar, de que resultam as “redações”, baseadas numa concepção tradicional, não atendem à demanda da sociedade atual e diminuem as possibilidades de se desenvolverem, em conformidade com o que se espera para cada um dos anos de escolaridade, as capacidades básicas para ler e escrever nas diversas situações em o que o uso dessas habilidades torna-se indispensável. Conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 57-58),

A escola apresenta-se como um lugar de ruptura com a vida [...] tanto no que diz respeito aos saberes linguísticos selecionados para o efeito de ensino, bem como o que se refere à forma como esse ensino é operacionalizado para fins de aprendizagem da língua há de se perceber uma enorme distância entre o que se ensina na escola e o que, de fato, o aluno necessita saber para usar a linguagem na sociedade. Imerso em processos pouco interativos e caracterizados pela prescrição, o ensino de língua tem como objetivo o repasse de uma metalinguagem, desvinculada de seu contexto de uso. É pois, contra esse tipo de opção pedagógica que insurge o trabalho com projetos de letramento.

De acordo com as pesquisadoras, os projetos de letramento constituem um modelo didático cujo objetivo geral é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita. Dessa maneira, a articulação entre esse ensino na instituição escolar e as práticas de escrita tal como ocorrem fora da escola, ou seja, enquanto instrumento de ação social, tende a favorecer o ensino e aprendizagem, desvinculando-o dos métodos tradicionais preconizados em grande parte das escolas brasileiras. Para Tinoco (2009, p. 176), os projetos de letramento caracterizam “um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita”.

Nos projetos de letramento, os alunos são reconhecidos como agentes por contribuir e participarem dinamicamente das ações efetivas de aprendizagem, fato que pode fazer a diferença, sobretudo, porque o desenvolvimento das atividades decorre de um interesse real, encontrado em sua realidade social. Assim, constituem-se como sujeitos de seu próprio conhecimento.

Estabelecidas democraticamente entre professor e alunos, as ações necessárias ao desenvolvimento do projeto, e outras que surgirem em seu decorrer visam a um objetivo

final, fato que tende a motivar os discentes a escreverem, pois o fazem para um fim específico, socialmente relevante. Os gêneros envolvidos no processo constituem-se à medida que as práticas de escrita promovidas os exijam. A título de exemplo, tomo o projeto proposto neste mestrado, que parte de uma situação conflituosa em torno da proibição do celular na escola. Incomodados, os alunos, auxiliados pela professora, decidiram escrever uma *carta argumentativa*, com o intuito de expor à direção escolar seus argumentos, visando convencê-la a rever tal regra. Para alcançar tal objetivo, foram traçadas ações como entrevistar pais, professores e a própria diretora e conhecer a opinião dos outros colegas, por meio de *enquete*, todas promovidas em função de um objetivo final, qual seja, escrever a diretora com vistas a convencê-la a rever uma regra do regimento escolar.

Nessa abordagem metodológica, o professor não centraliza as tarefas, mas as coordena, identificando práticas relevantes e significativas ao seu grupo de alunos e a possibilidade de articulação, tendo em vista seus objetivos de ensino. Dessa maneira, os gêneros a serem trabalhados não são determinados *a priori*, mas decorrem de situações em que a implementação do projeto se justifica. Assim, à medida que o desenvolvimento do trabalho exigir novos gêneros, pode acontecer o ensino de habilidades que se pretende alcançar. Concordo, assim, com Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), para quem

Os princípios dos projetos de letramento negam, inequivocamente, que seja possível decidir, *a priori*, para qualquer turma, em qualquer região, que este ano, por ser o décimo ano de escolaridade, deva ser o ano em que serão sistematicamente ensinados o roteiro, o anúncio publicitário e o texto de opinião. Tudo isso pode ser ensinado, outros gêneros podem ser necessários, alguns podem ser reinventados, mas o serão porque o projeto que os alunos estão realizando assim o exige, porque faz parte da prática social (p.76-77).

Nesse sentido, implementar os projetos de letramento como proposta didática para o ensino de escrita implica reconhecer sua base na prática social, ou seja, as necessidades de escrita dos estudantes são determinantes e o ensino dos gêneros vincula-se e justifica-se por elas. Dessa forma, tal abordagem não impede que habilidades de escrita sejam trabalhadas no decorrer do projeto; ao contrário, as habilidades necessárias para dar conta de uma demanda do grupo de estudantes precisarão ser desenvolvidas. Assim, para a implementação de uma proposta dessa natureza, sugere-se diagnosticar, de antemão, as práticas de letramento em que os estudantes estão inseridos,

os usos que fazem da escrita em seu cotidiano e situações de seu interesse que possam ser intermediadas pelo uso da escrita. Em outras palavras, os gêneros ensinados não serão determinados previamente, mas pelas necessidades de uso da língua, em situações sociodiscursivas. As produções devem, assim, resultar em textos capazes de circular dentro e fora da escola por seu caráter amplamente social, advindo das situações proporcionadoras de sua escrita.

Quanto ao modo de desenvolvimento, os projetos de letramento, por apresentarem o princípio de desenvolver as competências linguístico-enunciativo-discursivas dos estudantes a partir dos usos sociais da escrita (cf. TINOCO, 2009), não admitem, *a priori*, uma metodologia específica. O fato de cada grupo estar imerso em uma determinada realidade sociocultural — e, conseqüentemente, apresentar necessidades particulares quanto ao uso da escrita — impede que seja estabelecido um plano de trabalho único para todos os projetos, já que cada um suscita de uma situação diferente, exigindo também a escrita de gêneros distintos.

O caráter flexível dos projetos de letramento encontra respaldo nos documentos oficiais de orientação curricular em vigor, especialmente nos PCN, porque “possibilitam tanto a elaboração de um currículo articulador de diferentes áreas do conhecimento quanto à vinculação de saberes [...] a problemas da comunidade escolar e do entorno” (TINOCO, 2009, p. 176). Além dos PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) se alinha a essa característica dos projetos de letramento por propor um currículo flexível e apelar à educação cidadã. Assim, assumir semelhante perspectiva para o ensino da escrita pode ser uma maneira significativa para desenvolver habilidades por meio de práticas sociais de uso da linguagem, o que tende a tornar a aprendizagem significativa para os alunos, que têm a oportunidade de encontrar na escrita não apenas uma atividade escolar, mas um mecanismo capaz de contribuir para a inclusão política, social e consequente acesso à cidadania.

Evidentemente, assim como outras propostas didáticas, esta perspectiva de trabalho também apresenta seus desafios. Nas palavras de Tinoco (2009, p.204), “embora os projetos de letramento viabilizem essa ressignificação de saberes e fazeres, alterar a tradição da cultura escolar não é tarefa simples”. Nesse sentido, mudar práticas pedagógicas ancoradas num modelo tradicional de ensino para um processo educativo cujos princípios são diferentes dos que compõem o primeiro, constitui uma das dificuldades dessa abordagem. Todavia, a situação problema motivadora deste trabalho aponta para a possibilidade de mudança de práticas pedagógicas de ensino de escrita, de modo que a

experiência de implementação de um PL a meu ver, pode alcançar resultados potenciais, dada as possibilidades encontradas nessa vertente de envolver o aluno em práticas de escrita reais. A concepção do PL apresentado e analisado neste trabalho serão focalizadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - A CONCEPÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho são o foco deste capítulo, em que serão descritos mais detalhadamente o contexto da pesquisa e o perfil dos alunos participantes. Em seguida, serão apresentadas as análises decorrentes da aplicação de um questionário inicial, e, subseqüentemente, a situação-problema que possibilitou a implementação do PL. O plano de trabalho, por meio de oficinas, também será focalizado neste capítulo.

2.1 Procedimentos metodológicos

Conforme mencionado anteriormente, nosso Projeto de intervenção (PI) foi implementado numa escola municipal, em Brumadinho (MG), tendo como público-alvo alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa enquadra-se nos moldes da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

Conforme o autor (*ibidem*), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social. Entre os seus principais aspectos, está a ampla interação entre os participantes da situação, da qual resultam os problemas a serem solucionados, por meio de ação concreta.

Este PI resultou de observações em sala de aula e atividades de escrita realizadas ao longo do ano letivo de 2014, por meio das quais pude constatar o notório desinteresse dos alunos na realização em tarefas dessa natureza. Tal desmotivação evidenciou, para mim, conforme já mencionado, a necessidade de implementação de propostas pedagógicas mais eficazes para o ensino de produção textual. Nesse sentido, a pesquisa-ação se alinha às perspectivas deste trabalho, uma vez que é sua proposta o engajamento sociopolítico, que, neste caso, envolve professora e alunos, a serviço de um problema

social. Ademais, a participação das pessoas implicadas no problema é enfatizada por tal abordagem, de modo que as ações decorrentes da implementação do PI não se centralizam na figura do primeiro, mas preveem a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os estudantes.

Previamente à implementação do projeto de letramento propriamente dito, considerei relevante uma fase exploratória, em que proporia aos estudantes um questionário inicial (Anexo I), a fim de melhor compreender o modo como concebiam a escrita e suas práticas de letramento. Ao final das oficinas, o questionário seria novamente aplicado, com o intuito de verificar possíveis modificações relacionadas à visão de escrita apresentada pelos estudantes, decorrentes da implementação do projeto de letramento.

É importante ressaltar que, para a implementação do projeto, foi obtida a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de parecer consubstanciado nº 779.176 (Anexo II). Tanto os alunos quanto seus responsáveis foram devidamente orientados sobre o projeto, concordando com sua participação por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo III), para os primeiros, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo IV), para os segundos. Ambos os termos esclareciam os procedimentos adotados na implementação do projeto, como gravação de aulas e geração de registros, garantindo a participação voluntária nas atividades e a possibilidade de divulgação dos resultados, respeitando-se o anonimato.

2.2 Perfil dos alunos

Os alunos participantes deste trabalho são, conforme já mencionado, estudantes de uma turma de 8º ano de uma escola municipal em Brumadinho (MG). Formam uma classe constituída por 28 adolescentes, com idade aproximada de 13 a 16 anos. O grupo concentra cerca de quatro alunos multirrepetentes. De maneira geral, possuem características heterogêneas, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho nas tarefas escolares. Em relação ao primeiro, observações no cotidiano escolar e o contato com suas famílias permitem afirmar que alguns possuem boas condições no que diz respeito à moradia e à alimentação, mas não outros. No que se refere ao desempenho nas tarefas escolares, parte considerável demonstra interesse, participando das atividades desenvolvidas, enquanto outros alunos parecem não terem grandes perspectivas em relação aos estudos deixando de realizar muitas das atividades propostas.

Quanto ao comportamento em sala de aula, é condizente com a faixa etária em que se encontram: conversam bastante no decorrer das aulas, apreciam brincadeiras com os colegas e distraem-se com certa facilidade. O fato de tomá-los como público desse projeto pode ser justificado pela desmotivação que apresentam em relação às tarefas de escrita. Sempre quando propostas, os alunos demonstram certo receio, como se as considerassem atividades entediadas e difíceis, associando-as a alguma forma de avaliação. Talvez esse seja um dos motivos do seu baixo rendimento em tarefas dessa natureza.

Como já percorreram dois anos no Ensino Fundamental II, encontrando-se, no momento de implementação do projeto, no terceiro ano deste seguimento, a expectativa era de que já tivessem desenvolvido as habilidades previstas para o período. Porém, minhas observações em sala de aula indicam que algumas delas ainda precisavam ser trabalhadas, merecendo atenção especial; daí minha proposta em implementar um projeto de letramento, por meio do qual espero motivar os alunos a produzirem textos decorrentes de situações reais, e, a partir dessas situações, proporcionar atividades que lhes permitam desenvolver algumas habilidades que já deveriam ter desenvolvido, considerando a etapa de escolarização em que se encontram.

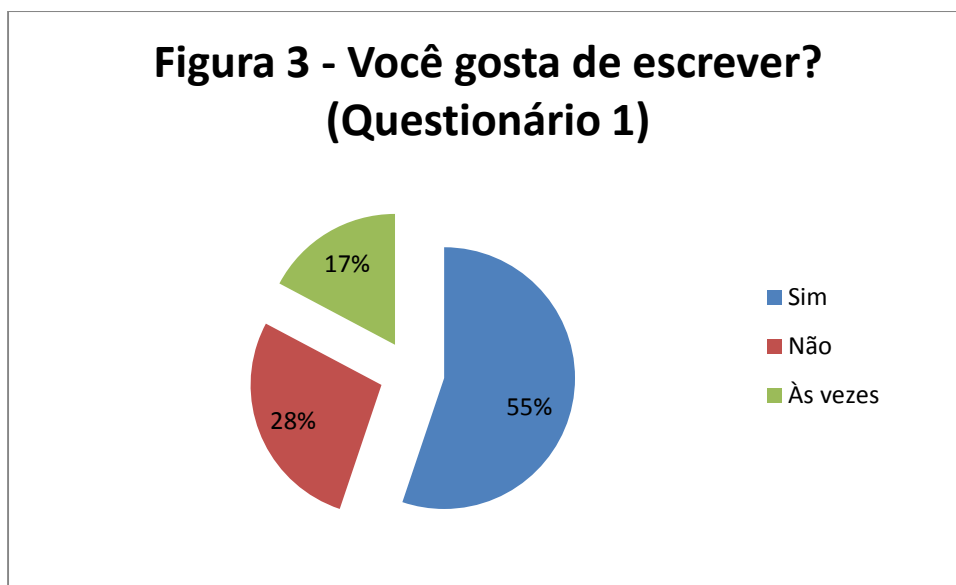
2.3 O questionário inicial

O questionário inicial (Q1) teve como principal intuito conhecer as visões dos alunos acerca da escrita. Sua análise me permitiria identificar a maneira como a compreendiam, em que práticas diárias a utilizavam e a forma em que tal uso se dava, levando a uma melhor compreensão sobre a dimensão ocupada por tal prática no cotidiano desses estudantes. Solicitei que o respondessem, explicitando tratar-se de uma atividade exploratória, compreendida por algumas perguntas sobre sua relação com a escrita.

O Q1 constituiu-se por questões abertas; por isso, para fins de análise e apresentação dos dados, considerei as respostas mais frequentes e as sintetizei em gráficos, que apresentarei a seguir.

A primeira pergunta tinha como objetivo verificar em que medida os estudantes apreciavam (ou não) a atividade de escrever, além das motivações justificadoras de tal apreço. O gráfico 1 representa as respostas mais frequentes.

**Figura 3 - Você gosta de escrever?
(Questionário 1)**

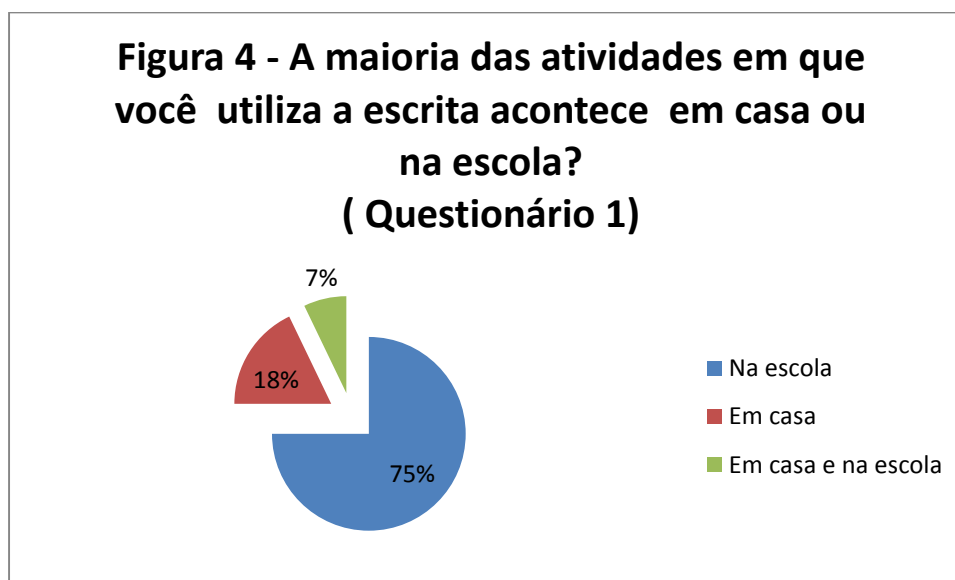


Dos vinte e oito alunos, dezesseis, representando 55% da turma, afirmaram gostar de escrever, apresentando em suas justificativas motivações quase sempre relacionadas ao bom desempenho nas atividades escolares. Não raramente, era possível observar informações como “*a escrita é essencial para o nosso aprendizado*”. Oito alunos (28%) responderam não gostar de escrever, apresentando razões como “*não gosto, utilizo a escrita apenas nas atividades escolares*” ou “*não gosto, pois tenho dificuldade para escrever*”. Houve ainda aqueles que apresentaram respostas como “*gosto de escrever, às vezes*” ou “*depende da situação*” (17%).

É interessante ressaltar o número elevado de alunos afirmando “gostar de escrever”, o que contraria minhas observações em sala de aula, as quais me permitem dizer que existe certo distanciamento entre suas respostas e o que acontece de fato, em relação às atividades de escrita. Em geral, na maioria das vezes em que são propostas, os alunos reagem de forma desinteressada, o que foi, inclusive, uma das motivações para este trabalho. Uma possibilidade para a divergência entre suas respostas frequentes e minhas observações seria o fato de estarem submetidos a um questionário para a professora; assim é possível que alguns o tenham preenchido ressaltando a maneira como a escola (ou a professora) esperaria que respondessem, apagando, em certa medida, suas verdadeiras impressões.

O gráfico 2, a seguir, representa os dados gerados por meio das respostas da segunda questão, cujo intuito foi verificar se os estudantes compreendiam atividades cotidianas que envolvem a escrita fora do ambiente escolar como práticas de letramento. Assim, decidi lhes perguntar com que frequência usavam a escrita, em casa e na escola, e

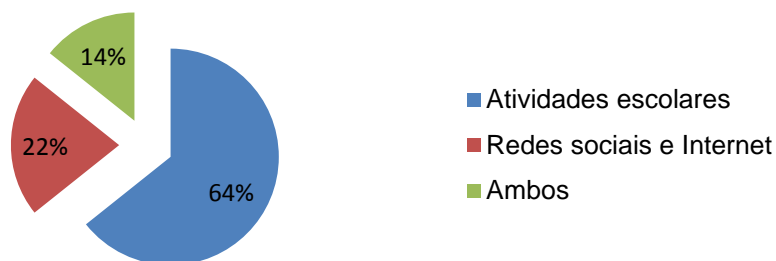
em que práticas. Suas respostas corroboraram minhas expectativas. Dentre os 28, 21, ou seja, 75% dos alunos, (o que representa parte considerável da turma), afirmaram utilizar a escrita apenas na escola, com ênfase para cópias de matérias do quadro ou do livro didático. Apenas cinco (18%) responderam utilizá-la frequentemente em casa, e somente dois estudantes (7%) consideraram as práticas de escrita realizadas em casa e na escola.



Tais respostas indicam que os estudantes tendem a valorizar, predominantemente, as atividades de escrita que acontecem na escola, com objetivos escolares. Dessa forma, práticas cotidianas comuns que envolvem a escrita — a exemplo da participação em bate-papos ou em fóruns de discussão, que certamente fazem parte do cotidiano de muitos alunos — são desconsideradas.

O terceiro gráfico, por sua vez, refere-se a práticas de letramento que os estudantes realizam, fora do ambiente escolar. Ao propor essa questão, meu objetivo foi verificar se compreendiam atividades cotidianas que envolvem a escrita como práticas efetivas de usos sociais.

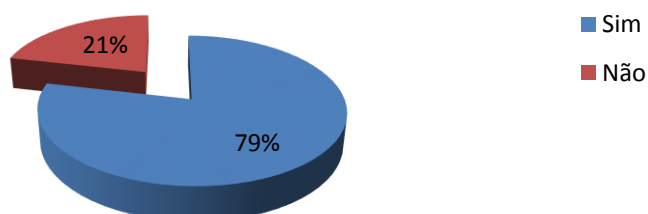
**Figura 5 - Em casa, que atividades de escrita costuma realizar?
(Questionário 1)**



A maioria dos estudantes (64%) afirmou que, ao escreverem em casa, o fazem para cumprir tarefas escolares, citando como exemplos deveres e trabalhos. Apenas 8 alunos (representando 22% da turma) afirmaram escrever mensagens ou acessar à internet e redes sociais. Tais dados reiteram minha percepção de que grande parte da turma não reconhece práticas diárias (por exemplo, a escrita de mensagens de texto) como usos sociais da escrita. Certamente, os outros alunos da turma também têm acesso à internet e a redes sociais, mas ainda assim não as reconhecem como práticas de leitura e escrita, o que pode advir de um discurso que valoriza apenas certas práticas de letramento, apagando outras. Dessa forma, é possível concluir que a maioria demonstra compreender a escrita como uma prática ligada, de maneira intrínseca, às atividades escolares.

A próxima questão buscava verificar a função da escrita para os estudantes na escola e fora da escola; além disso, poderia me oferecer mais elementos para compreender até que ponto as atividades realizadas na escola são consideradas como práticas sociais de uso da escrita.

Figura 6 - Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela? (Questionário 1)



Embora a grande maioria dos alunos (79%) tenha afirmado que a função da escrita na escola se assemelha a sua função fora da escola, suas justificativas não me pareceram contundentes, pois a noção de escrita “fora da escola” aparecia sempre associada à primeira esfera, denotadas em respostas como *“mesmo fora da escola, estamos aprendendo alguma coisa”*.

Já as respostas contrárias vinham seguidas de justificativas como *“Não, porque a escrita realizada em casa é só para mensagens e dentro da escola são para coisas voltadas para a matéria”*. Outros alunos se posicionaram da seguinte maneira: *“Não; na escola utilizamos a escrita para copiar e responder perguntas e fora dela utilizamos para as demais atividades”* ou *“Não, porque na escola estamos escrevendo para aprender e fora da escola para nos comunicar”*. Nesse sentido, é perceptível que existe certa vinculação da escrita escolar à matéria e a cópias de perguntas e respostas. Assim, a compreensão dos alunos em relação tal atividade parece associar-se, em maior parte, ao “aprender” alguma coisa, dissociando-se de sua função comunicativa.

A análise do Questionário 1 me permitiu concluir que, de maneira geral, os estudantes compreendem a escrita como uma atividade escolarizada, promovida em função de obter notas. Suas respostas, aliadas a observações *in loco*, não deixam dúvidas que atividades cotidianas (como a troca constante de mensagens de texto), para a maioria, não constituem práticas sociais de usos da escrita; ao contrário, existe uma tendência em valorizar apenas a escrita realizada em função de objetivos escolares.

2.4 De uma situação-problema ao Projeto de Letramento

Na turma do oitavo ano, era evidente o interesse pelo celular durante as aulas. O uso do aparelho tornara-se constante e envolvia a troca de mensagens, acesso a redes sociais, jogos, entre outras atividades. Em consequência, as tarefas escolares eram colocadas em segundo plano, o que certamente poderia prejudicar o desenvolvimento dos estudantes. Merece destaque o fato de o uso do aparelho ser proibido na escola, constituindo uma regra do regimento escolar. Apesar disso, os alunos continuavam utilizando-o, o que levava a direção a tomar algumas medidas, quase sempre associadas ao recolhimento dos celulares. De fato, essa situação constituía um transtorno, tanto para alunos, quanto para seus pais, professores e direção escolar.

Tendo em vista tais circunstâncias, merecem destaque as afirmações seguintes, constantes no Guia de diretrizes para a aprendizagem móvel, elaborado pela Unesco (2014):

As escolas têm boas condições para fornecer orientação sobre os usos adequados e produtivos dos aparelhos móveis e, em muitos casos, é improvável que os estudantes recebam essa orientação em outros lugares. Dados revisados pela UNESCO indicam, de forma inquestionável, que o banimento das tecnologias móveis nos sistemas formais de educação não impede os jovens de utilizá-las. Em vez disso, as escolas devem aumentar a conscientização dos estudantes sobre o uso seguro dos aparelhos móveis, evitando os perigos inerentes ao acesso livre à comunicação e às informações, incluindo o uso excessivo e o vício em internet (UNESCO, 2014, p.36)

Dessa maneira, tanto as recomendações da Unesco quanto a onipresença dos telefones celulares em sala de aula convergem para a discussão de novas posturas em relação à tecnologia móvel, entre elas, ações que visem ao aumento da conscientização para o uso saudável.

Em conversa informal com os alunos, pude perceber com clareza o descontentamento da turma em relação a tal regra. Aproveitei para discutirmos o assunto, de modo a provocar uma reflexão sobre a maneira como o celular vinha sendo utilizado em sala de aula, mostrando-lhes que esse poderia ser o motivo da proibição. Além disso, falamos sobre formas por meio das quais poderíamos fazer com que o celular deixasse de ser um problema na sala de aula e se tornasse um meio de aprendizagem. A discussão vinha se fortalecendo; por isso, decidimos promover um debate em sala de aula, de forma

que todos pudessem apresentar seus pontos de vista e também ouvir os colegas.

Observando o engajamento dos alunos na situação em questão, percebi uma oportunidade de implementação de um projeto de letramento —cuja chance eu não poderia deixar escapar —, já que a proibição do celular era, para os alunos, um problema real.

Segundo Kleiman (2008, p.507),

A questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades.

Dessa maneira, no decorrer do debate, chegamos à conclusão, em consenso, de que, como tentativa de solucionar o conflito, poderíamos escrever uma carta argumentativa à diretora escolar, visto que este gênero possibilitaria maior investimento na argumentação, o que nos propiciaria maiores oportunidades para concretizarmos o que almejávamos. Outros gêneros também foram sugeridos, entre eles, uma conversa informal e um abaixo-assinado — ambos descartados pelo consenso de que não seriam maneiras adequadas para alcançarmos nosso objetivo na situação interlocutora em questão. Para produzirmos um texto capaz de convencer a diretora a acatar o ponto de vista da turma, precisaríamos de informações que nos subsidiassem; assim decidimos traçar caminhos que nos auxiliariam em tal busca, de modo a amenizar um dos problemas diagnosticados inicialmente nos textos dos alunos, a saber, a relevância informativa.

Lembrei os alunos da importância de conhecermos a opinião dos seus pais, bem como dos professores, da diretora escolar e dos estudantes das outras turmas, pois seriam cruciais na construção da argumentação da carta. Perguntei-lhes qual seria a melhor forma para levantarmos esses registros. Dentre algumas sugestões, chegamos ao consenso de realizar *entrevistas* para os primeiros; já para os alunos das outras turmas, no decorrer da discussão, sugeri uma *enquete*, gênero que afirmaram já conhecer e atenderia a situação imediata.

Algumas ações para alcançarmos o objetivo do projeto de letramento estavam, assim, traçadas, a partir da colaboração de todo o grupo. Entretanto, no decorrer das atividades, surgiu uma discussão tocante à lei estadual que proíbe o celular nas salas de aula. Considerando o empenho com que discutiram tal lei, decidi implementar uma oficina destinada ao seu estudo.

Contando com a contribuição preponderante dos alunos na escolha dos gêneros que atenderiam à demanda do projeto de letramento, decidi trabalhá-los por meio de oficinas, cuja organização será disposta na próxima subseção.

2.5 O Planejamento do projeto de letramento

Conforme mencionei anteriormente, em um PL, há uma dinâmica ditada pela prática social. De tal forma, tanto o planejamento quanto a implementação do trabalho precisam ser flexíveis, de modo que, caso surjam outras ações em seu decorrer, em razão de necessidades do próprio projeto, essas possam ser incorporadas. Dessa forma, o plano de trabalho descrito abaixo foi traçado de maneira maleável, tendo em vista possibilidades de reajuste, e conjuntamente com os estudantes, a partir de suas sugestões, em relação a procedimentos que encaminhariam ao objetivo final: o convencimento da diretora a rever uma regra do regimento escolar, por meio de uma carta argumentativa.

Assim, a primeira oficina foi estabelecida pela necessidade em ampliar uma discussão em sala de aula, de modo que, nesta oportunidade, surgiram propostas para as próximas oficinas, que conduziram ao levantamento de registros para a produção da carta, na oficina final. As habilidades previstas para o desenvolvimento de cada etapa são referentes aos CBCs, eixo temático I, *Compreensão e Produção de Textos*. Algumas foram selecionadas previamente, no intuito de melhorar a capacidade textual dos estudantes, outras foram geradas a partir de necessidades do próprio projeto, considerando o que era relevante à sua implementação.

Quadro 2 – Discriminação das oficinas desenvolvidas na implementação do PL

OFICINA 1		
<i>Debate regrado: o uso do celular na escola</i>		
Objetivo: Conhecer os pontos de vista dos alunos da turma em relação ao uso do celular na escola, por meio de realização de <i>debate regrado</i> .	Tempo previsto: 3 aulas	Recursos necessários: Datashow, vídeos: <i>Lei proíbe</i>

	o celular em sala de aula ⁷ , e Celular em sala de aula ⁸ .
Habilidades desenvolvidas	
<p>1.14 Participar de situações comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respeitando, nos gêneros orais, a alternância dos turnos de fala que se fizer necessária; - assumindo uma atitude respeitosa para com a variedade linguística do interlocutor. 	
Atividades	
<p>1ª etapa: Para aquecer o debate, os alunos assistirão a dois vídeos que trazem reportagens a respeito do celular em sala de aula: a primeira, exibida pelo telejornal <i>MGTV</i>; a segunda, pelo programa <i>Fantástico</i>. Após a exibição dos vídeos, será realizada uma discussão direcionada de acordo com os pontos de maior interesse apresentados pelos alunos. A seguir, serão analisadas diferentes vozes apresentadas nas reportagens exibidas, a saber: o que diz diretora escolar, os professores, os pais e os alunos que participam da matéria.</p>	
<p>2ª etapa: Debate regrado. Os alunos elaborarão perguntas para os seus colegas sobre os temas surgidos na discussão da turma (exemplos: o telefone celular na escola e na sala de aula, maneiras de utilizar o aparelho como recurso didático, momentos em que a utilização do celular em sala de aula pode prejudicar, estabelecimento de acordos para o uso do celular, entre outros). Serão orientados a elaborarem perguntas que favoreçam o aparecimento de opiniões divergentes e a problematização do que parece simples e rotineiro.</p> <p>No fórum de debate, as questões importantes serão discutidas. Para organizar a discussão, os alunos devem respeitar o momento de fala do outro e procurar responder às ideias apresentadas sem ofensas ou ataques pessoais, pois o que estará em questão é o assunto debatido e não a pessoa que participa. Os estudantes deverão defender ou acatar os argumentos apresentados a respeito do celular em sala de aula nas perguntas elaboradas pela turma, lançar as suas perguntas aos colegas e discutir as respostas, responsabilmente.</p>	

⁷ Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/mgtv-2a-edicao/v/lei-proibe-uso-de-celular-em-sala-de-aula-no-estado/3579702/>>. Acesso em: 01 set. 2014.

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1REY9q3JUc>>. Acesso em: 01 set. 2014.

OFICINA 2

Em busca de informações para a carta argumentativa I: Entrevistas

Objetivo: Conhecer a opinião de alguns educadores e pais a respeito do celular em sala de aula, por meio de <i>entrevistas</i> ; Levantar argumentos para a produção da carta argumentativa.	Tempo previsto: 6 aulas	Recursos necessários: Material para elaboração de cartazes; vídeo: entrevista de Jô Soares com o jogador Neymar ⁹ .
Habilidades desenvolvidas		
<p>(1) Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente;</p> <p>(1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;</p> <p>(1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem;</p> <p>(1.16) Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo de interação) previamente estabelecidas.</p>		
Atividades		
<p>1ª etapa: Os alunos assistirão ao vídeo que reproduz uma entrevista do jogador Neymar, no programa do Jô. A seguir, serão realizadas reflexões pertinentes ao gênero, relativas à função social (propósito comunicativo), ao público-alvo, aos objetivos, ao contexto de produção e à estrutura composicional.</p>		
<p>2ª etapa: Em grupos, os alunos serão solicitados a produzirem cinco perguntas para compor a entrevista com os educadores e com os pais. Para tanto, deverão atentar para o propósito comunicativo da atividade. Cada grupo apresentará para a turma as questões formuladas, por meio de cartazes. A partir dessa primeira versão será produzida, coletivamente, a versão final da entrevista.</p>		

⁹ Disponível em: <<http://globoTV.globo.com/rede-globo/programa-do-jo/v/jo-soares-entrevista-neymar/2441259/>>. Acesso: 05 set. 2014

3ª etapa: Realização das entrevistas utilizando o celular como ferramenta para a gravação. Concluída as entrevistas, os estudantes apresentarão, oralmente, os registros gerados.

OFICINA 3

Em busca de informações para a carta argumentativa II: Enquete

Objetivo:

Conhecer a opinião dos outros alunos da escola a respeito do celular em sala de aula, por meio de *enquete*.

Tempo previsto:

4 aulas

Recursos necessários:

Material para a elaboração de cartazes.

Habilidades desenvolvidas

- (1) Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente;
- (1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;
- (1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem;
- (1.16) Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo de interação) previamente estabelecidas.

Atividades

1ª parte: Levantar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero *enquete*, por meio de questões como: vocês sabem o que é uma enquete? Já participaram de uma? Onde, geralmente, esse gênero costuma circular? Com que objetivos? Em grupos, os alunos formularão questões para a realização da enquete, que deverão ser apresentadas à turma, por meio de cartazes. A seguir, será produzida, coletivamente, a versão final.

2ª parte: Divulgação da enquete, por meio de um grupo no *Facebook* do qual os alunos participam.

3ª parte: Discussão dos registros gerados na enquete.

OFICINA 4

Essa Lei nos representa? Visita à Câmara Municipal de Brumadinho: estudo da lei estadual 14.486

Objetivo: Discutir a lei estadual nº 14.486 que proíbe o celular nas salas de aula de Minas Gerais.	Tempo previsto: 3 aulas	Recursos necessários: Cópias do texto referente à lei estadual ¹⁰ .
---	-----------------------------------	--

Habilidades desenvolvidas

- (1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;
- (1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem;

Atividades

1ª parte: Em sala de aula, os alunos lerão o texto que constitui a lei, discutindo seus aspectos relevantes. A seguir, cada um produzirá perguntas representando possíveis dúvidas ou questionamentos sobre a lei, com vistas a apresentá-las na visita à Escola Legislativa.

2ª parte: Na Escola legislativa, os alunos apresentarão e discutirão as questões referentes à lei estadual e suas implicações, além de outros pontos que poderão surgir.

OFICINA 5

Produto final: A carta argumentativa

Objetivos: Convencer a direção escolar a rever uma regra do regimento, por meio de <i>carta argumentativa</i> ;	Tempo previsto: 10 aulas	Recursos necessários: Data-show; exemplares das cartas- argumentativas.
---	------------------------------------	---

¹⁰ Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/143653.pdf> >. Acesso: 30 ago. 2014

Ler e analisar exemplares de <i>cartas-argumentativas</i> .		
Habilidades desenvolvidas		
<p>(1.17) Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero discursivo.</p> <p>(3.0) Construir coerência temática na produção de textos, produtiva e autonomamente;</p> <p>(3.11) Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção;</p> <p>(12.11) Usar, na produção de textos ou sequências argumentativas, recursos de textualização adequadas ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação;</p> <p>(1.16) Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo de interação) previamente estabelecidas.</p> <p>(3.9) Avaliar a consistência e corrigir problemas relacionados à (pertinência, suficiência e relevância) das informações de um texto;</p> <p>(6.1) Reconhecer e usar, em um texto, estratégias de representação de seus interlocutores.</p>		
Atividades		
<p>1ª etapa: A professora e os alunos lerão e analisarão as cartas-argumentativas, atentando-se para aspectos funcionais e estruturais como função social (propósito comunicativo), principais objetivos, esfera de circulação, aspectos composicionais e linguísticos.</p>		
<p>2ª etapa: Individualmente, os alunos produzirão a primeira versão da carta argumentativa.</p>		
<p>3ª etapa: Reescrever e aprimorar a carta. Em duplas, orientados pela Tabela de revisão, os alunos farão orientações de reescrita para os colegas. Em seguida, cada estudante reescreverá, individualmente, a primeira versão do seu texto, considerando os aspectos ressaltados pelo colega.</p>		

4ª etapa: Revisão coletiva. A professora fará uma análise coletiva do texto de um dos alunos (com sua devida anuência). O texto escolhido será projetado no quadro e a análise abarcará os seguintes pontos: o texto cumpre propósito comunicativo pretendido? A questão polêmica está claramente indicada? Há vozes diferentes no texto? Os argumentos apresentados são convincentes? A estrutura composicional está adequada ao gênero? Após a análise, cada aluno reescreverá seu texto, tendo em vista aspectos da revisão coletiva e a correção interativa individual feita pela professora.

5ª etapa: Produção da carta coletiva. A partir das ideias e sugestões dos alunos, a professora escreverá no quadro uma versão coletiva da carta-argumentativa, que será devidamente entregue à direção escolar.

CAPÍTULO 3 - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Conforme discutido anteriormente, “em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam as ações de leitura e escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução” (TINOCO, 2014, p. 48). Orientadas por essa perspectiva, todas as ações implementadas no decorrer do PL que desenvolvemos foram executadas em função de um propósito primordial, que se instituiu a partir de uma necessidade apresentada pelos alunos: escrever uma carta argumentativa à direção escolar expondo suas visões sobre o celular na escola, a fim de solicitar modificações no regimento, de modo que o aparelho fosse permitido.

Dessa forma, o objetivo principal do projeto em análise vai além do mero desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com fins em si mesmas. Longe, porém, de excluir o desenvolvimento dessas habilidades, um trabalho como o aqui proposto pode potencializar seu desenvolvimento, visto que surge de uma situação com que os estudantes estão diretamente envolvidos, favorecendo sua percepção da escrita como um instrumento de mediação. Assim, as habilidades necessárias para a consecução do objetivo final do projeto foram trabalhadas na medida em que se faziam necessárias à execução das ações implementadas durante o projeto. Como explicitado em sessão anterior, os estudantes responderam a dois questionários (Q1 e Q2), sendo o primeiro realizado inicialmente e o segundo ao final das atividades. As oficinas detalhadas a seguir foram planejadas de maneira democrática, em parceria com os estudantes, com vistas a alcançar o objetivo final do projeto. O material didático elaborado para a implementação do projeto está disponível, integralmente, no anexo 7.

3.1 A primeira oficina: *Debate regrado: o uso do celular na escola*

A percepção de uma situação conflituosa na realidade dos alunos engajou a implementação do projeto de letramento em análise. Imersos em novidades tecnológicas, os alunos se viam diante de uma regra escolar que proíbe o celular, de modo a levá-los ao seguinte questionamento: “por que proibir, se o celular já faz parte de nossas vidas?”

O debate regrado foi realizado em função da necessidade de exposição das ideias sobre o celular em sala de aula. Os alunos queriam falar, dar suas opiniões e questionar as regras, mas, para tanto, precisavam se organizar. Por isso, decidimos pela realização do debate. Assim, como atividade de “aquecimento”, perguntei se conheciam a lei estadual que proíbe o celular nas escolas do estado de Minas Gerais¹¹ e, em caso positivo, o que sabiam sobre ela. Muitos afirmaram não conhecer a lei, mas demonstraram interesse por ela. Perguntei também suas opiniões sobre a regra escolar que proíbe o celular, além de questioná-los a respeito de alternativas para solucionar essa questão, já que, para eles, representava um problema.

Em seguida, assistimos a dois vídeos que tematizavam o celular em sala de aula: o primeiro abordava uma reportagem de um telejornal regional, o *MGTV*, e o segundo, uma matéria exibida pelo programa *Fantástico*. Ambos retratavam situações de uso do celular na escola, apresentando diferentes vozes sobre o assunto. Alguns professores descreviam alternativas encontradas para lidar com o celular como um recurso pedagógico, e alunos posicionavam-se sobre a questão. O primeiro vídeo dava maior ênfase à lei estadual que proíbe o celular na escola, e como exemplo, apresentava uma escola de uma cidade mineira onde os estudantes eram obrigados a cumpri-la. Percebi os alunos instigados nessa questão, e como já haviam demonstrado desconhecimento em relação a tal lei, sugeri que, em momento oportuno, empreendêssemos um estudo sobre ela.

Depois de analisarmos os vídeos, preparamo-nos para o debate. Os alunos foram orientados quanto aos procedimentos adequados para tal situação comunicativa, o que propiciou o desenvolvimento de habilidades como a 1.14, que, conforme os CBCs, versa sobre o respeito, nos gêneros orais, dos turnos de fala que se fizer necessária. A turma foi dividida em dois grupos e cada um deveria realizar perguntas em torno de problematizações surgidas durante as discussões em sala de aula. As questões mais frequentes envolviam momentos das aulas nos quais o celular poderia atrapalhar, alternativas de uso do aparelho como recurso pedagógico e realização de acordos para seu uso em sala de aula.

O debate transcorreu de forma tranquila. Alguns alunos afirmaram que o celular os desconcentra em alguns momentos e; por isso, defendiam regras para seu uso; outros apresentavam sugestões para que o aparelho pudesse auxiliar nas atividades escolares. Enfim, foi um momento muito produtivo, uma vez que os alunos puderam apresentar suas

¹¹ Lei estadual Nº 14.486, de 02 de dezembro de 2002. Disciplina o uso do telefone celular em salas de aula de Minas Gerais.

opiniões, questionar e discutir diferentes pontos de vista sobre o assunto. Chegamos ao consenso de que, se utilizado de maneira responsável, o celular poderia funcionar como aliado tanto dos alunos quanto dos professores, visto que apresenta inúmeras possibilidades de aplicação dos recursos de que dispõem a favor da aprendizagem. Em seguida, questionei-os sobre maneiras por meio das quais poderíamos tentar resolver o problema na escola, uma vez que, se constituía uma regra escolar, deveria ser respeitada. Um dos estudantes sugeriu uma conversa com a diretora, solicitando que essa regra fosse revista. Nesse momento, expliquei que poderíamos pensar em algo mais formal que uma conversa, uma vez que se tratava de um assunto que demandava uma discussão cuidadosa. Outras sugestões – como o abaixo-assinado citado anteriormente – também foram apresentadas, até que um aluno sugeriu uma carta, e eu complementei a ideia propondo uma carta argumentativa, por meio da qual apresentaríamos a solicitação da turma, acompanhada de suas opiniões, bem como os argumentos adequados para defendê-la.

Todos apreciaram a ideia. Começamos a discutir as ações necessárias à implementação do projeto, com vistas à produção da carta. Preocupei-me em levá-los a refletir sobre a consistência da argumentação que deveria sustentar o texto. Instiguei-os a buscar informações que poderiam auxiliar na construção das ideias. Perguntei até que ponto conheciam as opiniões de seus familiares, professores e os próprios colegas das outras turmas sobre o assunto e de que maneira poderíamos levantar suas opiniões. Eles sugeriram a realização de entrevistas. Assim, decidimos produzir questionários de entrevistas para os pais, professores e diretora, já que suas opiniões eram fundamentais para a construção da carta argumentativa. Para os colegas das outras turmas, aconselhei a produção uma enquete.

Dessa forma, algumas ações para alcançarmos o objetivo final do projeto de letramento estavam projetadas. Partimos então para a próxima oficina, que será descrita a seguir.

3.2 A segunda oficina: *Em busca de informações para a carta argumentativa I: Entrevistas*

As entrevistas com os pais e alguns membros da escola, sugeridas pelos próprios estudantes, se justificaram em razão da necessidade de os alunos conhecerem os pontos

de vistas apresentados por tais grupos em relação ao uso do celular na escola. Além disso, os dados gerados subsidiariam a argumentação na produção final. Para tanto, era preciso que trabalhássemos algumas habilidades relacionadas ao gênero *entrevista*, o que possibilitaria a produção de questionários pertinentes à situação comunicativa envolvida.

Com o objetivo de investigar o conhecimento que já tinham sobre o gênero, algumas questões de pré-leitura foram propostas, a saber: *Você sabe o que é e para que utilizamos uma entrevista? Já foi entrevistado ou realizou uma entrevista com alguém?*

A seguir, assistiram a um vídeo de uma entrevista transmitida pelo programa do apresentador Jô Soares, que escolhi pela notoriedade do entrevistado — o jogador Neymar, ídolo do futebol brasileiro —, que, provavelmente, despertaria a atenção dos alunos. Para análise da entrevista, foram propostas questões, reproduzidas a seguir, com o intuito de abordar aspectos do gênero tais como o tema, o público alvo, a linguagem empregada, a maneira de condução e sua função sociocomunicativa.

Quadro 3- Atividades para análise de entrevistas e produção de roteiros

ANÁLISE DE ENTREVISTAS
<p>Objetivo</p> <p>Conhecer a opinião de alguns educadores e pais a respeito do celular em sala de aula, por meio de <i>entrevistas</i>.</p>
<p>Conforme conversamos durante as aulas, o uso indiscriminado do telefone celular vem causando transtorno tanto aos professores quanto aos alunos. Como alternativa para solucionar esse problema, o aparelho foi proibido nas salas de aula; contudo, muitos alunos continuam a usá-lo. E você, como se comporta diante dessa questão? Conhece a opinião de seus professores sobre o assunto? Seus pais permitem que você leve o celular para a escola? Já conversou com eles sobre essa questão? Nesta oficina, vamos realizar entrevistas com os pais, professores e diretora escolar a fim de levantarmos diversos pontos de vista sobre o assunto. As informações levantadas ajudarão você a construir seus argumentos para a escrita da carta argumentativa.</p>
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

(01) Você sabe o que é e para que utilizamos uma entrevista? Já foi entrevistado ou realizou uma entrevista com alguém? Nesta oficina, vamos produzir um questionário de entrevista para conhecer a opinião de educadores e comunidade escolar sobre o celular na escola. Para “aquecer”, assistiremos a uma entrevista realizada por Jô Soares em seu programa, com o jogador de futebol Neymar. Após o vídeo, responda às questões:

a) De que maneira Jô Soares inicia a entrevista com o jogador?

b) As entrevistas geralmente giram em torno de algum tema relacionado à vida pessoal ou profissional do entrevistado. A entrevista a que você assistiu foi direcionada, principalmente, a qual tema? Que aspectos foram abordados?

c) Considerando que a entrevista aconteceu no programa do Jô, a que público, provavelmente, ela foi dirigida?

d) Caso a entrevista tivesse sido realizada em outro programa de TV, com horários e públicos-alvo diferentes, ela poderia ser realizada da mesma maneira, ou seja, utilizando a mesma linguagem, as mesmas perguntas? Por quê?

e) Que objetivos a entrevista com o jogador Neymar pretende atingir?

(02) Reúnam-se em grupos de quatro alunos. Cada um deverá apresentar, por meio de cartazes, cinco perguntas para a elaboração de uma entrevista, que será realizada com a diretora, alguns professores da escola e com os pais. O objetivo dessa entrevista é levantar a opinião de educadores e comunidade escolar sobre o celular em sala de aula; portanto, as perguntas realizadas precisam estar relacionadas a esse tema e também ao perfil do entrevistado.

(03) Agora, coletivamente, a partir das questões apresentadas pelos grupos, vamos produzir o roteiro para a entrevista. Para tanto, devemos observar se as questões são pertinentes ao tema e à posição do entrevistado. Algumas adequações em relação à escrita e à ortografia também podem ser necessárias. Fique atento! Após a revisão, a versão final dos questionários das entrevistas estará terminada!

(04) Nosso roteiro para a entrevista está pronto! Vamos realizá-la? Cada aluno ficará responsável por entrevistar seus pais ou responsáveis. Um grupo de alunos se encarrega de agendar as entrevistas com a diretora e um representante dos professores, e depois as realizará. Lembre-se de utilizar o roteiro com as questões preparadas. Você também poderá gravá-las utilizando o celular.

Após a análise geral do vídeo, foi proposta a produção do roteiro para as entrevistas. Para tanto, os alunos deveriam dividir-se em grupos e cada um ficaria

responsável por produzir as questões específicas ao público alvo: pais, professores e diretora escolar. Tive o cuidado de discutir o perfil dos grupos a serem entrevistados, de modo que as perguntas fossem convergentes com o público-alvo. Informações como o papel de cada grupo na vida escolar do aluno e o interesse que poderiam apresentar em relação ao assunto também foram discutidas. Como o tema vinha sendo discutido com frequência em sala de aula, os alunos, com certa euforia, já antecipavam as perguntas a serem respondidas.

A primeira versão produzida pelos grupos foi apresentada à turma, por meio de cartazes. Eram compostos por questões que abordavam desde a opinião do entrevistado sobre o celular em ambiente escolar até sugestões de uso do aparelho como alternativa pedagógica. As versões finais podem ser vistas abaixo.

Quadro 4 – Roteiro de entrevista para os pais

Projeto: “O uso celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental” .	
Professor (a):Juliana Machado	Data:___/___/2014
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS	
01) Qual a sua opinião sobre o uso do celular na escola?	
R: _____	_____
02) Você conversa com seu filho sobre esse assunto?	
R: _____	_____
03) Considerando que a escola possui telefone fixo e também telefone celular, você acha necessário seu(a) filho(a) levar o aparelho?	
R: _____	_____
04) Você acha que o celular pode auxiliar nas tarefas escolares?	
R: _____	_____

05) Você já teve algum problema na escola de seu(a) filho(a) relacionado uso do celular?

R: _____

06) Qual a sua opinião sobre a atitude dos professores que recolhem os celulares dos alunos?

R: _____

Quadro 5 – Roteiro de entrevista para a diretora

Projeto: **“O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental”**.

Professor (a): Juliana Machado

Data: ___/___/2014

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA

01) Quais foram os principais motivos que levaram à proibição do celular na escola?

R: _____

02) A senhora já enfrentou problemas relacionados ao uso do celular na escola? Como esses problemas foram resolvidos?

R: _____

03) De acordo com alguns dos nossos professores, o celular pode ser utilizado como recurso pedagógico. A senhora concorda com isso?

R: _____

04) A senhora acredita que proibir o celular na escola é a melhor solução?

R: _____

05) Como diretora escolar, que alternativas sugere para solucionar o problema do celular na escola?

R: _____

Quadro 6 – Roteiro de entrevista para os professores

Projeto: “**O uso celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental**”.

Professor (a): Juliana Machado

Data: ___/___/2014

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

01) Qual a sua opinião sobre o uso do celular na escola?

R: _____

02) Você utiliza ou já utilizou o aparelho como recurso pedagógico? Conte como foi.

R: _____

04) Você acha que o celular pode ser útil nas tarefas escolares? Cite alguns exemplos.

R: _____

05) Você acha que proibir o celular na escola tem sido uma solução positiva?

R: _____

Na oportunidade, discutimos a pertinência das perguntas elaboradas ao público-alvo e a adequação da linguagem à situação de comunicação. A seguir, de maneira coletiva, realizamos a reescrita. A versão final foi registrada pelos alunos, em seus cadernos. Todos entrevistariam seus pais e alguns se dispuseram a falar com professores e diretora. Para conduzir as entrevistas, foram orientados a utilizar o celular como recurso para gravá-las, o que proporcionaria uma melhor geração dos registros, que, em momento posterior, deveriam ser discutidos em sala de aula. Além disso, seria uma oportunidade de perceberem o aparelho como algo que poderia ser útil na realização de tarefas escolares.

Uma vez realizadas as entrevistas, discutimos os registros gerados. Para tanto, os alunos foram dispostos em círculo. Cada um apresentava as respostas obtidas e eu anotava os pontos convergentes dos grupos de entrevistados no quadro, a fim de que, ao final, obtivéssemos uma visão geral.

Depois de discutirmos, chegamos à conclusão de que tanto os pais, quanto os professores e a diretora escolar compartilhavam uma visão favorável em relação ao celular em sala de aula, desde que seja utilizado em atividades orientadas, ou seja, como recurso de auxílio pedagógico. Todos afirmaram que, se utilizado de maneira aleatória, o aparelho pode dispersar a atenção, o que tende a prejudicar o desempenho nas atividades escolares. Tal oficina teve amplo aproveitamento. Foi perceptível a dedicação da maioria dos alunos, tanto na produção dos questionários quanto na realização das entrevistas. Percebi neles um sentimento de importância, verdadeiros entrevistadores. Aproveitei para conduzi-los à reflexão da escrita como prática social, ou seja, atividade capaz de promover a interação.

3.3 A terceira oficina: *Em busca de informações para a carta argumentativa II: Enquete*

Conforme já explicitado, a produção de uma *enquete* atenderia à demanda de conhecer a opinião de outros estudantes da escola, a fim de acrescentar informações para a produção de uma carta argumentativa, na intenção de convencer a direção escolar em relação à mudança da regra que proíbe o uso do celular na escola. Uma conversa sobre seus objetivos e o modo como as atividades seriam desenvolvidas deram início à oficina. Entre outros assuntos, uma observação feita por um dos estudantes, que me pareceu bastante pertinente, refere-se ao cuidado que deveríamos ter na elaboração das perguntas. Segundo ele, caso perguntássemos se concordavam com a liberação do celular em sala de aula, certamente todos responderiam de forma positiva. Foi uma oportunidade de discutirmos sobre a relevância em atentarmos para a elaboração das questões, de forma a evitarmos questões tendenciosas.

Como a maioria afirmou conhecer enquetes, conversamos sobre o gênero. O diálogo foi encaminhado, de modo a fazermos importantes observações sobre sua estrutura composicional e sua função social. A seguir, realizamos uma pesquisa na internet em que tivemos a oportunidade de encontrar vários exemplares e participar de algumas delas. A seguir, propus uma atividade pretendendo uma análise sucinta de uma

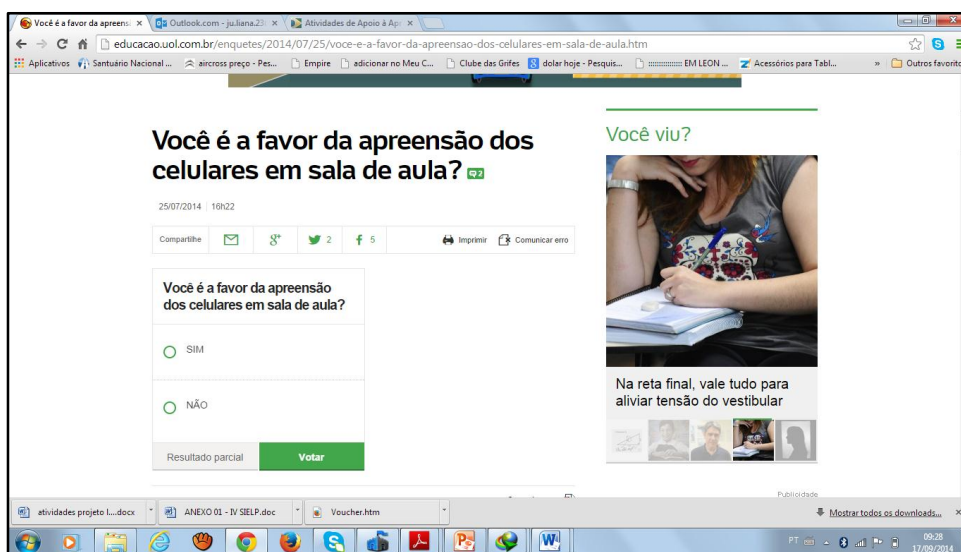
das enquetes encontradas durante a pesquisa, que perguntava justamente sobre a proibição do celular na escola. Objetivando levantar o conhecimento prévio apresentado sobre o gênero, a atividade envolvia questões de pré-leitura, como as seguintes: *Você já participou de uma enquete? Onde, geralmente, elas podem ser encontradas? Que objetivo principal esse gênero pretende atingir?* A seguir, reproduzimos o texto, tal como apresentado em seu suporte de origem. Em atividade posterior, sugeriria-se acessar e participar da enquete original, como oportunidade relevante de contato com o gênero, já que se tratava de uma situação real, de modo que sua compreensão e função social pudessem ser consolidadas.

As questões para análise, representadas no quadro abaixo, procuravam instigar reflexões sobre o aspecto temático e composicional do texto, de modo a subsidiar a produção de uma enquete.

Quadro 7 - Atividades para análise e produção de enquete

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE ENQUETE	
Objetivos	
Conhecer a opinião dos outros alunos da escola a respeito do celular em sala de aula, por meio de <i>enquete</i> .	
É hora de sabermos o que nossos colegas têm a dizer sobre o celular em sala de aula. Será que eles estão de acordo com a proibição do aparelho? Ou têm alguma sugestão para solucionar o problema? Que tal produzirmos uma enquete? Afinal, a opinião dos alunos é muito importante!	
Definição do projeto de comunicação	
Gênero	Enquete
Tema	Uso do celular na escola
Objetivo	Conhecer a opinião dos alunos da escola
Leitores	Alunos do 8º ano
Produção	Coletiva
Atividades de compreensão	
01) Você já participou de uma enquete? Onde, geralmente, elas podem ser encontradas?	
02) Que objetivo principal esse gênero pretende atingir?	

03) Agora observe a enquete reproduzida abaixo. Ela foi publicada em 25/07/14, no site www.educacao.uol.br.



Fonte: < <http://educacao.uol.com.br/enquetes/2014/07/25/voce-e-a-favor-da-apreensao-dos-celulares-em-sala-de-aula.htm>>. Acesso em: 18 set. 2014

03) Qual a intenção comunicativa da enquete?

04) De que maneira ela foi estruturada?

Hora de produzir! Elaboração das perguntas

Em grupos, você e seus colegas vão elaborar cinco perguntas para compor uma enquete dirigida aos alunos da escola a fim de saber suas visões sobre o uso do celular em sala de aula. As questões deverão ser apresentadas e discutidas na turma. A seguir, as perguntas serão aprimoradas para elaboração coletiva da versão final da enquete.

A terceira atividade, especificamente, tinha o objetivo de explorar a multimodalidade e a diagramação; assim, os alunos poderiam relacionar a imagem ao texto escrito, de modo a construir sua significação. A elaboração das questões para a enquete seguiu conforme as seguintes orientações: em grupos, os alunos deveriam produzir cinco perguntas para exporem à turma, por meio de cartazes. Ao final das apresentações, com o trabalho de cada grupo exposto no quadro, faríamos a reescrita, de maneira coletiva. Em

seguida, seriam eleitas algumas questões para a versão final da enquete.

A atividade transcorreu de maneira tranquila. Os alunos demonstraram-se receptivos e interessados pela tarefa, empolgando-se em sua realização. Pela troca de informações entre os participantes, observei ser este um modo de organização que os atraía. No decorrer das apresentações, como já dito, realizamos a reescrita coletiva. Ao final da exposição de cada grupo, discutíamos sobre as perguntas elaboradas e a pertinência em relação à situação, de modo que, observada alguma inadequação, poderíamos resolvê-la coletivamente. Ao término de todas as apresentações, decidimos que perguntas seriam escolhidas para fazer parte da versão final da *enquete*, conforme reproduzida abaixo:

Quadro 8 – Enquete produzida pelos alunos

Seus pais permitem que você leve o celular para a escola?

Sim

Não

Você acha que o celular pode desviar a atenção durante as aulas?

Sim

Às vezes

Não

Você já utilizou o celular em alguma atividade escolar?

Sim

Não

Você acha correto acessar as redes sociais durante as aulas?

Sim

Não

Você concorda com a utilização de celulares, durante as aulas, como meio de auxiliar em pesquisas?

Sim

Não

Ao finalizarmos a produção da enquete, analisamos se alguns de seus aspectos estavam adequados ao gênero. Dando prosseguimento à oficina, com vistas a alcançar seu objetivo primordial, a atividade deveria culminar na divulgação da enquete ao seu público-alvo, a fim de que pudéssemos levantar suas opiniões; assim precisávamos de uma maneira que promovesse a participação dos estudantes. Pensamos em cartazes: os próprios alunos poderiam produzi-los e, em seguida, dispô-los em locais visíveis da escola. Pedi sugestões e um deles afirmou que a turma participava de um grupo no *Facebook*, por meio do qual a enquete poderia ser respondida. Desse modo, ele mesmo se encarregou da disponibilização e divulgação. Novamente, o trabalho em parceria com os alunos, fator inerente aos PL, revelou-se imensamente produtivo. A partir de uma atividade aparentemente simples, eles acrescentaram ideias fazendo com que a tarefa alcançasse uma aprendizagem mais significativa.

Graças à divulgação promovida pelos estudantes, houve ampla participação na escola. Ao discutirmos os registros gerados por meio da enquete, chegamos à conclusão de que grande parte leva o celular para a escola, com o consentimento dos pais. A maioria deles também afirmou já ter utilizado o aparelho em alguma atividade na sala de aula; contudo, disseram também que, se utilizado de maneira desregrada, como para o acesso a redes sociais e a troca de mensagens no decorrer das aulas, o celular pode atrapalhar, pois, como afirmaram os próprios alunos, “pode desconcentrar e prejudicar a aprendizagem”. Em relação à pergunta principal (Você concorda com a utilização de celulares, durante as aulas, como meio de auxiliar em pesquisas?), a qual daria maior embasamento aos possíveis argumentos elaborados no momento da produção da carta argumentativa, a resposta unânime foi sim.

Uma das características de um PL é que podem surgir gêneros inesperados, no decorrer do seu desenvolvimento, quando exigidos pela situação comunicativa. Nesse sentido, a oficina em questão, que objetivou atender a uma necessidade real advinda do objetivo final do projeto — o conhecer as opiniões acerca do celular na escola —, contribuiu para o desenvolvimento das seguintes habilidades elencadas nos CBCs: o *reconhecimento do objetivo comunicativo de um gênero discursivo* e a *capacidade de relacionar esse gênero às práticas sociais que os requerem*.

3.4 Quarta oficina: *Essa Lei nos representa? Visita à Câmara Municipal de Brumadinho: estudo da lei estadual 14.486*

A quarta oficina compreendeu o estudo da lei nº 14.482, de 09 de dezembro de 2002, que, conforme mencionado anteriormente, proíbe o uso do celular nas salas de aulas do estado de Minas Gerais.

O interesse pelo assunto surgiu em razão dos vídeos vistos na oficina anterior, que, em alguns momentos, abordavam a lei e suas respectivas implicações. Considerando o interesse e desconhecimento dos estudantes em relação ao assunto, decidimos implementar uma oficina para tratar do tema. Iniciamos com a leitura e discussão do texto da lei. Durante a discussão, abordamos os pontos principais e aqueles que deram margem a interpretações divergentes, especificamente, o artigo 1º, que enfatiza a proibição da conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula. Segundo observações dos próprios alunos, os aparelhos dispõem de outros recursos capazes de promover os mesmos efeitos do dispositivo sonoro, sem que, para isso, seja necessária a emissão qualquer som. Eles ressaltaram, ainda, que a lei alude a conversação e dispositivos sonoros do aparelho, não fazendo menção ao seu uso para fins pedagógicos, o que permitiria discutir sua proibição em sala de aula. Além disso, discutimos um pouco sobre a função social do gênero *lei*, bem como sua estrutura composicional. Em seguida, solicitei que apresentassem suas dúvidas em relação ao texto em estudo em forma de perguntas, explicitando que faríamos uma visita à Câmara Municipal da cidade, onde há uma escola legislativa¹². Lá, os estudantes apresentariam suas questões e teriam a oportunidade de conhecer melhor o domínio legislativo.

A visita transcorreu de maneira tranquila. As perguntas realizadas extrapolaram aquelas elaboradas em sala de aula e envolviam desde os responsáveis pela criação das leis, até a forma como eram compostas (artigos, parágrafos, entre outras). Os responsáveis pela escola legislativa apresentaram algumas leis municipais e as discutiram com os alunos. Falaram também sobre a relevância da organização de uma sociedade em torno de leis. Os estudantes participaram amplamente da discussão, emitindo suas opiniões e trazendo assuntos de sua comunidade local. Abordaram a lei estadual que

¹² A Escola Legislativa “Beatriz de Fátima Assis Pampuline” apresenta como uma de suas metas contribuir para o fortalecimento da cidadania, desenvolver atividades de pesquisa e estudos em temas de interesse político-institucional, desenvolver programas para formação e qualificação de lideranças comunitárias e políticas, além de debates políticos de temas de interesse da municipalidade.

Fonte: < <http://www.cmbrumadinho.mg.gov.br/portal2013/noticias/182-camara-realiza-sessao-solene-de-inauguracao-da-escola-do-legislativo.html>>. Acesso em: 14 dez. 2014

proíbe o celular em sala de aula, apresentando a opinião que traziam sobre ela e questionando sua eficácia. Ressaltaram também a necessidade de haver uma regulamentação municipal para o uso do celular nas escolas. Embora os alunos se demonstrassem atraídos pelas discussões empreendidas, por meio das discussões e posicionamento frente às questões, em certo momento, uma das alunas me surpreendeu com o seguinte questionamento: “Professora, você não acha que estamos perdendo muito tempo? Nossa matéria está atrasada!”. Prontamente perguntei a que matéria ela se referia, ao que respondeu “Voz ativa e voz passiva!”. Nesse momento, procurei conduzi-la à reflexão sobre a relevância em associar os ensinamentos escolares as nossas necessidades diárias, enfatizei também a oportunidade em ampliarmos nossa participação política, já que estávamos ali buscando informações para uma questão apresentadas por nós mesmos.

Enfim, posso dizer que a quarta oficina, deflagrada em razão de atender a uma demanda decorrente da implementação do projeto, proporcionou um maior conhecimento de um gênero raramente contemplado na tradição escolar. Dessa forma, pudemos discutir sobre leis e também sobre sua forma de constituição, contribuindo para uma maior inserção político-social dos estudantes.

3.5 Quinta oficina: *Produto final: A carta argumentativa*

3.5.1 Atividades de leitura e compreensão

Produzir a carta argumentativa constituiu o meio para que o objetivo final da implementação do presente projeto de letramento fosse alcançado. Dessa maneira, percorremos o caminho descrito nas oficinas anteriores, a fim de alcançarmos a etapa final. É importante ressaltar o apoio e a participação dos alunos na tomada de decisões para as ações iniciais - como as entrevistas e a enquete - bem como nas ações desencadeadas pela situação de desenvolvimento do projeto - como o estudo da lei estadual que proíbe o celular na escola. Ao final da quinta oficina, esperava que os estudantes desenvolvessem habilidades importantes para a leitura de cartas argumentativas, e para a produção de um texto do gênero. Segundo Lopes-Rossi (2001, p.72),

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão.

Dessa maneira, a oficina foi iniciada pela leitura de duas cartas argumentativas, produzidas em situações divergentes. A primeira correspondia a uma redação de vestibular¹³, na qual a candidata deveria escrever uma carta argumentativa a uma agência reguladora de rodovias, reivindicando melhorias na infraestrutura física das estradas, em prol da população. Já a segunda carta tinha como origem uma crônica do autor Moacyr Scliar¹⁴, produzida em forma de carta argumentativa, na qual o autor cria um personagem – um adolescente pobre – que se indigna com a destruição de falsificações de tênis de uma marca famosa e pleiteia um par deles, justificando, para isso, sua condição social.

As estratégias de leitura utilizadas para ambos os textos envolveram discussões prévias de exploração do gênero, bem como sua função social e a situação de produção de cada texto. Após a leitura, os alunos realizaram as atividades de compreensão, que enfatizaram a função social do gênero. As primeiras atividades contemplavam a situação de comunicação, bem como os assuntos abordados em cada um dos textos.

O segundo texto selecionado para leitura havia sido produzido em razão de uma notícia sobre a destruição de produtos falsificados de uma marca notória. Por isso, julguei relevante apresentar o texto de origem aos alunos. Assim, lemos e discutimos a notícia, que gerou certa polêmica, tanto pela notoriedade da marca, quanto pela destruição de produtos falsificados. As atividades seguintes pretendiam estabelecer a compreensão dos objetivos apresentados em cada carta e a relação interlocutora. A partir desses pontos, foi possível implementar uma discussão em relação à linguagem empregada e sua adequação à situação comunicativa. Os alunos demonstraram certa familiaridade em relação ao uso da variedade culta da língua; logo afirmaram que ela era adequada à situação comunicativa do texto, por se tratar de uma situação formal. Outro aspecto bastante ressaltado nas atividades seguintes diz respeito à imagem dos interlocutores, reproduzida em cada um dos textos. Dessa forma, pudemos analisar a maneira como os recursos da língua foram mobilizados pelos autores, em função de representar a imagem dos interlocutores. Como exemplo, posso citar a forma como Moacyr Scliar constrói seu personagem, no texto 2, em que o autor utiliza termos como “*Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike*” e “*Uso a camiseta de uma universidade americana*”, sustentando a ideia de um garoto desfavorecido economicamente.

¹³ Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-reitoria de Graduação, Comissão Permanente para os Vestibulares. *Vestibular Unicamp: redações 2006/*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

¹⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1408200004.htm>>. Acesso: 21 set. 2014.

Acredito que as atividades descritas acima, referentes ao processo de reprodução das imagens dos interlocutores, permitiram, potencialmente, o desenvolvimento da habilidade pretendida, já que, nas cartas produzidas pelos alunos, as quais serão analisadas adiante, pude perceber a utilização desse recurso.

Dando continuidade à oficina, as atividades posteriores buscavam uma reflexão sobre os argumentos utilizados nos dois textos. Para tanto, propôs-se a investigação da posição defendida pelos autores, bem como a argumentação mobilizada para sustentá-la. Primeiramente, solicitei que elencassem alguns argumentos de cada texto e, a seguir, discutimos em que medida eram válidos e quais contra-argumentos poderiam ser levantados. Foi um momento oportuno para discutirmos a relevância em construir uma argumentação consistente, capaz de convencer seu interlocutor — nesse caso, a diretora escolar. Apresentei, por meio de exemplos dos próprios alunos, alguns argumentos que poderiam ser facilmente refutáveis, de modo que percebessem a importância de uma argumentação contundente na produção de suas cartas.

Nas atividades 10 e 11, o intuito foi conduzir os alunos à compreensão do propósito comunicativo de cada texto. Para tanto, retomamos os assuntos abordados pelas cartas, a situação de interlocução, bem como os argumentos utilizados. Questionei a possibilidade de tais cartas atingirem seus propósitos, caso fossem, de fato, enviadas aos seus interlocutores. Os alunos não hesitaram em responder positivamente, afirmando que provavelmente atingiriam seus objetivos, visto que, em suas próprias palavras, “estavam muito bem escritas”.

Em todas as atividades possíveis, e de maneira mais específica na tarefa 13, preocupe-me em fazer com que os estudantes compreendessem os aspectos semelhantes nos textos em estudo, em relação ao gênero. Ressaltei a convergência em relação à função social estabelecida pelo gênero, embora os textos em estudo partissem de situações comunicativas divergentes. Dessa maneira, ao planejarem suas cartas, já teriam em mente aspectos relevantes do gênero.

A forma composicional foi contemplada na atividade 14, por meio da qual os alunos foram conduzidos à percepção de elementos estruturais comuns aos dois textos. Eles ressaltaram a presença de elementos frequentemente presentes em cartas, como o local e a data logo no início, seguido pelo vocativo, corpo e despedida. O segundo texto, no entanto, indicava tais elementos, mas não os apresentava, o que propiciou uma discussão sobre sua relevância e o contexto em que a carta foi produzida.

Embora o questionário de leitura tenha propiciado desenvolver algumas habilidades

importantes para a competência textual dos estudantes - como a 6.1, que, conforme os CBCs, diz respeito ao reconhecimento ao uso, em um texto, de estratégias de representação de seus interlocutores – e seu principal intuito fosse apresentar aos estudantes exemplares do gênero, explorando seus aspectos funcionais, de modo a subsidiá-los na tarefa subsequente, tal estratégia para estudo e compreensão textual foi uma das dificuldades encontradas no decorrer das atividades deste projeto. Talvez, um excessivo número de questões para análise dos textos tenha provocado o enfado de alguns estudantes, que, de tal forma, não atenderam às minhas expectativas quanto ao interesse demonstrado no momento de realização dos trabalhos

Finalizadas as oficinas promovidas em função do objetivo final, foi o momento de produzir a carta argumentativa.

3.5.2 A carta argumentativa: planejamento, escrita e reescrita

Conforme Leal (2005, p. 58), “realizar a compreensão requer entender que o que é dito está marcado por outro dizer, que o modo como os aprendizes interagem ancora-se no modo como lhes é solicitado que escrevam”. Partindo desse pressuposto, procurei oferecer uma proposta de escrita que contemplasse os elementos norteadores de suas condições, com objetivos claros, de modo que fossem orientados pela explicitação da situação contemplada na atividade. Cavalcanti (2010, p. 91) afirma que

A produção de um texto, por não se dar no vazio, mas ser uma atividade interativa, demanda uma série de decisões que precisam ser tomadas por aquele que pretende escrever, tais como o gênero a ser escolhido, o argumento que surtiria o efeito pretendido, o que o texto pode explicitar ou sugerir.

Dessa forma, como já dito anteriormente, a proposta da atividade contemplou os aspectos envolvidos na situação de enunciação (especificação do gênero, objetivos, público alvo e esfera de circulação), bem como orientações acerca da definição do ponto de vista, organização da argumentação, refutação de contra-argumentos, entre outros, conforme reproduzido a seguir:

Quadro 9 – Proposta de produção da carta argumentativa

Hora de produzir!
Chegamos ao objetivo final do nosso projeto: produzir uma carta argumentativa solicitando a

autoridade responsável que regulamente o uso do celular na escola. Por meio das entrevistas, enquete e visita à Câmara Municipal, levantamos diversos pontos de vista que nos ajudarão a construir nossos argumentos na produção da carta argumentativa. Vamos ao trabalho?

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Carta argumentativa
Tema	Uso do celular na escola
Objetivo	Convencer direção a rever a regra de proibição do celular
Leitores	Diretora escolar
Produção	Individual e Coletiva

Orientações

- Organize as informações obtidas por meio das oficinas anteriores. Quais delas podem ser associadas a argumentos favoráveis ao uso do celular em sala de aula? Quais podem ser aproveitadas para a formulação de argumentos contrários?
- Defina o ponto de vista que você pretende defender em sua carta argumentativa e identifique as informações, dados e argumentos úteis para demonstrar sua validade.
- Identifique os argumentos contrários aos seus que podem ser utilizados pelo seu interlocutor. Como você responderia a tais argumentos? De que modo sua argumentação pode antecipá-los e refutá-los?
- Construa uma imagem do seu interlocutor.
- Lembre-se, no momento de planejar sua carta argumentativa, que não basta ter bons argumentos. É preciso organizá-los de modo a levar seu interlocutor a acompanhar o desenvolvimento de um raciocínio e, assim ter mais chance de fazê-lo aceitar tal raciocínio como válido.

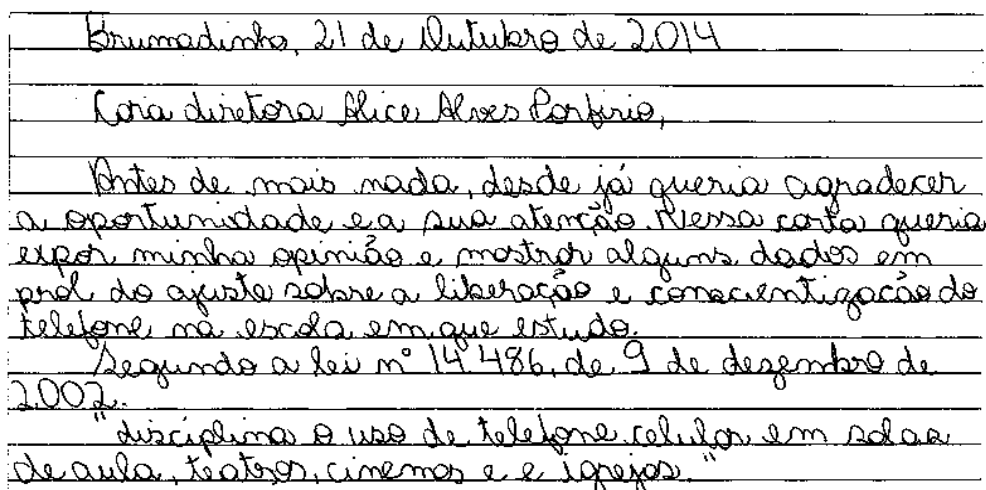
Na primeira versão dos textos escritos por alguns alunos, pude verificar muito do que havíamos discutido nas oficinas que anteciparam a produção. Suas argumentações eram baseadas nos dados gerados e menções à lei estadual eram citadas com frequência.

Em outras produções, a argumentação se mostrava ainda um pouco frágil, revelando ser um aspecto a ressaltar na reescrita. Pude notar também desvios em relação à progressão temática, ou seja, o estudante iniciava um tópico discursivo, mas, sem concluí-lo, partia para outro diferente, de modo a tornar a sua atividade confusa, prejudicando o propósito comunicativo estabelecido.

Problemas relacionados aos aspectos ortográficos apresentaram poucas ocorrências e quando apareciam, não prejudicavam o sentido global do texto; por isso, limitei-me a indicá-los e a orientá-los individualmente. Já inadequações quanto à argumentação e progressão foram notadas em grande parte dos textos; assim mereceram o foco das atividades de reescrita.

A título de exemplo, reproduzo três versões do texto de um aluno, ao qual denominarei “Aluno 1”. A primeira versão¹⁵ seguiu as orientações do planejamento para a produção, já descritas anteriormente.

Quadro 10 – Aluno 1 – Primeira versão da carta argumentativa



Bumadinho, 21 de Outubro de 2014

Cará diretora Alice Alves Porfiro,

Antes de mais nada, desde já queria agradecer a oportunidade e a sua atenção. Nessa carta queria expor minha opinião e mostrar alguns dados em prol do ajuste sobre a liberação e comacntização de telefone na escola em que estudo.

Segundo a lei n° 14 486, de 9 de dezembro de 2002:

"disciplina o uso de telefone celular em sala de aula, teatros, cinemas e e lojas."

Eu observando essa lei e outros em busca de recursos para escreverlhe esta carta descobri que essas leis deixam brechas essa por exemplo esta proibido somente a conversação e o uso do dispositivo sonoro nos ambientes sitados, mas se usarmos o aparelho no mudo não e errado ou proibido. Exemplo se eu jogar um jogo que e uma coisa que gosto de fazer e se fizer no mudo não está "errado"?

Eu particularmente comcordo parcialmente com a proibição mais acho correto mais acho correto a liberação do uso do aparelho para auxilio de matérias, igual a meus familiares disseram em uma entrevista, eles concordão se o aparelho estiver envolvido na matéria de acordo com o metodologia do professor.

Muito obrigado pela oportunidade,

Um abraço

S.J

¹⁵ A versão original pode ser encontrada no Anexo 6 (Texto VI)

Na primeira versão, o aluno inicia agradecendo a oportunidade em escrever à diretora da escola. A seguir, afirma que, por meio da carta, pretende expor sua opinião e mostrar alguns dados que considera favoráveis à liberação do celular em sala de aula; porém, não situa o leitor na discussão pretendida, comprometendo, em certa medida, o propósito da atividade.

Ao longo do texto, percebo que há um esforço em defender seu ponto de vista por meio da utilização dos registros gerados nas oficinas, quando, por exemplo, cita a opinião de seus familiares na entrevista realizada por ele “ *igual a meus familiares disseram em uma entrevista, eles concordão se o aparelho estiver envolvido na matéria*” (linha 16), e menciona a lei que proíbe o celular em espaço escolar “*Eu observando essa lei e outros em busca de recurssos para escreverlhe esta carta descobri que essas leis deixam brechas essa por exemplo esta proibido somente a conversação e o uso do dispositivo sonoro nos ambientes sitados*” (linha 9).

Entretanto, ainda que o aluno levante um argumento relevante apontando na lei uma questão que, para ele, pode ser questionada – o fato de que o uso do telefone celular pode ser problemático não só pelo seu dispositivo sonoro, mas também no modo silencioso –, acaba por fazê-lo de maneira um pouco confusa, podendo não atingir a interpretação pretendida. Percebo também que as construções utilizadas para citar as opiniões de seus pais precisam ser trabalhadas. Quanto à linguagem esperada para tal situação comunicativa –a saber, o registro formal –, é perceptível, em alguns momentos, a intenção do aluno em construções que remetem à formalidade, como nos seguintes exemplos: “*cara diretora*”, “[...] *mostrar alguns dados em prol de [...]*” e “*escreverlhe*”. Já em outros, existem construções claras de registros mais esperados em textos informais, como “*Exenplo se eu jogar um jogo que e uma coisa que gosto de fazer e se fizer no mudo não está “errado”?*” e “*igual a meus familiares disseram em uma entrevista*”.

3.5.3 A primeira reescrita

De acordo com Possenti (2005, p. 6, *apud* CAVALCANTI 2010, p.172), “a reescrita é a forma mais eficaz de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis”. Nesse sentido, as atividades de reescrita foram conduzidas com certo cuidado, a fim de que os alunos pudessem, por meio dessa prática, aprimorar suas capacidades de escrita.

Antevendo certa resistência dos estudantes em reescrever, preocupei-me em provocá-los a uma reflexão sobre o processo que as atividades de escrita percorrem até consideradas “adequadas”. Como estratégia de aproximação, falei sobre minhas experiências de aluna, em relação às atividades de escrita e a necessidade de reescrever. Dessa forma, minha intenção era reforçar a ideia de que a escrita é um processo; assim, conversamos sobre a necessidade de revisar e reescrever para aprimorar o texto, a cada etapa.

A primeira reescrita foi realizada em duplas. Para auxiliar o colega a reescrever seus textos, os alunos puderam contar com o apoio de uma tabela, reproduzida logo abaixo, com alguns descritores relacionados ao gênero.

QUADRO 11 – Tabela para a reescrita em duplas

Tabela de Revisão	
<p>Leia o texto do colega refletindo sobre os descritores da tabela de revisão, procure verificar se a atividade está de acordo com a tabela. Se sentir necessidade, faça comentários para auxiliá-lo a entender sua avaliação.</p>	
<p>Autor do texto:</p>	
<p>Autor do <i>feedback</i>:</p>	
AVALIAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Cumpre a tarefa	<p>O propósito comunicativo está claro. O texto progride de maneira organizada, construindo a imagem do interlocutor, apresentando argumentos capazes de convencê-lo e refutando possíveis contra-argumentos. A linguagem está adequada. A carta está bem estruturada composicionalmente. Erros de ortografia, pontuação e paragrafação são raros.</p>
Cumpre a tarefa, mas alguns ajustes são necessários	<p>O propósito comunicativo está razoavelmente claro. A progressão do texto está relativamente organizada. A argumentação é frágil e não antecipa contra-argumentos. A linguagem está relativamente adequada. A estrutura composicional está razoavelmente adequada e existem erros de ortografia, pontuação e paragrafação.</p>
Não cumpre a tarefa	<p>O propósito comunicativo não está claro. A progressão do texto está desorganizada. A argumentação é fraca, não convence o interlocutor, nem antecipa contra-argumentos. A estrutura composicional não está adequada. Erros de pontuação, ortografia e paragrafação prejudicam o sentido do texto.</p>

Comentários:
Sugestões:

A tabela foi devidamente entregue a cada um, de modo que as explicações sobre o funcionamento da atividade foi o passo seguinte. Solicitei a realização de uma leitura atenta dos textos dos colegas a fim de que pudessem, posteriormente, avaliá-los conforme orientações dos descritores. Após a leitura, poderiam dar sugestões, bem como explicar as ponderações realizadas, de modo a auxiliar na reescrita do texto.

Pude notar que gostaram de corrigir os textos dos amigos; no entanto, mesmo com as orientações da Tabela de revisão voltados para o propósito comunicativo do gênero, erros de ortografia, acentuação e pontuação receberam maior ênfase o que pode revelar uma concepção de que a principal característica de um texto bem escrito é a ausência de inadequações linguísticas, produzida por uma certa tradição escolar

Dessa maneira, a segunda versão não alcançou grandes progressos em relação à primeira, como pode ser observado na segunda versão¹⁶ do texto do aluno 1, reproduzido abaixo:

Quadro 12 – Aluno 1 – Segunda versão da carta argumentativa

¹⁶ Versão original disponível no Anexo 6 (Texto VII)

Brumadinho, 4 de novembro de 2014

Caro diretor(a) Alice Maria Perfeito,

Antes de mais nada, desde já, queria agradecer a oportunidade e a sua atenção. Vim aqui por meio dessa carta, expor minha opinião e mostrar alguns dados em prol do ajuste sobre a liberação e consentimentos do telefone na escola em que estudo.

Segundo a lei 14.486, de 9 de dezembro de 2002 "disciplina o uso do telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e espaços."

Eu observando essa lei, e outras em busca de recursos de argumentos para escrever-lhe, vi algumas reportagens e entrevistas algumas feitas por mim mesmo pesquisando a opinião de algumas pessoas, algumas até concordando com a proibição do telefone e outros concordando com o uso do aparelho se o professor deixar para pesquisas ou em horários vagos.

Eu como aluno na escola em que você trabalha, concordo com a liberação de acordo com os critérios a cima.

Muito obrigado pela oportunidade de escrever-lhe. Um abraço

S.J

De modo geral, as sugestões de reescrita apresentadas pelos colegas tiveram como foco aspectos gramaticais, como os erros ortográficos. Assim, na segunda versão do seu texto, o aluno 1, auxiliado pela avaliação do colega, fez alterações mínimas, sendo a maioria delas relacionadas à ortografia. Sua produção foi iniciada da mesma maneira que a primeira (*linhas 1 a 4*), e os argumentos seguiram a mesma ideia (*linhas 9 a 13*), conforme texto acima. No entanto, o estudante suprime uma ideia apresentada na primeira versão: o questionamento pontual da lei, que diz respeito ao dispositivo sonoro do aparelho, que poderia ser um argumento capaz de levar seu interlocutor a uma reflexão. Ao final da atividade, recolhi as produções e expliquei que leria os textos de cada um, com o propósito de observar as alterações realizadas e orientar a próxima reescrita.

Antes, porém, em consonância com Leal (2005, p.65), segundo a qual, "os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas para o professor monitorar seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com os sujeitos aprendizes", realizamos uma análise coletiva do texto de um dos alunos- com sua devida anuência. Para tanto, selecionei um

texto em que parte das dificuldades encontradas nos outros trabalhos foram identificadas, de modo que suas análises poderiam auxiliar na reescrita. A carta foi digitada – garantindo o anonimato de seu autor para o restante do grupo – e projetada no quadro, utilizando o *data-show* como recurso.

No texto em análise, procurei destacar os argumentos capazes de convencer o interlocutor e os que poderiam ser facilmente refutáveis. Discutimos maneiras por meio das quais poderíamos construir uma argumentação mais consistente. Outros pontos ressaltados foram a progressão temática, a utilização dos recursos lexicais na construção das imagens dos interlocutores, a antecipação de contra-argumentos e a adequação da linguagem. Tal análise abarcou pontos significativos, visando promover uma reflexão dos estudantes sobre aspectos que poderiam ser encontrados em seus próprios textos.

3.5.4 A segunda reescrita

Na segunda reescrita, optei por realizar uma correção textual- interativa, conforme Ruiz (2010). Segundo a autora,

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (*ibidem*, p. 47).

Tal correção permite ao professor colocar-se na posição de coautor do texto do aluno, estabelecendo com ele uma relação dialógica. Nesse sentido, ao final do texto de cada um, escrevi bilhetes que pretendiam não somente orientar a reescrita, mas fazê-los perceber-me como leitora de seus trabalhos, interessada no que tinham a dizer. Ruiz (2010) afirma que esse modo de correção é uma alternativa encontrada pelo professor para mostrar ao aluno algum aspecto do texto que ele não conseguiria compreender com indicações à margem ou ao longo do texto.

Iniciei cada bilhete valorizando algum aspecto do texto, pois acredito ser uma forma de motivar os alunos, já que demonstram ficar muito satisfeitos ao receberem algum elogio. Talvez, elogiar seja uma maneira de perceberem que o professor realmente se interessou pelo que escreveram, e não apenas corrigiu seus textos. Abaixo, reproduzo o bilhete escrito no pós-texto da segunda versão (aluno 1):

Quadro 13 – Bilhete correção textual-interativa

S.,

Você inicia bem o seu texto e faz um questionamento importante sobre a lei.

Relembre o propósito comunicativo da carta: escrever a diretora tentando convencê-la, por meio de argumentos, a acrescentar no regimento escolar um artigo que permita o celular na escola. Sua argumentação precisa melhorar um pouquinho. Você também precisa deixar mais claro como chegou aos critérios que cita como justificativas para a liberação do aparelho.

Vamos reescrever?

Abraços,

Juliana

Em cada bilhete, procurei chamar a atenção para o propósito inicial do texto, já que alguns de se distanciaram na primeira versão, como pode ser observado no trecho seguinte, extraído do texto de um dos alunos: *“Vim por meio desta falar a respeito do uso do celular na escola”*. No trecho em questão, embora o aluno anuncie sua pretensão em falar sobre o uso do celular na escola, foge ao propósito primordial da carta, a saber, solicitar que o regimento escolar fosse revisto, com vistas a permissão de seu uso.

Procurei também orientar sobre a argumentação e, em alguns casos, a progressão do texto, já que tais aspectos foram recorrentes, conforme representado pelo trecho a seguir, também extraído do texto de um dos estudantes: *“Na lei n 14486 diz que é proibido a conversação dentro de sala na lei não fala se o celular pode ser recolhido, os pais e alguns professores disseram que o celular pode ser usado como ferramenta pedagógica...”*.

Expliquei para a turma a forma como a correção havia sido realizada, de modo a deixar claros os aspectos priorizados na reescrita. Esclareci também que, além desses, outros deveriam ser observados, como inadequações de ortografia, paragrafação, concordância nominal e verbal, entre outros, que foram indicados no texto e deveriam ser revisados.

Na terceira versão, percebi uma maior motivação dos alunos em melhorar suas cartas, fato que pode ter sido resultado da correção textual-interativa. Eles pediram a minha ajuda, apagaram, reescreveram, solicitaram minha leitura a cada substituição,

acrécimo ou supressão de informações que faziam no texto, “*para ver se estava ficando bom*”, como eles mesmos diziam.

Fiquei realmente satisfeita com a dedicação dispensada pelos estudantes à realização da tarefa, pois revelava que, de alguma maneira, nosso trabalho estava obtendo resultados satisfatórios. Embora com alguns problemas a serem resolvidos, suas produções haviam evoluído, como pode ser visto abaixo, na terceira versão¹⁷ do texto do aluno 1:

Quadro 14 – Aluno 1 – Terceira versão da carta argumentativa

¹⁷ Versão original disponível no anexo 6 (Texto VIII)

Brumadinho, 6 de novembro de 2014

Cará diretora Alice Alves Pontes,

Antes de mais nada, queria agradecer a oportunidade de e a sua atenção como aluno da escola Padre Machado há três anos, sei que é uma diretora dedicada e preocupada com o desenvolvimento dos alunos.

Porém, vejo um problema na escola: a proibição de aparelho celular em determinados momentos.

Na minha opinião, proibir o uso do aparelho não é, e não tem sido a melhor solução, já que os alunos continuam a trazê-los. Em vez de proibir, a senhora poderia pensar em algum modo de conscientizar os alunos a usar o celular sem prejudicar as atividades escolares.

De acordo com algumas entrevistas realizadas por alunos do 8 ano 2, sobre esse assunto da proibição do celular, alguns pais e professores concordão com a liberação se o aparelho for usado para auxiliar nas matérias, utilizando para pesquisas e etc, mas eles não concordão com a liberação se o aluno utilizar em todos os momentos, prejudicando seu próprio desenvolvimento nas matérias.

Segundo a lei 14.486, de 9 de Dezembro de 2002, fica proibido a conversação na sala de aula, mas não é proibido o uso do celular como recurso pedagógico.

Além disso, a senhora precisa considerar que a nossa geração, também conhecida como a geração da internet, somos ligados no mundo todo por meio do aparelho, que faz parte de 80% do nosso dia a dia.

Como a senhora deve saber nós temos um laboratório de informática, mas sem internet. Nesse caso, o celular poderia ser útil, pois todos os alunos da sala têm o aparelho conectado a internet, assim queria reenvindicar a liberação para o uso do aparelho em momentos de pesquisas.

Respeitando a sua opinião, gostaria que a senhora repensasse a regra do regimento escolar que proíbe o uso do aparelho.

Agradeço pelo tempo que dedicou para ler esta carta.

S.J.

Na terceira versão, são perceptíveis algumas inadequações linguísticas que precisam ser resolvidas, como é o caso do “concordão”, em que o aluno parece confundir

os sufixos *-am* e *-ão*, na terminação verbal em questão. No entanto, quanto aos aspectos focados na reescrita, percebo uma melhora considerável em relação à primeira versão. Na terceira, ele acrescenta novos argumentos, “*Segundo a lei 14.486, de 9 de Dezembro de 2002, fica proibido a conversação na sala de aula, mas não é proibido o uso do celular como recurso pedagógico*”, de modo a convencer a diretora de que, caso ela reveja sua decisão, não estará entrando em conflito com a lei em questão. Além desse, outros são apresentados, como “*proibir não é a melhor solução, pois os alunos continuam trazendo o celular*”; o aluno também sugere à diretora que promova a conscientização em relação ao uso indiscriminado do celular durante as aulas; critica, de maneira sutil, um problema de infraestrutura da escola ao relatar a falta de conexão à internet no laboratório de informática, aproveitando para enfatizar que a proibição vem a agravar tal situação, quando poderia ser uma alternativa. Percebe-se também um trabalho mais apropriado de recontextualização das informações geradas nas oficinas anteriores quando o estudante cita as opiniões de pais e professores, obtidas por meio das entrevistas; Enfim, percebo seu esforço em promover uma série de mudanças ao longo de seu texto, de modo a contribuir para que o propósito comunicativo seja atingido.

De modo geral, posso dizer que a turma, em sua maioria, teve bom desempenho nas atividades de reescrita, tal como pode ser observado em alguns textos em anexo. Certamente, ainda há problemas a serem resolvidos e habilidades de escrita a serem aprimoradas, mas acredito que um aspecto relevante foi alcançado: eles caminharam na compreensão da escrita como um processo, que necessita sucessivas idas e vindas ao texto. Assim, se empenharam em reescrever. Ao terminarem a atividade, um deles fez o seguinte comentário: “*nossa, como fica diferente depois que a gente reescreve!*”. Então perguntei de que diferença falava e ele respondeu: “*fica muito melhor!*”.

Nesse sentido, acredito que a correção textual-interativa obteve resposta satisfatória, consolidando-se como uma estratégia potencial para a condução das atividades de reescrita, já que, por meio dela, pude estabelecer, enquanto professora, nesse caso, leitora dos textos, contato direto com os alunos e suas produções.

3.5.5 A produção da carta coletiva

Individualmente, os estudantes produziram e reescreveram suas cartas argumentativas. Como precisávamos de uma para ser entregue à diretora, sugeri que, a partir das ideias de cada um, escrevêssemos uma carta coletiva, que seria enviada em nome de toda a turma. Todos concordaram com a ideia e seguimos para a produção do texto, que seria coordenada por mim. Assim, os alunos apresentavam suas ideias e, à medida que falavam, eu escrevia a carta no quadro. Quando não chegavam a um consenso, intervia no sentido de ajudá-los a organizar suas informações, conduzindo-as à produção coletiva. Dessa maneira, o texto foi sendo constituído, com sucessivos acréscimos e supressões de informações, já compreendendo a reescrita.

Segue abaixo, a versão final da carta coletiva:

Quadro 15 – Carta coletiva

Brumadinho, 10 de novembro de 2014

Cara diretora Alice Alves Porfirio,

Como estudantes do 8º ano da Escola Municipal Padre Machado, gostaríamos de cumprimentá-la pela presteza e dedicação com as quais desenvolve seu trabalho. Sabemos do seu empenho em promover uma educação de qualidade neste estabelecimento de ensino, sempre cuidando da disciplina e do bem estar dos alunos.

Nosso intuito em escrever esta carta é solicitar que seja revista a regra do regimento escolar que proíbe o uso do celular.

Em primeiro lugar, gostaríamos de deixar claro que estamos cientes da lei estadual nº 14.486, que proíbe o celular em salas de aulas, porém essa lei deixa brechas quando afirma que “fica proibida a conversação em telefone celular e o uso do dispositivo sonoro do aparelho”, pois cita algumas formas de utilização do aparelho, mas não fala do celular como recurso pedagógico.

Não queremos que o celular atrapalhe nossas aulas, pelo contrário, gostaríamos que fizesse parte delas, já que apresenta muitos recursos que podem auxiliar na

aprendizagem das matérias.

Dados gerados em entrevista com nossos pais e professores afirmam que o celular, desde que utilizado de maneira adequada pode ser útil em sala de aula.

Não achamos justo proibir o celular, pois além de ajudar na aprendizagem, ele pode ser utilizado em momentos de intervalo sem prejudicar as atividades.

Além disso, nossa escola possui um laboratório de informática que os professores não utilizam, porque não tem acesso à internet. Se o celular fosse permitido, poderíamos usá-lo para acessar a internet e complementar as matérias, pois todos nós temos o aparelho.

Embora o celular seja proibido, sabemos que quase todos os alunos o trazem para a escola, o que mostra que proibir não tem sido a melhor solução.

Assim, pedimos que a senhora converse com nossos professores e pense em algum jeito de conscientização dos alunos sobre o uso do celular. Nos comprometemos a ajudar a resolver essa questão, cumprindo nossos deveres como estudantes.

Desde já agradecemos,

Alunos do 8º ano 2

A versão final abarcou um pouco do que cada aluno defendeu em sua produção individual. Dessa forma, o trecho seguinte, iniciando a carta com cumprimentos à diretora, – *“Cara diretora Alice Alves Porfirio, Como estudantes do 8º ano da Escola Municipal Padre Machado, gostaríamos de cumprimentá-la pela presteza e dedicação com as quais desenvolve seu trabalho. Sabemos do seu empenho em promover uma educação de qualidade neste estabelecimento de ensino, sempre cuidando da disciplina e do bem estar dos alunos”* – evidencia um trabalho eficiente em relação às imagens construídas tanto para os locutores, quanto para os interlocutores, denotando, possivelmente, uma apreensão das oficinas anteriores.

A seguir, apresentaram o motivo pelo qual escreviam, a saber, solicitar a revisão da regra de proibição do celular. Na argumentação, discutiram a lei estadual evidenciando pontos de interpretação divergentes, esclareceram outros argumentos favoráveis à utilização do aparelho, tal como recursos de auxílio pedagógico. Empreenderam, sutilmente, uma crítica à infraestrutura da escola quando sugeriram o celular como meio de acesso à internet, visto que, no laboratório de informática da escola, esse não é um

recurso disponível. Outro ponto relevante apresentado nessa versão refere-se ao fato de a proibição não se constituir em uma solução viável, já que grande parte dos estudantes continua a utilizar o aparelho na escola. Para finalizar, reforçaram a solicitação apresentada anteriormente, e sugeriram a busca de medidas alternativas, como o investimento no uso consciente. Assim, a construção argumentativa é convergente ao interlocutor, no sentido de que os argumentos mobilizados vão em direção à imagem da diretora, visando convencê-la de que não há motivos suficientemente válidos para a proibição do celular na escola.

Por outro lado, foram observados pontos particulares em que o texto precisa ser aprimorado, como é o caso da paragrafação e da coesão entre os parágrafos, que, no entanto, não diminuem os avanços no percurso.

A carta foi recebida pela diretora escolar, que admirou a iniciativa dos alunos. Alguns dias depois, ela compareceu à sala do 8º ano, com o intuito de oferecer um retorno, atitude que aguardavam de maneira ansiosa. A conversa foi iniciada pela exposição dos motivos que levaram à proibição, tal como a desatenção gerada pelo aparelho face às atividades escolares. A diretora afirmou que, atendendo a solicitação dos estudantes, inicialmente, o uso do celular não mais seria proibido nos horários de recreio, intervalos e em atividades com fins pedagógicos. Ademais, se comprometeu também em discutir a revisão de tal regra com corpo escolar, bem como em implementar medidas para a conscientização sobre o uso do aparelho na escola. Houve ainda uma preocupação de sua parte em reforçar o compromisso dos alunos em relação à instituição, no sentido de levá-los a reflexão sobre a magnitude da solicitação que fizeram e as responsabilidades implicadas nesse pedido.

Os estudantes ficaram bastante animados com a visita, demonstrando satisfação em perceberem-se como protagonistas na resolução daquele conflito.

3.5.6 O questionário final

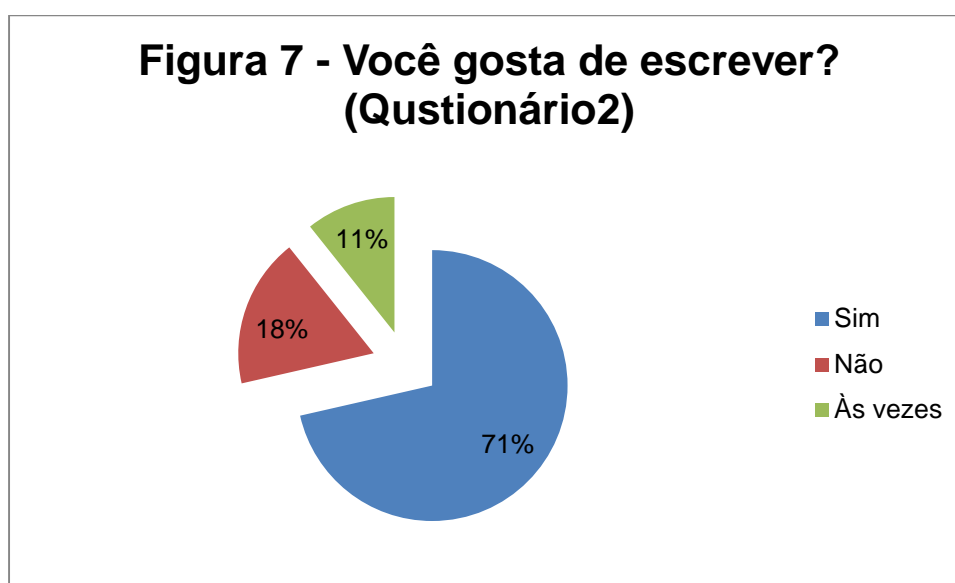
Conforme discutido na seção 2.3, análises dos registros gerados a partir do Q1 ofereceram indícios de que os estudantes, em sua maioria, compreendem a escrita como atividade predominantemente escolar, desvalorizando-a em seus aspectos interacionais.

Considerando que as atividades promovidas no decorrer do projeto de letramento em análise advieram de uma necessidade apresentada pelos alunos, ressaltando o caráter

social da escrita, o questionário final (doravante Q2 - Anexo V) visou verificar possíveis modificações relacionadas à percepção dos estudantes em relação a tal prática. Assim, ao término da implementação do projeto de letramento, solicitei que o respondessem.

O Q2 compreendeu as mesmas questões do Q1 — o que me proporcionou avaliar se o projeto produziu mudanças em relação às suas concepções sobre a escrita —, contando, entretanto, com o acréscimo de outras duas, que objetivavam avaliar a implementação do projeto.

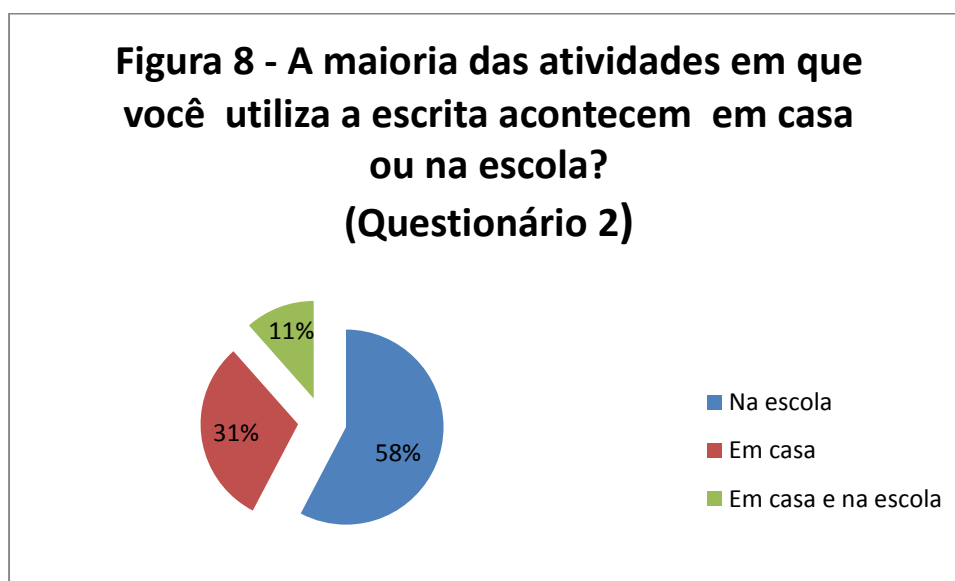
Os dados gerados por meio da primeira questão do Q2 podem ser observados a seguir:



O confronto das respostas Q1 e Q2, referentes à primeira questão, revela que o número de alunos afirmando gostar de escrever subiu de 56% para 71%. Tendo em vista suas participações no decorrer da implementação do projeto, tal aumento pode ser atribuído ao caráter social e ao interesse demonstrado por grande parte dos estudantes pelas atividades, a saber, produzir roteiros de entrevistas, enquete e carta argumentativa, na tentativa de intervir em uma situação conflituosa.

Já o confronto das respostas referentes à segunda questão parece revelar a não existência de diferença considerável em relação à visão de escrita apresentada pelos estudantes anterior e posteriormente ao projeto. Apesar de no Q2 haver uma pequena diminuição no número de estudantes afirmando utilizar a escrita frequentemente na escola (consequentemente elevando o número daqueles que a utilizam em casa ou em ambas as situações), tanto nas respostas iniciais quanto nas finais, a maioria demonstrou considerá-

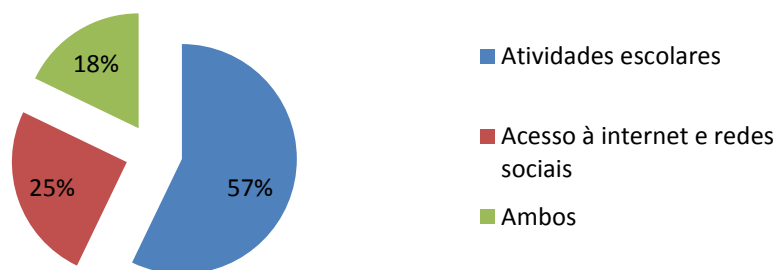
la como atividade de cunho escolar, desenvolvida principalmente nessa instituição, conforme representado no gráfico a seguir:



Embora o projeto de letramento tenha sido desenvolvido com o intuito de responder a uma necessidade real apresentada pela turma, o fato de a situação em questão e as ações implementadas em função de sua resolução estarem restritas essencialmente ao espaço escolar pode ter contribuído para que os alunos permanecessem associando a escrita de maneira preponderante a essa esfera.

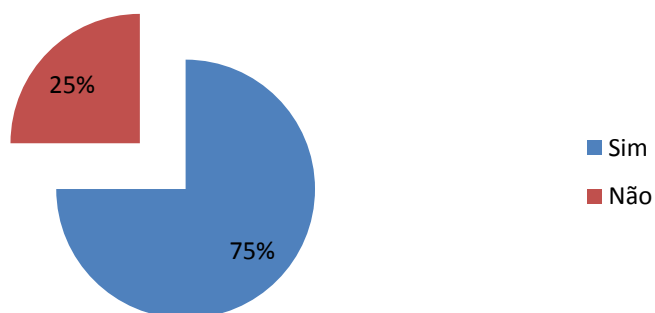
Na próxima questão, referente aos usos da escrita nas atividades diárias, continuam prevalecendo as tarefas com fins escolares. De acordo com as respostas representadas no gráfico abaixo, os alunos permanecem afirmando utilizar a escrita predominantemente nos deveres e trabalhos, sem se darem conta de que, de certa forma, a utilizam na mesma proporção (ou até em maiores proporções) para outras atividades, como no acesso às redes sociais, na troca de mensagens de texto (tão evidentes nos dias atuais), e em tantas outras tarefas.

**Figura 9 - Em casa, que atividades de escrita costuma realizar?
(Questionário 2)**



Ainda que menos expressiva, a semelhança entre a função social das atividades de escrita promovidas dentro e fora da escola, as impressões do Q1 foram ratificadas no Q2. Tanto no primeiro quanto no segundo, afirmações associando a função da escrita à aprendizagem, obtenção de notas, entre outros fins escolares, foram constatadas. Observando o gráfico a seguir, é possível perceber que grande maioria da turma (75%) afirmou possuir semelhança entre as duas situações em questão, ao passo que 25% dos estudantes negaram tal existência.

**Figura 10 - Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela?
(Questionário 2)**



Conforme explicitado anteriormente, as últimas questões (inexistentes no Q1) foram promovidas com o intuito de avaliar o projeto de letramento, além de compreender melhor

a visão da escrita dos estudantes, em seu caráter social. Tais perguntas foram apresentadas da seguinte maneira: *Você percebeu diferenças entre as atividades de escrita desenvolvidas em razão do projeto de letramento e às desenvolvidas nas tarefas escolares? Se sim, que diferenças foram essas? e Após a implementação do projeto de letramento, você considera a escrita como uma atividade interacional, capaz de auxiliar na resolução de algum problema? Em caso positivo, cite exemplos.*

As análises das respostas apresentadas para ambas as questões apontam o fato de que, embora timidamente, em alguma medida, a implementação do projeto de letramento contribuiu para que os estudantes avançassem na compreensão da escrita como forma de agir socialmente e não apenas como uma prática escolar. De modo geral, suas respostas caminhavam na direção de que as escritas promovidas no decorrer do projeto apresentavam o propósito primordial de solucionar o problema do uso do celular na escola, ou seja, estabeleciam caráter social, já aquelas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula relacionavam-se a fins estritamente escolares. A título de exemplo, cito as respostas de dois alunos: *“Sim, geralmente uso a escrita apenas para fazer as atividades e ganhar nota, mas no projeto produzimos uma carta para tentarmos resolver a polêmica da proibição do celular”* e *“Sim, as atividades do projeto foram feitas para tentar resolver um problema nosso, e dentro da sala de aula nós produzimos textos para passarmos de ano”*.

Nas respostas dadas à última pergunta, um ponto bastante evidenciado foi a possibilidade de a escrita contribuir para a resolução do conflito no qual estavam envolvidos. Dessa maneira, as respostas apresentadas giravam em torno de *“Sim, ela nos ajudou a resolver nosso problema”* e *Sim, como por exemplo a produção da carta argumentativa, que escrevemos para a diretora”*.

Pelas constatações anteriores, posso concluir que, de certa maneira, a implementação do projeto de letramento em análise proporcionou aos alunos a compreensão da escrita, em sua dimensão social. A partir do engajamento na resolução de um conflito, buscamos um meio de intermédio, encontrando-o na escrita. Assim, produzimos gêneros que nos subsidiariam na busca de informações para a escrita da carta argumentativa, a qual serviu como meio de interação entre a direção escolar e os alunos, com vistas a atender uma demanda apresentada por eles próprios.

3.6 Contribuições do projeto de letramento para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes

A implementação do projeto de letramento em análise contribui em relação à melhora de capacidades de escrita dos estudantes envolvidos. Tal afirmativa pode ser justificada em razão de observações em tarefas de escritas realizadas anteriormente ao desenvolvimento do projeto e aquelas promovidas durante sua realização; ademais, o problema maior destacado neste trabalho, a saber, o desinteresse frequentemente observado nos momentos de realização de tarefas dessa natureza, no decorrer das oficinas, teve considerável diminuição.

Uma análise da terceira versão do texto¹⁸ produzido por um dos estudantes na quinta oficina, por ora denominado aluno 2, indica que um dos objetivos definidos *a priori* – a saber o desenvolvimento de algumas habilidades de escrita dispostos nos CBCs – foram alcançados, conforme pode ser notado logo a seguir:

¹⁸ O texto original pode ser encontrado no anexo 6 (Texto IX)

Quadro 16 – Texto aluno 2

Brumadinho, 21 de outubro de 2014

Cara Alice Alves Porfirio Ferreira

Como aluno da E.M.P.M. gostaria de cumprimenta-la pelo seu excelente trabalho como diretora da escola.

Sei que cuida da escola com muito zelo e por isso venho por meio desta solicitar uma alteração na regra do regimento escolar que proíbe o uso do aparelho celular na escola, pois, apesar de concordar que o uso indevido do celular em sala de aula pode vir a atrapalhar, ele também pode servir como ferramenta pedagógica e fonte de pesquisa.

Eu estou ciente da lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002 que proíbe o Celular em sala de aula, porém a lei deixa brechas , observe o que consta no artigo I desta lei “ fica proibida a conversação em telefone celular e o uso do dispositivo sonoro do aparelho (...)”, como pode observar a lei proíbe apenas a conversação e o uso do dispositivo sonoro. Apesar disto, sou contra a utilização do aparelho em sala de aula, como alguns professores do corpo docente afirmaram, o celular atrapalha as aulas.

Porém, acho que o aparelho deve ser permitido nos demais horários, pois, serve de meio de comunicação entre os alunos e os pais, sobre este assunto a senhora alega que a escola possui telefones fixo e celular, porém, sei que Esta ciente que os alunos não passam todo o tempo dentro da escola, como Foi enfatizado por alguns pais, pode vir a acontecer algum incidente no Período em que o aluno esta indo ou voltando da escola. Por estes motivos peço que o aparelho seja proibido apenas em sala de aula. Aguardo sua resposta.

Cordialmente,

Aluno 2

Ao iniciar sua carta, o aluno 2 o faz apresentando-se como estudante da escola e cumprimenta a diretora pelo excelente trabalho desenvolvido por ela. Dando prosseguimento, relata o zelo com que cuida da instituição e apresenta sua solicitação, ou seja, pede uma possível alteração no regimento escolar, segundo o qual o celular deve ser proibido, já ressaltando sua justificativa para o pedido. Assim, afirma concordar que o uso indevido do celular pode atrapalhar, mas apresenta uma ponderação sobre o aparelho, a de que ele também pode ser útil enquanto ferramenta pedagógica e fonte de pesquisa, não justificando de tal forma, sua proibição na escola.

Percebe-se, pela introdução do texto, que o aluno 2 cumpre o propósito inicial da carta, que é o de fazer uma solicitação à diretora escolar em relação a uma das regras do regimento. De tal maneira, além de apresentar seu pedido, ele já oferece uma justificativa no momento em que informa utilidades para o aparelho, antecipando assim, possíveis contra-argumentos.

Ao longo do texto, tece suas considerações sobre o celular na escola e apresenta seus argumentos. Percebe-se sua preocupação em refutar contra-argumentos de seu interlocutor, como no terceiro parágrafo de sua carta, em que declara estar ciente da lei estadual que proíbe o celular em sala de aula, mas logo apresenta pontos em que, segundo ele, a lei poderia ser reinterpretada.

Embora não defenda a regra do regimento em questão e escreva a carta com vistas a uma tentativa de solução, o aluno 2 afirma que, em sala de aula, no decorrer das atividades e explicações do professor, sem devidas orientações, o celular pode sim atrapalhar, fato que, para ele, não justifica sua proibição na escola. Segundo o estudante, em atividades orientadas e nos demais horários, não há justificativa plausível para sua proibição.

Outro argumento também bem apresentado pelo aluno 2 refere-se à função primordial do celular: proporcionar a comunicação. Nesse caso, lembra que mesmo a escola disponibilizando telefones que servem também para a comunicação entre pais e alunos, estes não passam todo o tempo em ambiente escolar, podendo assim, ser o aparelho necessário para uma possível necessidade comunicativa no percurso entre a casa e a instituição.

Para finalizar, o aluno 2 retoma os motivos por que escreve à diretora, reiterando a sua solicitação, despede-se utilizando a palavra “cordialmente” e assina sua carta.

Tendo em vista as ponderações acima, é possível afirmar que o aluno 2, assim como outros de sua turma apresentaram uma melhora em suas capacidades de escrita. Nesse sentido, as versões finais das cartas escritas por eles, em razão de um propósito em comum, a saber, solicitar a revisão de uma regra escolar, ainda que em alguns aspectos possam ser melhoradas, atenderam às suas necessidades. Na maioria de suas cartas, pude observar que construíram uma imagem de seu interlocutor e apresentaram o propósito em escrever. Além disso, utilizando as informações geradas nas oficinas anteriores, investiram na argumentação, e se esforçaram em refutar contra-argumentos.

Dessa forma, posso concluir que o desenvolvimento de algumas habilidades dos CBCs, pretendidas inicialmente neste projeto foram alcançados, uma vez que, em seus

textos são perceptíveis suas capacidades em considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, relacionar os gêneros às práticas sociais que os requerem – neste caso, a carta-argumentativa como meio para fazer uma solicitação, apresentando seus argumentos, à diretora. Além disso, foram capazes também de selecionar as informações relevantes para a produção do texto, considerando a funcionalidade do gênero e escrevendo-o coerentemente aos contextos de produção e circulação. Outras habilidades que não haviam sido previstas inicialmente, mas geradas a partir de necessidades do próprio projeto também foram promovidas, como, na primeira oficina, em que os estudantes tiveram a oportunidade de debater um assunto – e adquiriram habilidades específicas para tal – e também na quinta, em que habilidades relativas ao discurso argumentativo, a saber: o uso, na produção de textos ou sequências argumentativas, de recursos de textualização adequadas ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação; e o reconhecimento e uso de estratégias de representação de seus interlocutores.

Ainda que a implementação do projeto de letramento em análise apresentasse inúmeras potencialidades, chama-me a atenção o fato de que, mesmo sendo a prática social – no caso, uma necessidade real dos alunos de escreverem para solucionar um conflito levantado por eles próprios –, a norteadora de todas as atividades, foi possível perceber uma tendência de certos discentes em voltarem-se para as tradições escolares, o que considerei como uma das dificuldades para implementação deste PL. Tinoco (2009) argumenta que, mesmo sendo os projetos de letramento uma proposta de ressignificação para o ensino da escrita, modificar uma cultura tradicional fundada em princípios divergentes dos primeiros constitui tarefa desafiadora. Nesse sentido, o questionamento de uma aluna mencionado anteriormente, relativo ao tempo dispensado para a quarta oficina – que para ela, poderia ser mais bem aproveitado com a “matéria de português” –, indica que não são apenas diretores, colegas de trabalho e pais que podem criar obstáculos para a implementação de projetos como o que desenvolvemos, devido à força de uma certa tradição escolar, mas também os próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente PI foi desenvolvido com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola municipal, em Brumadinho/MG. Na turma em questão, era notório o desinteresse apresentado em relação às atividades de escrita, fato que motivou a proposta de trabalho em questão.

Contribuir para melhorar o desenvolvimento das capacidades de escrita desses estudantes, por meio de novas estratégias para o ensino da escrita — neste caso, a implementação de um PL —, constituiu o objetivo central deste trabalho. Dessa forma, partindo de uma situação conflituosa vivenciada por eles próprios — a saber, uma regra escolar que proibia o uso do celular —, alunos e professora, em conjunto, decidimos pela escrita de uma *carta argumentativa* para a direção escolar, com o propósito de solicitar a revisão de tal regra. Kleiman (2007, p. 11) considera que

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social — os gêneros — sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Desse modo, considerando sua funcionalidade, o gênero *carta argumentativa* foi o que melhor se adequou à demanda dos estudantes, podendo levar à resolução do conflito.

Implementei o projeto por meio de oficinas, de forma que tal organização possibilitou um levantamento prévio de informações subsidiárias à produção da carta, que, além de contribuir para a relevância informativa dos textos — uma das preocupações que motivou este trabalho — promoveram o desenvolvimento de habilidades contempladas inicialmente, como a seleção de informações para a produção de um texto, considerando especificações de gênero, suporte, destinatário e objetivo de interação; o reconhecimento dos aspectos funcionais do gênero a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção; seu relacionamento às práticas sociais que os requerem e a produção de textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção. Outras habilidades desencadeadas em razão do próprio projeto, como, na oficina final, a habilidade de usar, na produção de textos ou sequências argumentativas os recursos de

textualização adequadas ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação, também foram desenvolvidas. As primeiras oficinas, bem como seus objetivos específicos foram estabelecidas em conformidade às necessidades comunicativas geradas pelo desenvolvimento do projeto, em relação ao objetivo final. Entretanto, outras necessidades surgiram no decorrer do trabalho, advindas de interesses dos estudantes – como a oficina referente ao estudo da lei estadual – e foram incorporadas ao projeto. Assim, além dos objetivos iniciais deste trabalho, outros – que não haviam sido previstos à princípio – foram atingidos.

Encontrei alguns desafios para a implementação da estratégia para o ensino da escrita desenvolvida neste trabalho: os *projetos de letramento*. O primeiro deles, já apontado por autores como Kleiman (2007) e Tinoco (2009), reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo - com uma programação rígida e segmentada de conteúdos -, abrangendo ainda uma objeção dos próprios colegas de trabalho. De fato, embora nenhum deles tenha se oposto ao projeto, comentários como *“Nesse projeto são os alunos que escolhem o que querem aprender? Não seria melhor se você delimitasse as atividades, a partir do planejamento?”* e *“Esses alunos deveriam aprender primeiro a gramática, para depois aprenderem a escrever corretamente”* que ouvi por parte de alguns, evidenciaram certa relutância a uma perspectiva que leva em consideração interesses e necessidades reais dos alunos, em relação à escrita, favorecendo seus usos sociais. O maior desafio que encontrei, porém, não veio de colegas, nem da direção escolar, mas sim de alguns dos alunos participantes do projeto, que demonstraram conceberem a língua como sistema de regras normativas, o que os levou a pensar que “a matéria de português” não estava sendo trabalhada quando da implementação das oficinas; por isso, alguns demonstraram certa resistência a algumas atividades do projeto, sendo o questionamento de uma aluna referente ao tempo dedicado à visita a escola legislativa, na quarta oficina, um exemplo para esta observação.

Um terceiro desafio, que certamente merece a atenção de futuras investigações, está relacionado ao próprio processo de planejamento do projeto, visto que suas ações foram geradas a partir de necessidades próprias ao seu desenvolvimento, o que inviabilizou um planejamento completamente definido *a priori*, tornando a implementação de um PL uma proposta desafiadora. Nessa perspectiva, assumi, principalmente, o papel de agente de letramento, ou seja,

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p.82-83)

Ao final do trabalho, tínhamos a seguinte organização:

- a) Primeira oficina: realização de debate regrado para discutirmos o uso do celular na escola;
- b) Segunda oficina: produção de roteiro de entrevistas para pais, professores e diretora escolar, com o intuito de conhecer suas visões sobre o celular na escola;
- c) Terceira oficina: produção de uma enquete para os alunos de outras turmas, com vistas a levantar suas opiniões sobre o celular na escola;
- d) Quarta oficina: estudo da lei estadual nº 14.486 e visita à câmara municipal;
- e) Quinta oficina: leitura e compreensão de duas cartas argumentativas, visando subsidiar a escrita do gênero;

A primeira oficina se deu mediante a necessidade dos alunos em apresentar e discutir suas opiniões sobre o uso do celular na escola, de modo que consideramos pertinente a organização de um debate. Entre as discussões, questionei-os sobre sugestões de alternativas capazes de resolver a proibição do celular na escola, já que essa medida constituía um problema. Daí surgiu à ideia de escrever uma carta à direção escolar, apresentando seus argumentos e solicitando uma revisão de tal regra. Para tanto, precisávamos de informações que subsidiassem sua produção. Em meio às conversas, resolvemos realizar entrevistas com seus pais, professores e diretora, a fim de conhecermos suas opiniões sobre o assunto em questão, fato que deu origem à segunda oficina. A terceira surgiu em razão da demanda em conhecermos também as opiniões dos alunos das outras turmas da escola, já que uma possível solução para o problema em debate atingiria a todos. Desse modo, optamos pela realização de uma enquete. Já a quarta oficina deu-se mediante ao interesse dos alunos em relação à lei estadual nº 14.486, que foi mencionada no debate regrado. O fato de os estudantes serem atraídos por um texto diferente daqueles privilegiados em esfera escolar oportunizou seu trabalho em sala de aula; assim lemos e discutimos o texto da lei, os alunos elaboraram perguntas que, posteriormente, foram discutidas com representantes da escola legislativa, na câmara municipal da cidade. Por fim, na última oficina, foi promovida a leitura e análise de dois exemplares do gênero, de modo a subsidiar a escrita da carta argumentativa. Em seguida,

os textos produzidos pelos alunos foram reescritos em duas etapas, sendo a primeira realizada em duplas, com o auxílio da tabela de revisão; e a segunda, individualmente, auxiliada pela correção textual-interativa. Ao final, produzimos uma carta argumentativa coletiva para ser entregue a diretora.

Anteriormente às oficinas, considerei importante uma fase exploratória, que foi possibilitada pela aplicação de um questionário inicial com o propósito de verificar a relação dos estudantes com a escrita, ou seja, em que práticas diárias a utilizavam, o gosto por atividades dessa natureza, a relação com tal prática dentro e fora da escola. O questionário - contando com o acréscimo de duas questões que visavam uma avaliação do projeto - foi novamente aplicado ao final, com o intuito de identificar possíveis modificações na visão dos estudantes, em relação à escrita.

Considerando que um PI conta com seu desenvolvimento em prazos determinados, um contratempo em sua implementação revelou-se na impossibilidade, em certos momentos, de se dar maior atenção às necessidades específicas de cada aluno e, conseqüentemente, realizar um trabalho especialmente voltado para essas particularidades. Assim, alguns aspectos problemáticos observados nos textos ainda precisam de atenção especial, levando em conta que considerei relevante um trabalho mais apropriado com aqueles imprescindíveis à consecução do trabalho, considerando o propósito final do projeto

O fato de o PL em questão ser desenvolvido em esfera escolar, atendendo a uma demanda também escolar, pode ter colaborado para a escrita de textos, em certa medida, escolares. Entretanto, tal observação não apaga as contribuições de tal metodologia tanto para a motivação dos estudantes em relação às atividades de escrita, quanto para a melhora observada nas atividades dessa natureza desenvolvidas durante o projeto. Não obstante os contratempos explicitados, as atividades realizadas no decorrer da implementação do PL permitem chegar à conclusão de que tal proposta, embora tenha apresentado importantes desafios a mim, como professora, proporcionou o engajamento dos alunos em uma situação conflituosa, para que buscavam uma alternativa. Mediante tais circunstâncias, encontraram na escrita um possível meio para solucionar tal problema. Dessa maneira, os alunos envolvidos no projeto tiveram a oportunidade de compreender a escrita em sua dimensão interacional, ou seja, fizeram dessa prática um meio para agir numa situação de seus interesses. Assim, mediante uma situação diferente daquelas tradicionalmente escolares, as atividades desenvolvidas em razão do PL contribuiram para que todos os estudantes, em maior ou menor medida, desenvolvessem habilidades de

escrita, resultando na melhora de suas capacidades textuais. Outro ponto positivo é que se sentiram motivados, pelo fato de saberem que seus textos circularam realmente, na comunidade, e atingiram suas finalidades, que envolveram desde o levantamento de opiniões em relação ao uso do celular na escola, por meio de entrevistas e enquete — que teve como suporte uma ferramenta tecnológica habitualmente utilizada por eles, o *Facebook* — à possibilidade de questionar e solicitar a revisão de uma regra do regimento escolar, por meio da carta argumentativa. Essa motivação gerou um interesse real, por parte da maioria dos participantes, em relação ao processo de construção e de melhora dos textos, propiciando um olhar mais crítico em relação à sua produção e uma maior autonomia como sujeito-autor, leitor e avaliador do seu próprio trabalho.

Enfim, por meio deste trabalho, espero contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas relacionadas à prática pedagógica para o ensino da escrita. Um trabalho como o aqui proposto permite ampliar as práticas letradas, por meio do ensino formal, levando a uma maior percepção do sentido social da escrita e de seu uso de forma significativa, seja dentro da escola, seja em outros espaços. Acredito que essa concepção de ensino está de acordo com uma visão social da educação, possibilitando a estruturação de práticas pedagógicas que visem à formação de alunos mais conscientes em relação aos processos de leitura e escrita como práticas interacionais, por meio de uma didática que contribua para que tanto os alunos quanto os professores construam novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed., São Paulo: Ática, 2002.
- CAFIERO, Delaine. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. **Guia da Alfabetização**. São Paulo, Editora Segmento, v. 1, n. 1, p. 28-43, s/d.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel-Unicamp; Mec, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Angela B; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A.. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Org.). **Reflexão sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Linguagem e Educação). P. 53-67.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed., Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 26.mar. 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D.; Bonini, A.. **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. 1ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005, v. único, p.184-207.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **CBC de Língua Portuguesa**: ensinos fundamental e médio, 2008.

SOARES, Mágda B. **Letramento e alfabetização**: as múltiplas facetas. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.

SOARES, Mágda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

TINOCO, Glícia Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem. Campinas, 2008.

TINOCO, Glicia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BEZARIM, Milene (Org). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Paulo: Claraluz, 2009.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da Unesco para aprendizagem móvel**, 2014. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

ANEXO 1 - Questionário inicial

Questionário inicial

Nome: _____ Idade: _____

(01) Você gosta de escrever? Quais os principais motivos o fazem gostar ou não desta atividade?

(02) O que você gosta de escrever? Quais gêneros já produziu?

(03) Você escreve mais em casa ou na escola?

(04) Quando escreve em casa, que atividades costuma realizar?

(07) Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela?
Por quê?

(08) Você considera a escrita como uma atividade importante, capaz de auxiliá-lo na resolução de algum problema?

ANEXO 2 – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa (COEP)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental **Pesquisador:** Leandro Rodrigues Alves Diniz **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 33515414.0.0000.5149

Instituição PROPONENTE: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 779.176 **Data da**

Relatoria: 9/08/2014

Apresentação do Projeto:

O principal intuito da pesquisa “O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino fundamental” é desenvolver e implementar um Projeto de Ensino com estudantes do 8º ano de uma escola pública situada no município de Brumadinho, com vistas a levá-los a refletir sobre problemas e benefícios que o uso do celular em sala de aula pode acarretar, e, concomitantemente, a desenvolver algumas capacidades de escrita apresentadas pela proposta curricular da escola. Participarão da pesquisa, no total, 30 alunos de 13 a 15 anos, matriculados no 8º ano de uma escola municipal, em Brumadinho (MG). A pesquisa será desenvolvida em duas etapas, assim esquematizadas: A. Aplicação de um questionário (Anexo I) que avaliará as práticas de letramento em que os estudantes estão inseridos e as necessidades que apresentam em relação ao uso da escrita. O questionário será respondido no laboratório de informática da escola, em uma aula ministrada pela pesquisadora, e sua aplicação envolverá a

ferramenta Google Drive. Apenas os alunos que aceitarem participar da pesquisa com a autorização de seus pais, ou seja, os que assinaram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (estudantes) e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (pais), terão este

instrumento analisado para fins de pesquisa. B. Aplicação de um Projeto de Ensino constituído de diversas oficinas - preparadas em função de um problema real, levantado pelos próprios alunos -, visando contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos e conscientizá-los acerca de benefícios e problemas que o uso do celular em sala de aula pode acarretar. Cada oficina contemplará o estudo de leitura e produção do gênero discursivo envolvido na situação. Na oficina final, os estudantes produzirão uma reportagem sobre o uso do celular em sala de aula, sistematizando os dados obtidos nas oficinas anteriores. Almeja-se publicar a reportagem em jornal local da cidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar em que medida a implementação de um projeto de letramento permite melhorar a capacidade de escrita dos alunos do 8º ano de uma escola municipal, localizada em Brumadinho (MG). Objetivo Secundário: Trazer contribuições pedagógicas para os professores da educação básica acerca do ensino-aprendizagem de escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. Benefícios: Contribuir para melhorar a capacidade de escrita dos alunos do 8º ano de uma escola Municipal do município de Brumadinho (MG).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de interesse da área de Educação. A pesquisa proposta configura-se como uma pesquisa ação (THIOLLENT, 2011), na medida em que tem como principal objetivo contribuir para uma maior inserção dos alunos em práticas letradas. Os registros gerados ao longo da pesquisa – por meio de questionários respondidos pelos alunos, produções textuais dos estudantes, anotações em diários de campo feitas pela pesquisadora – serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, com vistas a contribuir para a elaboração das atividades a serem implementadas ao longo do projeto. O Cronograma de Execução relaciona: Aplicação das oficinas previstas no cronograma - 01/09/2014 a 10/12/2014; Análise dos resultados - 01/10/2014 a 31/01/2015; Escrita do TCC -

01/01/2015 a 31/05/2015; Defesa do TCC 30/06/2015 a 30/06/2015. Orçamento Financeiro de R\$ 400,00.

As solicitações do COEP foram atendidas: houve melhor esclarecimentos sobre a problemática do celular.

Os texto do TCLE e do Termo de Assentimento agora diferem e são específicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes:

1. Projeto aprovado pela Câmara de Pesquisa da Faculdade de Letras.
2. Carta de anuência da Escola Municipal Lidimanha Augusta Maia, de Brumadinho, MG
3. Folha de rosto com aprovação da Faculdade de Letras
4. TCLE dirigido aos pais dos estudantes participantes
5. Termo de assentimento
6. Termo de compromisso da pesquisadora.
7. Questionário da pesquisa

Recomendações:

Solicita-se acrescentar no TCLE e no TALE que "O participante e o pesquisador assinarão duas vias iguais, ficando uma via com o participante e a outra com o pesquisador".

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental" do Pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 04 de Setembro de 2014

Assinado por:

Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

ANEXO 3 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino fundamental” , desenvolvida pela Profa. Juliana Machado Anastácio, mestranda no Programa de mestrado profissional em Letras – ProfLetras - sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 8º ano da Escola Municipal Lidimanha Augusta Maia, em Brumadinho (MG), a aprimorarem habilidades mais complexas de escrita, necessárias para uma maior inserção em práticas letradas. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento com vistas a levá-los a refletir sobre problemas e benefícios que o uso do celular em sala de aula pode acarretar. As atividades envolverão os alunos da turma 8ºano 2, e serão desenvolvidas pela professora Juliana Machado Anastácio, nas aulas de Língua Portuguesa.

Você será convidado(a) a responder a um questionário para a geração de registro sobre práticas de letramento das quais participa, e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Eu,....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.....

..... Nome do aluno
Prof. Dr. Leandro Rodrigues A. Diniz
Pesquisador Responsável – FaLe/UFMG

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do Ensino fundamental”** desenvolvida por mim, Juliana Machado Anastácio, professora da Escola Municipal Lidimanha Augusta Maia e mestranda pelo Programa de mestrado profissional em Letras – ProfLetras - e orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 8º ano da Escola Municipal Lidimanha Augusta Maia, em Brumadinho (MG), a aprimorarem habilidades mais complexas de escrita, necessárias para uma maior inserção em práticas letradas. Para tanto, propomos a implementação de um Projeto de Letramento com vistas a levá-los a refletir sobre problemas e benefícios que o uso do celular em sala de aula pode acarretar. As atividades envolverão os alunos da turma 8ºano 2, e serão desenvolvidas pela professora Juliana Machado Anastácio, nas aulas de Língua Portuguesa.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário para a geração de registros sobre práticas de letramento das quais participa, e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Ele(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br. Assim, se o (a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) dela participe.

Nome do responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador responsável – FaLe / UFMG

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

ANEXO 5 - Questionário final

Questionário final

Nome: _____ Idade: _____

(01) Você gosta de escrever? Quais os principais motivos que o fazem gostar ou não desta atividade?

(02) O que você gosta de escrever? Quais gêneros já produziu?

(03) Você escreve mais em casa ou na escola?

(04) Quando escreve em casa, que atividades costuma realizar?

(05) Em que tipos de atividades escolares você utiliza a escrita?

(06) Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora dela? Por quê?

(07) você percebeu diferenças entre as atividades de escrita desenvolvidas em razão do projeto de letramento do projeto, e às atividades de escrita realizadas nas atividades escolares?

(08) Após o desenvolvimento do projeto, você considera que a escrita como foi atividade importante, capaz de auxiliá-lo na resolução de algum problema?

ANEXO 6- Textos dos alunos

Texto VI

Brumadinho, 21 de Outubro de 2014

Cria diretora Alice Alves Corfino,

Antes de mais nada, desde já queria agradecer a oportunidade e a sua atenção. Nessa carta queria expor minha opinião e mostrar alguns dados em prol do ajuste sobre a liberação e conscientização de telefone na escola em que estudo.

Segundo a lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002.

"disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas."

Eu observei essa lei e outras em busca de recursos para escrever esta carta. descobri que essas leis deixam brechas essa por exemplo está proibido somente a conversação e o uso do dispositivo sonoro nos ambientes citados, mas se usarmos o aparelho no modo não é errado ou proibido. Exemplo se eu jogar um jogo que é uma coisa que eu gosto de fazer e se fizer no modo não está "errado"?

Brumadinho, 4 de novembro de 2014

Carra diretora: Alice Alves Perfeito,

Antes de mais nada, desde já, quero agradecer a oportunidade e a sua atenção. Vim aqui por meio dessa carta, expor minha opinião e mostrar alguns dados em prol do ajuste sobre a liberação e consentização do telefone na escola em que estudo.

Segundo a lei 14.486, de 9 de dezembro de 2002, "disciplina o uso do telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas."

Eu observando essa lei, e outros em busca de recursos de argumentos para escrever-lhe, vi algumas reportagens e entrevistas algumas feitas por mim mesmo pesquisando a opinião de algumas pessoas, algumas até concordando com a proibição do telefone, e outros concordando com o uso de aparelhos se o professor deixar para pesquisas ou em outros casos.

Eu como aluno na escola em que você trabalha, concordo com a liberação de acordo com os critérios acima.

Muito obrigado pela oportunidade de escrever-lhe. Um abraço

S. J.

Brumadinho, 6 de novembro de 2014

Cará diretora Alice Alves Borjris,

Antes de mais nada, queria agradecer a oportunidade de e a sua atenção. Como aluno da escola Padre Machado a três anos, sei que é uma diretora dedicada e preocupada com o desenvolvimento dos alunos.

Porém, vejo um problema na escola: a proibição do aparelho celular em determinados momentos.

Na minha opinião, proibir o uso do aparelho não é, e não tem sido a melhor solução, já que os alunos continuam a trazê-los. Em vez de proibir, a senhora poderia pensar em algum modo de conscientizar os alunos a usar o celular sem prejudicar as atividades escolares.

De acordo com algumas entrevistas realizadas por alguns do 8 ano 2, sobre esse assunto de proibição do celular, alguns pais e professores concordam com a liberação se o aparelho for usado para auxiliar nas matérias, utilizando para pesquisas e etc, mas eles não concordam com a liberação se o aluno utilizar em todos os momentos, prejudicando seu próprio desenvolvimento nas matérias.

Segundo a lei 14.486, de 9 de dezembro de 2002, fica proibido a conversação na sala de aula, mas não é proibido o uso do celular como recurso pedagógico.

Além disso, a senhora precisa considerar que a nossa geração, também conhecida como a geração da internet, somos conhecidos no mundo todo por meio do aparelho, que faz parte de 80% de nosso dia a dia.

Como a senhora deve saber nós temos um livro de informática, mas sem internet. Nesse caso, o celular poderia ser útil, pois todos os alunos da sala têm o aparelho conectado a internet, assim queria

reindicar a liberação para o uso do aparelho em momentos de pesquisas.

Respeitando a sua opinião, gostaria que a senhora repensasse a regra do regimento escolar que proíbe o uso do aparelho.

Agradeço pelo tempo que dedicou para ler esta carta.

S.J.

Brumadinho, 21 de outubro de 2014

Cará Alice Alves Sargis Terreira

Com o alino da F.M.P.M. gostaria de cumprimentá-la pelo seu excelente trabalho como diretora da escola.

Sou que vinda da escola com muita gela e por isso venho por meio desta solicitar uma alteração na regra do regimento escolar que proíbe o uso do aparelho celular na escola, pois, apesar de concordar que o uso indevido do celular em sala de aula pode vir a atrapalhar, ele tam- bem pode vir a servir como ferramenta pedagógica e fonte de pesquisa.

Estou ciente da lei nº 14.486 de 1 de dezembro de 2002 que proíbe o uso de celulares em sala de aula, porém a lei deixa claras, observe o que consta no artigo I desta lei: "É proibida a conversação em telefone celular e o uso do dispositivo sônico do aparelho (...)" como pode observar a lei proíbe apenas a conversação e o uso do dispositi- vo sônico. Apesar disto, sou contra a utilização do aparelho em sala de aula, como alguns professores do corpo docente da escola afirmaram, o celular atrapalha os aulas.

Porém, acho que o aparelho deve ser permitido nos horários pois serve como meio de comunicação entre os alunos e seus pais, sobre es- te assunto, a senhora alega que a escola possui telefones fixo e celular, porém, sei que está ciente que os alunos não passam todo o tempo dentro da escola, como foi enfatizado por alguns pais, pode vir a acontecer algum incidente no período em que o aluno está indo ou voltando da escola.

Por estes motivos, peço que o aparelho seja proibido apenas em sala de aula. Aguardo sua resposta.

Cordialmente,

L. A. M.

Anexo 7 – Material didático: Caderno de atividades