

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

Flávia Elisa Vargas Chamon

**A vivência da escrita na carta de leitor:  
possibilidade de prática social pela linguagem**

Belo Horizonte - MG

Fevereiro/2018

**Flávia Elisa Vargas Chamon**

**A vivência da escrita na carta de leitor:  
possibilidade de prática social pela linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: “Linguagens e Letramentos”

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

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2018

C442v Chamon, Flávia Elisa Vargas.

A vivência da escrita na carta de leitor [manuscrito] : possibilidade de prática social pela linguagem / Flávia Elisa Vargas Chamon. – 2018.

164 f., enc. : il., grafs., color., p&b.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

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

Bibliografia: f. 125-128.

Anexos: f. 129-139.

Apêndices: f. 140-164.

1. Produção de textos – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Linguagem e línguas – Uso – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem**

**FLÁVIA ELISA VARGAS CHAMON**

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 08 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador  
UFMG

Profa. Adriane Teresinha Sartori  
UFMG

Profa. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães  
UFMG

Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2018.

*Dedico esta pesquisa à minha querida sogra D. Lícia (in memoriam), para quem a ausência do conhecimento metalinguístico nunca foi empecilho para o uso da linguagem nas diversas esferas da vida, principalmente, na esfera do amor fraterno. Agora, deve estar falando a língua dos anjos...*

## Agradecimentos

---

*Ao pensar nos agradecimentos, um mosaico de rostos desenhou-se em minha mente. Afinal, foram muitas as pessoas que me ampararam, nesta travessia, com compreensão pelas minhas ausências e limitações, com orações, sorrisos, com o colo, e, principalmente com o coração....*

*Antes de agradecer às pessoas que fazem parte desta história, expresso minha gratidão a Deus pela oportunidade da vida e por colocar anjos em meu caminho; à Nossa Senhora pela proteção e pelo acalento nos momentos difíceis.*

*A toda minha família, sou grata pela torcida e pelo carinho. Em especial, à minha mãe, Amélia, pelas orações, por acreditar em mim, comemorar cada conquista e me dar esperança diante dos desafios que apareceram no mestrado, além de fazer de tudo para que meus dias fossem mais leves e divertidos. Ao meu pai, Pedro, sou grata por me apoiar e acreditar em mim. Aos amados Papi e madrinha Nilda, exemplos em minha vida, responsáveis pelo meu amor aos livros e à escola, sou grata pelas orações e por tanto amor recebido.*

*Aos meus filhos, Gabriel e Davi, sou grata por me ensinarem todos os dias que um coração pode conter um amor maior que o infinito e por compreenderem minhas ausências e falhas durante o tempo em que cursei o mestrado, principalmente no decorrer da escrita da Disse.*

*Ao meu marido, Samuel, amor além da vida, sou grata por sempre me acompanhar em todas as etapas do mestrado, desde quando não passava de um sonho, com um sorriso confortante, palavras motivadoras, um colo acolhedor e a esperança no olhar. Seu amor e sua ajuda foram fundamentais em todos os momentos desta travessia, principalmente durante a escrita da Disse.*

*Ao grupo das poderosas Cris, Dani, Grazi, Ju, Marly, Paola, Rosana, Vandeca e Zulminha, amigas por toda a vida, sou grata por me verem maior do que realmente sou, trazerem alegria e carinho ao longo de todo o percurso do mestrado e, desde o início deste sonho, acreditarem que a vitória estava garantida. À Ju, sou grata ainda por me ouvir, por acalmar meu coração, pelas lágrimas e sorrisos compartilhados e pelas palavras encorajadoras “Pega firme na Disse, amiga!”. À Rosângela, sou grata pelo carinho e incentivo constantes e pelas caronas salvadoras. À Zara, sou grata por ter me apresentado ao PROFLETRAS, pela torcida e pelos livros valiosos com os quais me presenteou e que foram muito úteis no mestrado.*

*À querida orientadora, professora Elzimar, exemplo ético de profissional e ser humano, sou grata por ter acreditado no meu projeto e ter me mostrado caminhos antes desconhecidos, pelos ensinamentos, por sempre me encorajar a prosseguir e ousar, pela gentileza ao pontuar os erros cometidos e os itens a serem melhorados, pela convivência marcada pelo respeito, pela confiança e pelo carinho. Por fim, mas não menos importante, sou grata por me apresentar à magnitude da linguagem. Sem ela, a Disse não existiria.*

*Aos professores do PROFLETRAS, sou grata por me apresentarem teorias, pesquisas e práticas pedagógicas inspiradoras. Especialmente, Adriane - que me ensinou a produzir um artigo científico e a importância de um batom pedagógico - e Cristiano pelas contribuições e incentivo no exame de qualificação e por transbordarem um amor contagiante à docência.*

*Aos colegas da turma 3 do PROFLETRAS, sou grata pela troca de experiências, pela convivência, pelos cafés coletivos. Especialmente, Cláudia, Desirê, Fabrício e Geizi, integrantes do Quinteto Fantástico, que tornaram as tardes de quinta e sexta-feira mais alegres e significativas: terapia da janela, lágrimas, sorrisos e conhecimentos compartilhados. Semearam uma amizade por toda a vida e agora estão guardados em meu coração para sempre. À Cláudia, sou grata ainda pela cumplicidade e pela ajuda amorosa com a Disse.*

*À secretária do PROFLETRAS, Cacilda, sou grata pela acolhida, pela presteza, pelas orientações, pela torcida e, principalmente, pelas conversas divertidas antes das aulas.*

*À direção da E. M. Isabel Nascimento de Mattos, sou grata por permitir e apoiar a realização do projeto de letramento que compõe esta pesquisa.*

*Aos meus colegas de trabalho, sou grata pela torcida, pelo apoio, pela compreensão, pela ajuda e pelo carinho recebidos durante todo o percurso do mestrado.*

*Aos alunos da turma 31 Azul do 2º turno da E. M. Isabel Nascimento de Mattos, sou grata por terem aceitado minha proposta e por terem participado do projeto de letramento com tanto entusiasmo e empenho. Aprendi muito com essa turminha e jamais esquecerei a preocupação constante com o meu “julgamento”. Esta travessia seria impossível sem a participação desses 26 alunos, que se permitiram vivenciar a linguagem em funcionamento com tanta alegria.*

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”*

*(Fernando Teixeira de Andrade)*



A resistência dos alunos em escrever, na escola, é constatada por diversos estudos acadêmicos. O presente trabalho parte da hipótese de que esta recusa é decorrente do trabalho realizado nas escolas com a produção de textos que não vislumbram a escrita significativa e o uso social da língua. Para contribuir com os estudos acerca deste tema, a pesquisa apresentada tem como objetivo analisar o desenvolvimento de um projeto de letramento envolvendo a leitura de textos da esfera jornalística e a produção do gênero carta de leitor, ancorado nos pressupostos teóricos de autores como Alves Filho (2011), Antunes (2003, 2010, 2014), Bakhtin ([1992] 2011), Geraldi (2004); Kleiman (2000, 2007, 2010, 2014), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Rojo (2004, 2009, 2015), Soares (1998, 2016) e Travaglia (2009). A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 e BORTONI-RICARDO, 2008) e os instrumentos metodológicos utilizados para a composição do *corpus* foram questionário inicial, anotações do diário de campo, conjunto de atividades de leitura e interpretação de textos jornalísticos, textos produzidos pelos alunos (nas suas diferentes versões) e questionário final. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Contagem. Os resultados indicam que os alunos se apropriaram das condições de produção, circulação e recepção dos textos da esfera jornalística, em especial do gênero carta de leitor, foco deste trabalho. Demonstraram também a compreensão dos propósitos comunicativos do referido gênero e ainda dos efeitos de sentido que decorrem das escolhas linguísticas. Estes resultados foram alcançados a partir de atividades que privilegiaram a língua em funcionamento e a escrita significativa, além de proporem o texto como objeto de estudo e ensino.

**Palavras-chave:** Carta de leitor. Escrita significativa. Leitura. Letramento. Práticas de ensino. Uso social da língua.

The students resistance to writing in school is evidenced by several academic studies. The present work is based on the hypothesis that this refusal is due to the work done in schools with the production of texts that do not envisage significant writing and social use of the language. In order to contribute to the studies on this theme, the present research aims to analyze the development of a literacy project involving the reading of texts from the journalistic sphere and the production of the reader's letter genre, anchored in the theoretical assumptions of authors such as Alves Filho (2011), Antunes (2003, 2010, 2014), Bakhtin ([1992] 2011), Geraldi (2004); Kleiman (2000, 2007, 2010, 2014), Oliveira, Tinoco and Santos (2014), Rojo (2004, 2009, 2015), Soares (1998, 2016) and Travaglia (2009). The methodology used was qualitative (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 and BORTONI-RICARDO, 2008) and the methodological tools used for the composition of the corpus were initial questionnaire, field diary annotations, set of reading activities and interpretation of journalistic texts, texts produced by students (in their different versions) and final questionnaire. The research was developed in a 7th grade class of Elementary School of a public school of the municipal network of Contagem. The results indicate that the students have appropriated the conditions of production, circulation and reception of the texts of the journalistic sphere, especially the reader's letter, the focus of this work. They also demonstrated the comprehension of the communicative purposes of this genre and also of the effects of meaning that result from the linguistic choices. These results were obtained from activities that favored the working language and the significant writing, besides proposing the text as object of study and teaching.

**Keywords:** Reader's letter. Significant writing. Reading. Literacy. Teaching practices. Social use of language.

<b>Figura 01</b> – Primeiro contato dos alunos com o jornal (Oficina 01) .....	77
<b>Figura 02</b> – Aluno produzindo a opinião sobre o texto jornalístico escolhido (Oficina 04) .....	81
<b>Figura 03</b> – Alunos conhecendo a redação dos jornais (Oficina 08) .....	87
<b>Figura 04</b> – Alunos conhecendo as máquinas que produzem os jornais (Oficina 08) .....	87
<b>Figura 05</b> – O nosso projeto das redes sociais (Oficina 08) .....	88
<b>Figura 06</b> – Aluno copiando a carta de agradecimento produzida pela turma (Oficina 10) .....	89
<b>Figura 07</b> – Aluna desenvolvendo atividade da Oficina 11 .....	91
<b>Figura 08</b> – Aluna desenvolvendo atividade da Oficina 13 .....	93
<b>Figura 09</b> – Grupo de editores fazendo a correção das cartas de leitor (Oficina 16) .....	98
<b>Figura 10</b> – Grupo de editores fazendo a edição das cartas de leitor (Oficina 18) .....	100
<b>Figura 11</b> – Mural com as cartas produzidas pelos alunos (Oficina 18) .....	100
<b>Figura 12</b> – Questão respondida pelo aluno I. D. ....	102
<b>Figura 13</b> – Questão respondida pelo aluno G. C. ....	103
<b>Figura 14</b> – 1ª versão da carta de leitor produzida pelo aluno A. G. ....	105
<b>Figura 15</b> – Correção feita pelo aluno S. F. ....	106
<b>Figura 16</b> – Versão final da carta de leitor produzida pelo aluno A. G. ....	106
<b>Figura 17</b> – Sala de aula preparada para a realização da Oficina 24 .....	107

<b>Quadro 01</b> – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita .....	42
<b>Quadro 02</b> – Processo de composição do gênero carta de leitor .....	45
<b>Quadro 03</b> – Gêneros jornalísticos que os alunos costumam ler .....	62
<b>Quadro 04</b> – Se o leitor pode opinar em um jornal e como .....	64
<b>Quadro 05</b> – Textos que os alunos escrevem fora da escola e em quais situações .....	65
<b>Quadro 06</b> – Textos que os alunos escrevem fora da escola x textos que escrevem na escola .....	65
<b>Quadro 07</b> – Se os textos que circulam fora da escola são ensinados na escola .....	67
<b>Quadro 08</b> – Objetivos de escrever textos na escola .....	68
<b>Quadro 09</b> – Maior dificuldade dos alunos ao escreverem os textos solicitados pelos professores .....	69
<b>Quadro 10</b> – Como os alunos superam as dificuldades ao escrever textos na escola .....	71
<b>Quadro 11</b> – Habilidades a serem desenvolvidas na primeira etapa do projeto de letramento .....	76
<b>Quadro 12</b> – Gêneros lidos e apresentados pelos alunos .....	78
<b>Quadro 13</b> – Habilidades a serem desenvolvidas na segunda etapa do projeto de letramento .....	90
<b>Quadro 14</b> – Habilidades a serem desenvolvidas na terceira etapa do projeto de letramento .....	104
<b>Quadro 15</b> – Importância do jornal para a sociedade .....	110
<b>Quadro 16</b> – Importância da carta de leitor .....	111
<b>Quadro 17</b> – Atividade do projeto de que mais gostou .....	113
<b>Quadro 18</b> – Gêneros que devem ser produzidos na escola .....	115

## Lista de gráficos

---

<b>Gráfico 01</b> – Idade dos alunos .....	61
<b>Gráfico 02</b> – Composição familiar .....	61
<b>Gráfico 03</b> – Leitura de jornais .....	63
<b>Gráfico 04</b> – Assinatura de jornal ou revista .....	109
<b>Gráfico 05</b> – Leitura de jornal antes do projeto de letramento .....	114
<b>Gráfico 06</b> – Leitura de jornal depois do projeto de letramento .....	114
<b>Gráfico 07</b> – Leitura de carta de leitor depois do projeto de letramento .....	115

---

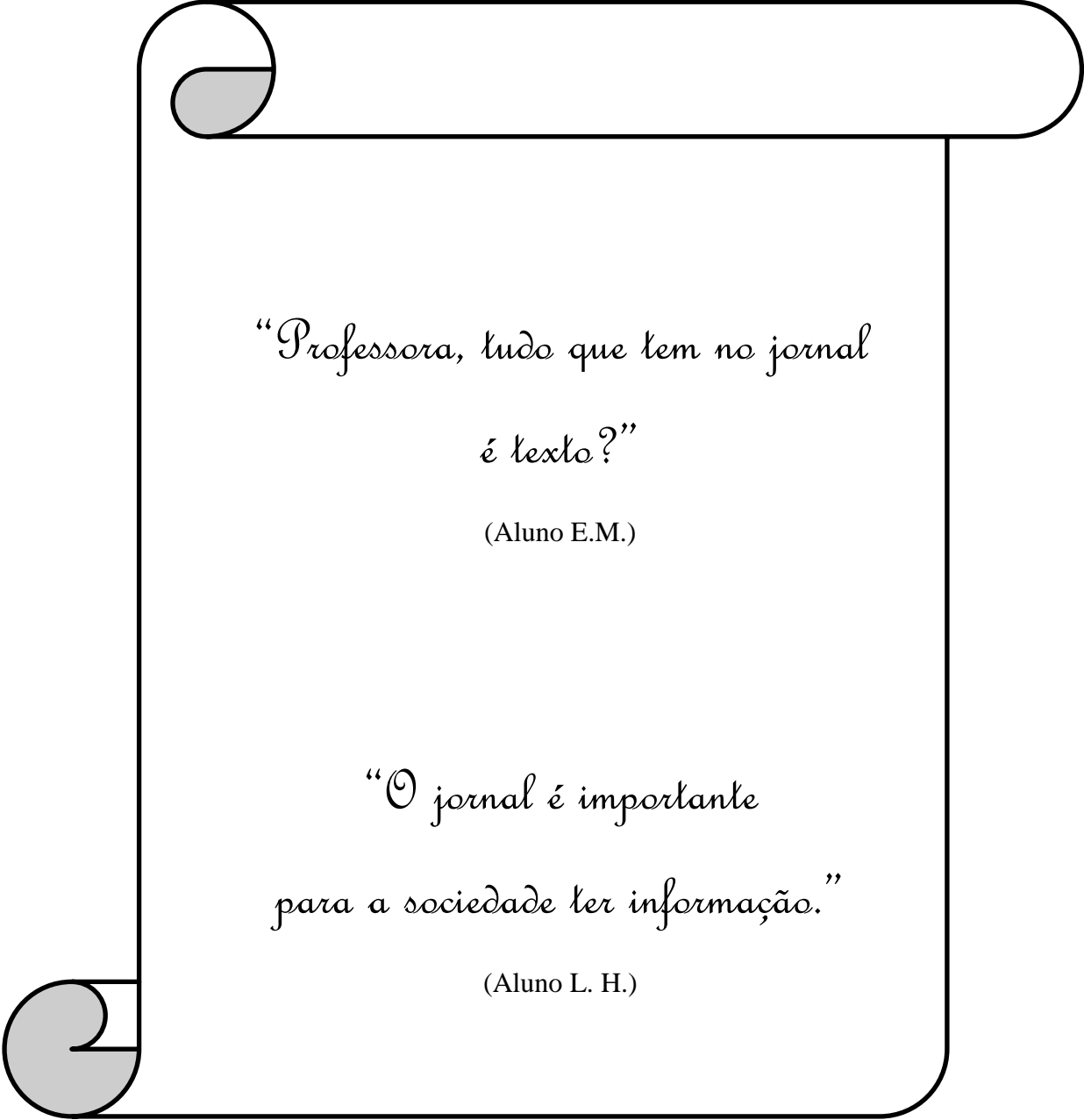
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
1.1 Concepções de linguagem e o ensino da língua.....	25
1.2 Projeto de letramento: a linguagem em funcionamento social .....	29
1.3 Os gêneros e a interação entre os sujeitos.....	32
1.4 O ensino da escrita pautado nos gêneros .....	39
1.5 O gênero carta de leitor.....	44
1.6 O gênero carta de leitor em sala de aula .....	48
1.7 Multimodalidade .....	51
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA .....</b>	<b>55</b>
2.1 Etapas da pesquisa .....	57
2.2 Instrumentos.....	57
<b>CAPÍTULO 3 – CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
3.1 Perfil.....	61
3.2 Hábitos de leitura .....	62
3.3 Como opinar em um jornal .....	63
3.4 Textos que escrevem na escola e fora dela .....	64
3.5 Dificuldades ao escrever na escola .....	69
<b>CAPÍTULO 4 – O PROJETO DE LETRAMENTO.....</b>	<b>74</b>
4.1 Fase de exploração: (re)conhecendo o jornal.....	75
4.2 Fase de consolidação: reportagens e cartas de leitor .....	90
4.3 Fase de produção: escrevendo para o jornal .....	103
4.4 Momento de avaliação: contribuições do projeto de letramento .....	108
4.4.1 Assinatura de jornal.....	109
4.4.2 Como opinar em um jornal.....	109
4.4.3 A importância do jornal para a sociedade .....	110
4.4.4 O gênero carta de leitor .....	110

4.4.5 Avaliação do projeto de letramento.....	112
4.4.6 Leitura de jornal e carta de leitor antes e depois do projeto de letramento .....	114
4.4.7 Gêneros que devem ser produzidos na escola .....	115
4.4.8 Comentários sobre o projeto de letramento.....	116
<b>ALGUMAS CONCLUSÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
ANEXO I - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais .....	129
ANEXO II – Capa da edição do jornal <i>Super Notícia</i> utilizada na oficina 23 .....	134
ANEXO III – Versão final das cartas de leitor produzidas pelos alunos e enviadas ao jornal <i>Super Notícia</i> .....	135
ANEXO IV – Capa da edição do jornal <i>O Tempo</i> Belo Horizonte utilizada na oficina 24 .....	137
ANEXO V – Versão final das cartas de leitor produzidas pelos alunos e enviadas ao jornal <i>O Tempo</i> Belo Horizonte .....	138
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	140
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	142
APÊNDICE III – Carta de anuência .....	144
APÊNDICE IV – Questionário inicial .....	145
APÊNDICE V – Questionário final.....	150
APÊNDICE VI – Bilhete de autorização para visitar a sede do jornal .....	156
APÊNDICE VII – Carta de agradecimento pela visita à sede do jornal produzida pela turma investigada na oficina 10 .....	157
APÊNDICE VIII – Exemplos de questões e respostas da atividade desenvolvida na oficina 11.....	158
APÊNDICE IX – Tópicos sobre a reportagem lida (Oficina 14).....	159
APÊNDICE X – Carta de leitor produzida pelos alunos D. S. e D. R. (Oficina 14).....	160
APÊNDICE XI – Correção realizada pela aluna L. M. (Oficina 16) .....	161
APÊNDICE XII – Reescrita da carta de leitor dos alunos D. S. e D. R. (Oficina 17).....	162
APÊNDICE XIII – Atividade de análise realizada pela aluna F. V. (Oficina 21).....	163
APÊNDICE XIV – Lista de constatações elaborada pelo aluno E. M. (Oficina 22) .....	164



(Quino)





*“Professora, tudo que tem no jornal  
é texto?”*

(Aluno E.M.)

*“O jornal é importante  
para a sociedade ter informação.”*

(Aluno L. H.)

## INTRODUÇÃO

*Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.*

(BAKHTIN, [1992] 2011, p.265)

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, o domínio da leitura e da escrita é algo fundamental. No entanto, ao falarmos em domínio da leitura e da escrita, não estamos nos referindo apenas às habilidades de decodificação e codificação, pois, na atualidade, tais habilidades não são suficientes para garantir aos sujeitos uma participação cidadã por meio da linguagem. Assim, além de ler e escrever, a capacidade de usar a língua, nas diversas situações discursivas presentes na vida social, é também importante e necessária. Cabe à escola, portanto, possibilitar que as práticas de letramento façam parte do dia a dia nas salas de aula. Para tanto, atividades de leitura e produção textual precisam conduzir as estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua.

Dessa maneira, não parece adequado que os professores de Língua Portuguesa reservem maior destaque em suas aulas para o ensino de gramática<sup>1</sup>, pois, como ressaltado por Nascimento (2005, p.173),

[...] pesquisas mais recentes indicam que é preciso abarcar as variáveis históricas, ideológicas e culturais implicadas no uso da linguagem, o que relega ao passado o ensino baseado em modalidades retóricas, coesão e gramática descontextualizada.

Assim, consideramos desnecessária a tentativa, por vezes infrutífera, de transformarmos nossos alunos em verdadeiros gramáticos e exímios conhecedores de uma metalinguagem para a qual não atribuem sentido e não veem a utilização prática no seu cotidiano. Tais conhecimentos não são garantia de que os alunos serão capazes de efetuar a leitura crítica e cidadã dos diversos textos que circulam em nossa sociedade, pois como preconizado por Bakhtin ([1992] 2011, p.282-283):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações

---

<sup>1</sup> Gramática aqui deve ser entendida de acordo com a definição de Antunes (2007), isto é, o “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta”. Para a autora, esta “[...] gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, o qual define o certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito” (ANTUNES, 2007, p.30).

concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzidos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) apontam a necessidade de uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa para possibilitar que os alunos desenvolvam competências de leitura e escrita, visto que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19).

Não podemos deixar de mencionar, pautando-nos nesse documento, que o efetivo processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa só é possível a partir da articulação de três fatores, a saber: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (p.22). Chamamos a atenção aqui para o terceiro fator, que deve ser entendido como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em suas aulas e a maneira como ele pode ser um facilitador na construção de conhecimentos. A escola precisa promover a articulação entre o aluno e a língua e, mais ainda, precisa proporcionar ao aluno, sujeito de aprendizagem, oportunidades para utilizá-la com propriedade nas mais variadas situações discursivas existentes em nossa sociedade, garantindo, dessa forma, sua participação social ativa e consciente.

Assim, as práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, a nosso ver, precisam pautar-se pela leitura, produção e análise linguística de textos que contribuam para que os alunos se apoderem de sua língua materna e sintam-se à vontade para usá-la de maneira consciente, vendo-a como mecanismo de inserção social.

Ao longo de 15 anos como professora de Língua Portuguesa, vivenciamos, em sala de aula, algumas experiências felizes e outras bastante frustrantes, durante as práticas de produção de texto, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Os alunos têm grande resistência

para o ato de escrever e apresentam, geralmente, duas justificativas para a recusa em produzir textos: não o sabem e “escrever para quê?”.

A segunda justificativa apresentada expressa algo que ocorre nas salas de aula: os alunos não atribuem sentido, não conseguem compreender qual é o objetivo de escrever na escola. Na verdade, os textos produzidos pelos alunos, na maioria das vezes, acabam tendo como destinatário apenas o professor, independente do gênero solicitado.

Ao constatarmos esta realidade, começamos a refletir sobre as práticas adotadas para o ensino da produção de textos e a procurar resposta para o seguinte questionamento: que prática pedagógica é possível implementar, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de escrita e o produto final produzido por eles seja uma concretização da escrita como prática social?

A partir desta indagação buscamos fundamentos teóricos e metodologias para nortear uma prática pedagógica afinada com os objetivos pretendidos. Desse modo, o projeto de letramento, baseado em Kleiman (2000; 2007) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014), configurou-se como a proposta mais adequada, visto que propicia aos alunos a vivência do funcionamento da língua em práticas sociais.

O projeto desenvolvido teve como foco o aperfeiçoamento das habilidades de escrita em Língua Portuguesa por meio do gênero carta de leitor, definido por Costa (2009, p.53) como “geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu”. A escolha desse gênero justifica-se, portanto, por seu caráter interativo, uma vez que oportuniza a expressão de opiniões por meio de cartas produzidas a partir da leitura de textos publicados em um jornal. Sendo assim, o leitor interage não só com o enunciador do texto que leu, mas também com outros leitores. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da cidade de Contagem.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi implementar um projeto de letramento, cujo eixo é o gênero carta de leitor, e analisar seu desenvolvimento e os resultados alcançados. Em função disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas de escrita dos

alunos; identificar as leituras de textos jornalísticos realizadas pelos alunos; estimular a leitura de textos jornalísticos e a escrita significativa e contextualizada; explorar a multissemiose na atribuição de sentidos a textos jornalísticos; utilizar a linguagem como instrumento de interação e como meio para exercer a cidadania; propiciar atividades de análise e reflexão sobre a função social do gênero carta de leitor; possibilitar a produção de textos do gênero carta de leitor e, por fim, comparar práticas de leitura e escrita iniciais (questionário inicial) e finais (questionário final) dos alunos.

A temática desta pesquisa parte da premissa de que só há sentido nas aulas de Língua Portuguesa se elas se norteam pelo texto. Entretanto, faz-se necessário que este texto a ser tomado como objeto de estudo da língua, tanto no plano da leitura como no da escrita, circule socialmente e possibilite que os alunos vejam a linguagem em funcionamento em práticas sociais.

Desnecessário discorrer sobre o quão inócuas são atividades que privilegiam a memorização de nomenclaturas em detrimento do uso consciente da língua. Como destaca Bakhtin ([1992]2011, p.284) “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas”. Portanto, a língua precisa ser apreendida na prática, em situações reais de uso.

Uma concepção de linguagem<sup>2</sup> coerente com essa perspectiva precisa concretizar-se tanto nas aulas de leitura quanto nas aulas de escrita. Assim, se adotamos uma concepção social da escrita, a tradicional produção de textos a partir de um modelo a ser seguido cede espaço para o ensino por meio dos gêneros discursivos. Para Kleiman (2007), é necessário que o aluno aprenda os diversos gêneros para agir em sociedade e a carta de leitor propicia que os alunos se apropriem da possibilidade de opinar sobre o que acontece em volta deles, atuando, assim, na sociedade na qual estão inseridos por meio da escrita significativa.

A pesquisa tem também a intenção de, ancorada em pressupostos teóricos – que serão explicitados no capítulo 2 – e baseada na relação entre teoria e prática, contribuir para futuras

---

<sup>2</sup> A concepção de linguagem que norteia o projeto de letramento apresentado será explicitada no capítulo destinado ao referencial teórico desta pesquisa.

pesquisas e para o trabalho de outros professores, apresentando uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita significativa, por meio de um projeto de letramento construído coletivamente com os sujeitos participantes. Contudo, não é pretensão deste estudo apresentar conclusões definitivas ou ‘receitas mágicas’ que se mostrem como uma verdade absoluta, mas sim suscitar reflexões para o aprimoramento do que aqui foi feito. Esperamos que os leitores deste trabalho, carinhosamente batizado como ‘Disse’, invistam em uma leitura crítico-reflexiva, e se sintam instigados a buscar práticas realmente significativas para o ensino da Língua Portuguesa.

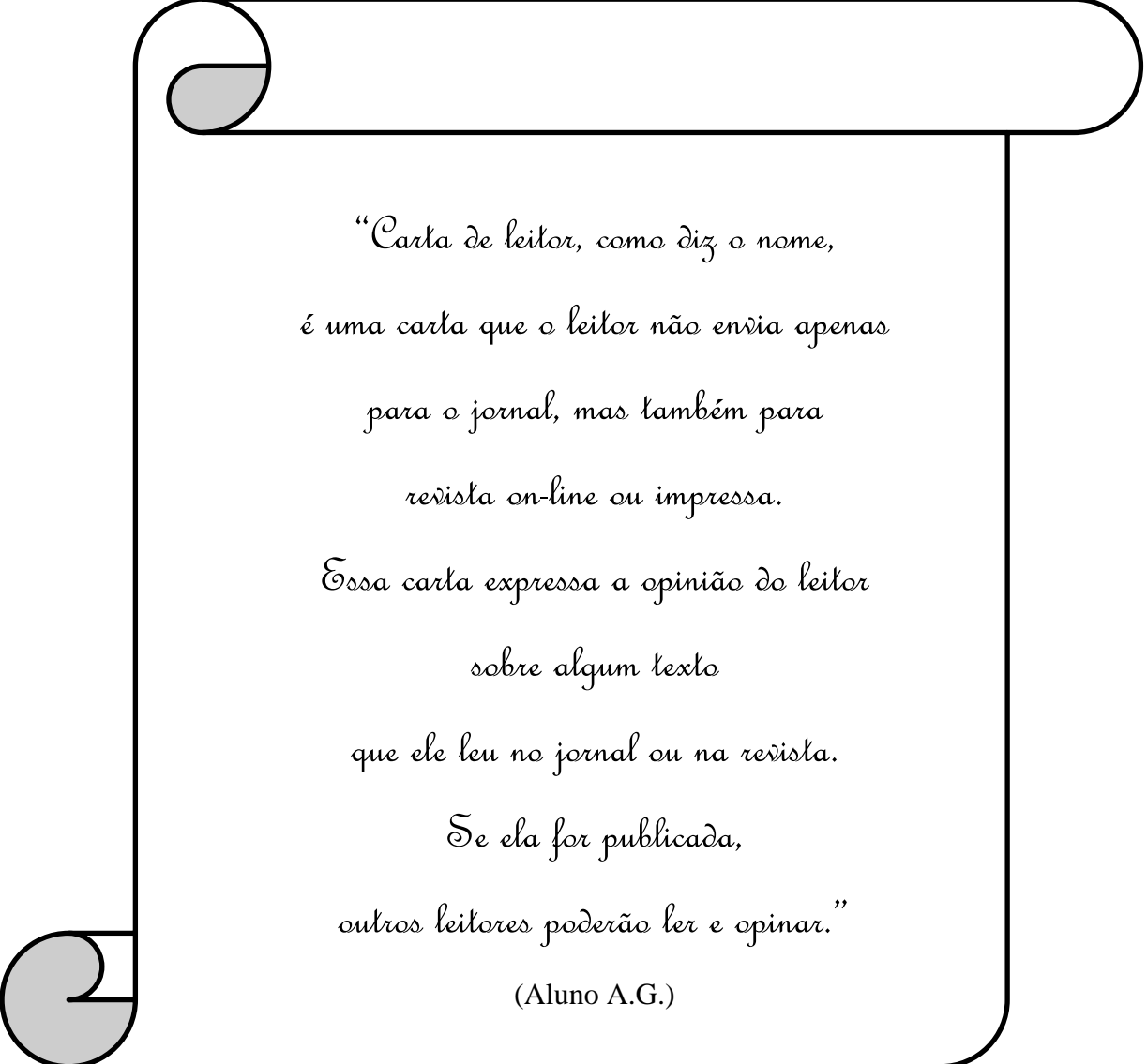
Além desta introdução, esta dissertação apresenta quatro capítulos seguidos das considerações finais, referências, anexos e apêndices.

No capítulo 1, são apontados os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa e fundamentaram a construção e o desenvolvimento do projeto de letramento. Também são explicitados a concepção de linguagem adotada e conceitos fundamentais nos quais este trabalho se ancora.

Após a fundamentação teórica, o capítulo 2 discorre sobre a metodologia de pesquisa utilizada. Assim, além de abordar os conceitos de pesquisa de natureza qualitativa, apresenta um panorama da escola, as etapas percorridas para a realização do projeto de letramento e os instrumentos de geração de dados.

No capítulo 3, são apresentados e analisados os dados gerados no desenvolvimento do projeto de letramento a partir dos questionários (inicial e final) aplicados e das atividades realizadas à luz dos fundamentos teóricos nos quais se ancora este trabalho. Neste capítulo, é relatada também a avaliação do projeto de letramento desenvolvido segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Todas as atividades foram realizadas em oficinas e encontram-se reunidas em um Caderno de Atividades, que se configura como um material produzido com o intuito de mostrar o passo a passo da pesquisa realizada e suscitar reflexões para contribuir nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Para tanto, além de todas as atividades descritas detalhadamente, traz também os pressupostos teóricos de um projeto de letramento.

Nas considerações finais, os objetivos deste trabalho são retomados e é apresentada uma síntese dos resultados conquistados, após reflexões acerca das práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa durante a realização do projeto de letramento.



*“Carta de leitor, como diz o nome,  
é uma carta que o leitor não envia apenas  
para o jornal, mas também para  
revista on-line ou impressa.*

*Essa carta expressa a opinião do leitor  
sobre algum texto  
que ele leu no jornal ou na revista.*

*Se ela for publicada,  
outros leitores poderão ler e opinar.”*

*(Aluno A.G.)*



# CAPÍTULO 1

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Primeiramente, discorreremos sobre a concepção de linguagem assumida neste trabalho a partir das considerações de Soares (1998), Travaglia (2009) e Geraldi (2004). A segunda seção aborda os conceitos de letramento (SOARES, 2016 e KLEIMAN, 2014) e de projeto de letramento, segundo Kleiman (2000; 2007) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014). A terceira seção discorre sobre o conceito de gênero na perspectiva de Bakhtin<sup>3</sup> ([1992] 2011), enfatizando a interação entre os sujeitos. A quarta seção apresenta questões relacionadas ao ensino da escrita ancoradas em autores como Antunes (2003), Lopes-Rossi (2006), Alves Filho (2011) e Rojo (2015). A quinta seção versa sobre o gênero carta de leitor sob os preceitos de Alves Filho (2011), Costa (2009), Carvalho (2008), Lopes-Rossi (2006), Nascimento (2005) e Passos (2003) e apresenta alguns estudos sobre o referido gênero. Por fim, a sexta e última seção trata da multimodalidade a partir do ponto de vista defendido por Dionisio (2006), Cerqueira (2006) e Rojo (2012; 2015).

### 1.1 Concepções de linguagem e o ensino da língua

Ao planejar suas aulas, o professor de Língua Portuguesa se deixa conduzir pela concepção de linguagem na qual acredita, embora nem sempre pare para refletir sobre isso. Segundo Soares (1988) e Travaglia (2009), podem ser mencionadas três principais modos de conceber a linguagem: como sistema de normas e regras da língua, como instrumento de comunicação ou como forma de interação.

Em seu artigo *Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*, Soares (1998) ressalta que o ensino da Língua Portuguesa precisa considerar as perspectivas sociopolítica e linguística, visto que determinam como será o ensino da língua. A autora afirma que a primeira está relacionada a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, já a segunda perspectiva está totalmente arraigada às concepções de linguagem.

---

<sup>3</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), pesquisador, pensador, filósofo e teórico russo que apresentou seus primeiros textos na década de 1920. Destacou-se nos estudos sobre a linguagem, que para ele precisa ser entendida sob o prisma da interação. Suas análises continuam trazendo inúmeras contribuições para os estudiosos que se debruçam a compreender o fenômeno da linguagem. Neste estudo, utilizamos como referência a 6ª edição da obra *Estética da criação verbal* datada de 2011. Entretanto, indicamos entre colchetes o ano da primeira publicação da referida obra no Brasil, que teve sua publicação original, em 1979, em Moscou.

Até os anos 50, segundo Soares (1998), apenas as camadas privilegiadas frequentavam a escola e o ensino da Língua Portuguesa resumia-se ao estudo das normas e regras da língua, ou seja, o estudo da gramática aliada ao estudo de textos literários com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita. Até os anos 60, tal prática prevalece, o que permite concluir que

[...] em todo esse período, a concepção de língua que informava o ensino do português foi a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a conhecer /reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (SOARES, 1998, p.55).

A partir dos anos 60, vivenciam-se “novas condições sociopolíticas e uma nova concepção de língua para o ensino do português”, conforme diz Soares (1998), em razão da democratização da escola por meio da conquista do direito à escolarização pelas camadas populares e pela instauração do regime militar no país, que atribuiu à escola a tarefa de fornecer recursos humanos para a almejada expansão industrial. Assim, “o quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a teoria da comunicação, e a concepção de língua é a de instrumento de comunicação”. Como consequência de tais mudanças, o estudo focado na gramática perde espaço para o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens pelo uso da língua.

Na segunda metade dos anos 80, tal concepção já se encontrava em declínio, após sofrer críticas apoiadas nos problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos. Uma resposta àqueles que questionavam a concepção em voga surge com as ciências linguísticas que chegam à escola “aplicadas ao ensino da língua materna”, trazendo uma nova concepção de língua, vista agora como enunciação e discurso. Soares (1998, p.59) reforça que esta concepção

[...] vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação [...].

Esta concepção de linguagem modifica o papel do aluno, que agora é considerado como sujeito ativo no desenvolvimento de suas habilidades e na construção do conhecimento acerca da linguagem por meio da interação que ocorre em determinadas circunstâncias de enunciação.

Assim como Soares (1998), Travaglia (2009) enumera três principais concepções de linguagem: a linguagem “como expressão do pensamento”, “como instrumento de comunicação” e “como forma ou processo de interação”. Na primeira concepção, a enunciação é vista como algo individual, sem nenhuma relação com a situação social na qual ocorre. A organização do pensamento obedece a regras, que devem ser seguidas. Travaglia (2009) afirma que nessa concepção “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”.

A concepção que considera a linguagem como instrumento de comunicação preconiza que os falantes de uma língua devem dominar o código que a compõe para que “a comunicação possa ser efetivada”. Assim, as mensagens são codificadas para serem transmitidas para o outro, que, por sua vez, irá transformar os códigos recebidos em mensagem novamente. Segundo o autor, dessa maneira ocorre a decodificação.

Na terceira concepção enumerada por Travaglia (2009), a linguagem é vista como um processo de interação entre os usuários da língua, como nos esclarece o autor ao afirmar que a linguagem é “[...] um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

Podemos perceber que as três concepções de linguagem elencadas por Soares (1998) e Travaglia (2009) apresentam visões semelhantes: na primeira, o foco é o sistema, as regras da língua; na segunda, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, e, na terceira, o foco é a interação entre os sujeitos. Se antes o sistema que compõe a língua estava em destaque, agora, o discurso é considerado um fator relevante na interação entre os interlocutores. De acordo com Travaglia (2009)

O discurso é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. (TRAVAGLIA, 2009, p.68)

O projeto aqui desenvolvido leva em consideração a concepção de linguagem como forma de interação, pois acreditamos que a função do ensino da língua materna na escola é possibilitar que os alunos tornem-se capazes de usar a língua de maneira consciente e reflexiva, que compreendam que as escolhas linguísticas devem ser feitas em relação aos propósitos comunicativos que queiram alcançar, sempre levando em consideração para quem escrevem o que escrevem. Segundo Geraldi (2004, p.41), a escolha por esta concepção “[...] implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos”. Atividades pedagógicas desenvolvidas a partir desta concepção possibilitam aos alunos a vivência da linguagem em funcionamento nas diversas práticas sociais, o que vincula a nossa proposta à perspectiva de um projeto de letramento.

Propiciamos aos alunos a participação em várias práticas de escrita (e de leitura) que oportunizaram o desenvolvimento sociodiscursivo. A partir das atividades realizadas, eles desenvolveram também a autonomia, a cidadania e a consciência de que são sujeitos com voz na sociedade na qual estão inseridos.

Todas as práticas vivenciadas no projeto apresentado visaram a proporcionar e ampliar habilidades de letramento dos alunos. Tinoco (2009, p.176) afirma que os projetos de letramento são “um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita”. E em relação a isso, temos a certeza de que o ensino da escrita foi ressignificado, pois os alunos usaram a língua em situações discursivas reais, por meio de um gênero discursivo de relevância social. As etapas percorridas no projeto possibilitaram a reflexão e a construção de conhecimentos linguísticos sempre dando voz aos alunos, que participaram ativamente de todo o processo. Dessa forma, apesar de não ter surgido de uma demanda vinda deles, usaremos a nomenclatura “Projeto de Letramento”, por considerarmos que a escrita significativa e a reflexão linguística estiveram presentes e contribuíram para a participação cidadã dos alunos envolvidos, como evidenciaram os resultados obtidos.

Na próxima seção, abordamos os conceitos imbricados em um projeto de letramento a partir dos pressupostos de Kleiman (2000; 2007) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

## 1.2 Projeto de letramento: a linguagem em funcionamento social

Para entendermos a dinâmica de um projeto de letramento é necessário relembrar, primeiramente, o quem vem a ser letramento, conceito totalmente imbricado com leitura e escrita.

Soares (2016) afirma que o termo letramento apareceu pela primeira vez, no Brasil, na obra *'No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística'* de autoria de Mary Kato em 1986. Entretanto, a definição do termo letramento e sua distinção do termo alfabetização apareceu em 1988 no livro *'Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso'*, cuja autora é Leda Verdiani Tfouni. A partir de 1995, com as contribuições de Angela Kleiman em *'Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita'*, o termo letramento passou a ser amplamente utilizado e estudado por diversos autores, como tradução para a palavra inglesa *literacy*, que designa

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2016, p.17).

Essas consequências se dão porque, ao tornar-se capaz de ler e escrever e participar das práticas sociais que envolvem leitura e escrita, os indivíduos passam a agir em sociedade.

O termo letramento é definido por Soares (2016, p.18) como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Percebemos, nesta definição, o uso da palavra ação, que ultrapassa a “ação de ensinar ou aprender”, refere-se também à ação em sociedade por meio da leitura e da escrita.

Para Soares (2016, p.19) “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Assim, uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe decodificar (ler) e codificar (escrever). Mas, para dizer que alcançou o letramento é necessário que saiba utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais. Todavia, Soares (2016, p.24) afirma que um sujeito analfabeto, que não sabe ler nem escrever, pode ser “de certa forma

letrado [...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele [...].”

Crianças que ainda não são alfabetizadas podem estar inseridas no “mundo do letramento” (p.24) se participarem de contação de histórias, manusearem livros, brincarem de ler e escrever. Com esses exemplos, a autora demonstra que os sujeitos podem se tornar letrados ao envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita.

A tarefa da escola não se resume apenas a alfabetizar os alunos, é necessário ensinar-lhes a utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais, portanto, temos de alfabetizar e ao mesmo tempo inserir nossos alunos no “mundo do letramento” também, pois, como afirma Kleiman (2014, p.88)

O impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações, toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se.

Como a nossa pesquisa foi desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que, nesta etapa da educação formal, já devem estar com a alfabetização consolidada, o nosso olhar voltou-se para atividades que contribuíssem com o letramento, que na visão de Soares (2016, p.120) “é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido [...]”.

Assim, optamos por desenvolver um projeto de letramento a partir da concepção de Kleiman (2000; 2007) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014), visto que essas autoras enfatizam a prática social como eixo para o desenvolvimento de projetos cujo objetivo maior seja propiciar o letramento do aluno. Segundo Kleiman (2000, p.238), um projeto de letramento pode ser definido como

[...] 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.

E assim ocorreu no projeto de letramento desenvolvido, uma vez que os alunos efetuaram a leitura e a escrita de gêneros jornalísticos por meio de atividades que privilegiaram o uso social da língua, a realização de tarefas coletivas, sempre em diálogo com os sujeitos envolvidos no processo.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) ressaltam a recomendação do trabalho pedagógico em torno da prática de projetos nos PCN e afirmam que os projetos de letramento devem ser entendidos como

uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.13).

O trabalho com projetos alicerça-se na perspectiva de uma ‘escola aberta’ oposta à escola fechada em si mesma, que pretende homogeneizar os sujeitos por meio do repasse de conhecimentos via práticas tradicionais de ensino que não consideram a individualidade nem os conhecimentos trazidos pelos alunos. Nesta escola, a linguagem funciona como mecanismo de exclusão e imposição de poder. Contudo, para colaborar com a implementação de uma escola inclusiva, que ajude os alunos a se tornarem cidadãos e usuários conscientes da língua, é preciso que o professor de língua materna repense suas estratégias e privilegie práticas de ensino significativas, que contribuam para a vida em sociedade. Kleiman (2007, p.9) considera que

[...] o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada.

Os professores, de modo geral, têm dificuldade de trabalhar com projetos, pois habituaram-se a desenvolver uma prática “centrada basicamente na sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.15), trabalhando de maneira isolada dos outros professores e, nesse caso, a maior preocupação, via de regra, é o cumprimento do planejamento curricular anual aliado ao esgotamento do livro didático, que, normalmente, norteia as aulas e determina os conteúdos a serem ministrados.

Assim, para que haja uma mudança nesta conduta tradicional arraigada, o ponto de partida é a reflexão de cada professor sobre sua prática e a disposição de fazer algo diferente em sala de aula. Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.16) pontuam que

[...] a dificuldade inicial de ‘fazer diferente’ em sala de aula está em questionarmos a tradicional cultura escolar, deixando um tanto de lado a fragmentação dos saberes, a rígida disciplinarização e lançando-nos a um modo diferente de ensinar e aprender: eis o grande desafio.

Nos projetos de letramento, além da visão de coletividade ao planejar e executar as atividades, outro ponto importante é o uso da linguagem, pois “uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.34). Neste aspecto, uma proposta que envolve a leitura e a escrita de gêneros da esfera jornalística cumpre bem este objetivo, uma vez que possibilita que os alunos utilizem a “linguagem como prática social”.

Ainda na visão dessas autoras, o maior objetivo de um projeto de letramento é

[...] promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.58).

Acreditamos que a proposta de vivência da escrita por meio do gênero carta de leitor possibilita esta apropriação dos saberes, pois os alunos aplicam os conhecimentos linguísticos ao analisarem os textos jornalísticos lidos e também ao produzirem seus próprios textos. Portanto, a prática social da linguagem permeia as atividades desenvolvidas, visto que, esse projeto privilegia a natureza interativa da linguagem.

### **1.3 Os gêneros e a interação entre os sujeitos**

A linguagem como forma ou processo de interação leva em consideração que toda situação comunicativa acontece em um contexto sócio-histórico. Sendo assim, nessa concepção, é entendida como um lugar de interação humana, de diálogo, de trocas. Travaglia (2009, p.23) ressalta que “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam



lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Não podemos perder de vista que o uso da linguagem está presente em várias atividades humanas, e por isso mesmo este uso é diverso. Como nos lembra Bakhtin ([1992] 2011, p.261), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”.

Portanto, o autor aponta que a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a determinadas esferas da atividade humana e que refletem os propósitos comunicativos dela: narrar, opinar, criticar, persuadir, instruir. Os contextos de produção e circulação de textos são variados e, assim, cada uma das esferas produz seus gêneros discursivos a fim de atenderem às suas necessidades comunicativas. Com o desenvolvimento da sociedade, essas demandas podem mudar e acarretar o desaparecimento ou o surgimento de novos gêneros. Isso varia de acordo com cada esfera, pois algumas, como a literária e a jornalística, são mais flexíveis e permitem uma maior variação das características “relativamente estáveis” dos gêneros (BAKHTIN, [1992] 2011, p.262). Outras esferas, como a jurídica e a científica, já são mais conservadoras e os gêneros pertencentes a elas tendem a ser preservados quanto às suas estruturas composicionais e, quando sofrem mudanças ao longo do tempo, estas, geralmente, são bem sutis.

Apesar de não focar o ensino de língua em ambiente escolar, a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin ([1992] 2011) está presente em diversas práticas de ensino, tais como o projeto de letramento ora apresentado, que prestigiou a leitura e a escrita de gêneros da esfera jornalística. Os gêneros foram assim definidos por Bakhtin ([1992] 2011, p.262, destaques do autor) “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Portanto, os enunciados concretizam-se nos diversos gêneros do discurso, que circulam em nossa sociedade e são construídos a partir de três elementos “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – [...] indissolavelmente ligados no todo do enunciado e [...] igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, [1992] 2011, p.262).

Podemos assim entender os três elementos constitutivos dos gêneros: (a) o conteúdo temático, objeto do discurso, que abarca não só o conteúdo abordado, mas também o ponto de vista, ou seja, o viés valorativo plasmado no texto; (b) o estilo, que reflete as preferências individuais por meio das escolhas linguísticas feitas e (c) a construção composicional, que pode ser compreendida como a estrutura formal, a forma como os textos se organizam em função dos gêneros aos quais pertencem. Percebemos, portanto, o caráter flexível dos gêneros, como anunciado por Bakhtin ([1992] 2011), visto que a combinação de tais elementos é realizada por um enunciador, um autor-sujeito com uma bagagem de vivências, valores e conhecimentos linguísticos materializados em seus textos. Segundo Rojo (2015), é necessário

[...] enfatizar que esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica. Fazemos a separação entre os três elementos apenas para efeito de análise dos textos nos gêneros (ROJO, 2015, p.87).

Bakhtin ([1992] 2011, p.262) ressalta que há uma “extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)” devido às inúmeras relações sociais estabelecidas nas diversas esferas de comunicação que permeiam a vida humana. Assim, o teórico russo agrupa os gêneros em primários e secundários e salienta que

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, [1992] 2011, p.263).

Depreendemos então que a heterogeneidade dos gêneros, tão bem assinalada por Bakhtin ([1992] 2011), decorre em grande parte pela situação discursiva, que demanda determinados gêneros em detrimento de outros. Entretanto, não podemos nos esquecer de que tanto os gêneros primários, marcados por ocorrerem em situações cotidianas mais simples e espontâneas, quanto os secundários, que ocorrem em situações mais complexas de uso da língua, têm “uma natureza *verbal* (linguística) comum” (p.263, destaque do autor).

Pensando em prática de ensino a partir da teoria dos gêneros de Bakhtin ([1992] 2011), o texto deve figurar como destaque nas aulas de Língua Portuguesa, pois é pelo texto, seja ele oral ou escrito, que os alunos poderão perceber o funcionamento da língua em situações reais de uso. Para tanto, os alunos deverão ser capazes de usar os gêneros de acordo com as diversas situações comunicativas das quais participam.

O texto como objeto de estudo precisa possibilitar que os alunos compreendam qual gênero devem usar para determinada situação de interação. Além disso, precisam também ser capazes de ocupar uma “posição responsiva” ante os enunciados. Para Bakhtin ([1992] 2011, p.271):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender 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. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

A interação entre dois sujeitos em uma situação discursiva de fala, na qual é visível a posição responsiva entre eles a partir da compreensão do discurso do outro, pode ser estendida para a interação por meio de textos escritos. Nesse caso, o leitor também assume uma posição responsiva quando “dialoga” com a palavra do outro, reagindo, adotando uma postura de concordância ou discordância, “respondendo” mentalmente na maioria das vezes, mas também por escrito em muitos casos.

Partindo da perspectiva de que a interação é o pilar do processo de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos, faz-se necessário refletirmos se realmente há interação no ato de produzir textos escolares quando estes servem apenas como uma atividade por meio da qual o professor irá avaliar o aluno, assinalando os erros cometidos. Normalmente, ainda que o professor verifique os avanços, o aluno não tem acesso a tais observações. Em outras ocasiões, os textos produzidos recebem apenas um visto do professor. Ora, isso pode levar o aluno a pensar que não precisa se esforçar tanto assim nas produções de textos uma vez que receberá uma nota ou um visto, nunca uma resposta. Segundo Leal (2008, p.55), a partir da perspectiva bakhtiniana,

[...] o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas.

Essas trocas com o professor possibilitariam que os alunos refletissem sobre aquilo que escreveram, e mais ainda, vissem sentido no ato de escrever. Reiteramos a importância da compreensão responsiva ativa explicitada por Bakhtin ([1992] 2011) e retomada por Leal (2008), uma vez que acreditamos ser esta uma atitude primordial na prática de produção de texto. Ao escrever, na escola, o aluno espera receber do professor uma resposta pautada pela interação entre ambos a partir do texto produzido. Este seria um momento marcadamente dialógico, constituído de trocas significativas entre professor e aluno.

Portanto, caso o aluno não vivencie tal dialogia, nas práticas de produção de texto, não conseguirá compreender qual a relevância de tais práticas, que terão um fim em si mesmas. Não serão vistas como oportunidades de vivenciarem o uso social da língua nem mesmo como um instrumento de utilização da língua em suas variações de acordo com a situação comunicativa, que deveria permear o texto produzido em questão.

Dessa forma, o aluno deixa de se ver como sujeito que, a partir de sua existência histórica e social somada aos seus conhecimentos de mundo, deveria produzir textos que evidenciassem tais marcas em suas linhas. Para Leal (2008, p.61),

[...] o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que os professores pensam deles, no que acreditam que os professores pensam sobre o assunto, no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores.

O aluno passa a escrever o que o professor espera encontrar escrito. E isso basta ao aluno, que não se vê como um produtor de textos, um autor. Pelo contrário, tem a certeza de que é apenas um cumpridor de tarefas escolares.

A tarefa de mudar essa visão deve começar em sala de aula. Leal (2008) salienta que o professor pode começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”), para poder realizar a atitude responsiva ativa e, ao receber um texto de seu aluno, precisa considerar que este espera uma resposta, o que é bem diferente de uma ‘nota’ ou apenas um visto. Geraldi (2004) menciona a importância da interação entre professor e aluno nas práticas de produção de texto ao afirmar

que, durante a escrita do texto, o professor precisa intervir fazendo indagações, sugerindo alterações, mas considerando a subjetividade do aluno. Leal (2008, p.66) ressalta que

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais.

Assim, o professor precisa planejar práticas de produção de texto que ultrapassem as necessidades dos alunos, para que gêneros significativos para a sociedade possam tornar-se significativos para eles também. Práticas que os ajudem a aprender a escrever, ou melhor dizendo, que, além de os ajudarem a aprender a escrever, os ajudem a usar a língua com propriedade nas diversas situações comunicativas que permeiam nossa sociedade.

Antunes (2003, p.14) pontua que os professores de português têm como objetivo “[...] contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”, além de possibilitar que eles se tornem pessoas críticas e participativas na sociedade em que vivem. A comunicação é o instrumento para a participação social e sem o uso da linguagem isso não será possível.

Para tanto, durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos precisam exercitar e desenvolver suas “potencialidades comunicativas”. Práticas permeadas pela “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p.19) não contribuem para o desenvolvimento das possibilidades de uso oferecidas pela língua e acabam por levar o aluno ao fracasso escolar, se considerarmos o fato de o aluno não ser capaz de repetir a análise meramente metalinguística ensinada pelo professor como suficiente para determinar que ele fracassou.

Dessa forma, devido ao seu insucesso na escola, o aluno constata que “não sabe português” e que “o português é uma língua muito difícil”. Logo em seguida, desenvolve verdadeira “aversão às aulas de português”, o que pode levá-lo à repetência e, posteriormente, à evasão escolar. Antunes (2003, p.34) salienta que

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Com o intuito de alcançar o objetivo sugerido pela autora, o trabalho com a escrita merece um planejamento cuidadoso por parte do professor. O aluno, sujeito de aprendizagem, precisa ver sentido na escrita que produz. A escrita, assim como a fala, também é uma prática de interação, conforme nos relembra Antunes (2003, p.46)

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento.

Cabe, portanto, ao professor mostrar para o aluno que toda e qualquer escrita é determinada por objetivos que se quer alcançar e deve ser produzida pensando em quem será o leitor desta. Não há mais espaço para a escrita que não seja significativa. O aluno precisa ter a oportunidade de escrever textos que circulem na sala de aula, na escola, na família, no bairro, na sociedade. E para aprender a escrever só existe um jeito: escrever.

Fundamental dizer que a informação precede a escrita, quanto mais informação, mais ideias, mais fácil será a escrita (ANTUNES, 2003). Justifica-se, dessa forma, a importância de propiciar ao aluno diversos momentos para a aquisição e reflexão da informação por meio de textos em diversos gêneros. Munidos de informação, sabendo para quem e para que vai escrever e, principalmente, sem o temor da correção fria e impiedosa, o aluno terá um ambiente propício para desenvolver a capacidade da escrita e, conseqüentemente, do entendimento “das regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto” (ANTUNES, 2003, p.46) e, assim, a análise linguística será feita de maneira consciente, ajudando o aluno a ir identificando e superando as dificuldades e inadequações que existem no texto dele.

Vale ressaltar que, para isso, a prática de análise linguística deve ser pautada pelos textos produzidos pelos alunos e não por fragmentos, normalmente literários, como aqueles apresentados nos livros didáticos. Geraldi (2004, p.74) afirma que

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

O autor ainda defende que o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Dessa forma, a escolha por um projeto de letramento desenvolvido em torno da produção de textos dos alunos parece-nos uma boa alternativa, uma vez que os alunos, antes da produção, terão de executar atividades de leitura e, durante a produção, atividades de análise linguística, além da reflexão sobre os elementos constitutivos do gênero carta do leitor. Geraldi (1995) afirma também que os textos produzidos pelos alunos precisam contribuir para a participação cidadã, podem, portanto, dar voz aos alunos. Segundo o autor, “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1995, p.165).

Acreditamos que a produção de texto precisa possibilitar que os alunos explicitem seus valores e seus conhecimentos de mundo, e não imitem uma estrutura apresentada pelo professor na qual a subjetividade e a discursividade não são consideradas. Agindo assim, os alunos compreenderão, na prática, que podem usar a linguagem de maneira crítica, emitindo opiniões, dizendo o que pensam sobre o mundo que os cerca. Sobre esta questão, Alves Filho (2011, p.14) afirma que

[...] na escola é possível simular e mesmo levar a cabo formas de participação dos alunos na vida política e cultural através de atividades de leitura e escrita guiadas pelos modos de funcionamento particulares de conjunto de gêneros. Se isso é feito com uma adequada compreensão de como funcionam os gêneros do discurso em nossa sociedade e do papel ideológico e comunicativo da mídia impressa, mais chances haverá de os alunos desenvolverem seu enorme potencial comunicativo e crítico.

Ao optarmos pelo ensino da escrita que considera a concepção interativa da linguagem, propiciamos o uso da língua em práticas sociais, por meio do desenvolvimento de um projeto de letramento, no qual gêneros que circulam em nossa sociedade, configuram-se como o centro do trabalho com a linguagem.

#### **1.4 O ensino da escrita pautado nos gêneros**

Partindo do pressuposto de que os gêneros são práticas de linguagem, é recomendável que o professor de Língua Portuguesa proponha atividades nas quais os gêneros sejam compreendidos discursiva e linguisticamente. Lopes-Rossi (2006, p.74) afirma que “Isso pode ser feito com

muita eficiência por meio de 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”.

Os alunos precisam compreender que os valores e propósitos do enunciador efetivam-se nos textos por eles produzidos. Bakhtin ([1992] 2011, p.261) deixa claro que o uso da língua ocorre por meio de enunciados, que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” da atividade humana. Como dito antes, tais enunciados concretizam-se por meio da combinação de elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos articulados, “no todo do enunciado”, configuram os gêneros do discurso, que são infinitos devido à variedade de campos de atividades humanas e de situações de interação.

Importante se faz o estudo da “natureza do enunciado” e das particularidades dos diversos gêneros do discurso, pois é por meio da realização concreta de enunciados que ocorre a integração entre a língua e a vida. Rojo (2015) ressalta que o tema, na visão bakhtiniana, não pode ser entendido simplesmente como o assunto abordado no texto e sim como a “apreciação de valor” que o autor do texto confere a este assunto. É pelo tema que a ideologia do enunciador circula. É preciso um olhar atento por parte do leitor para perceber o viés ideológico, ou seja, a perspectiva valorativa revelada na superfície e nas entrelinhas do texto. Temos aí a integração língua e vida preconizada por Bakhtin ([1992] 2011).

Por sua vez, se a situação de interação e o propósito comunicativo guiam a definição do gênero, é o ponto de vista do enunciador que o leva a fazer determinadas escolhas linguísticas. Tudo isso, portanto, precisa ser considerado cuidadosamente no estudo dos gêneros no ambiente escolar. Para potencializar o conhecimento dos gêneros e desenvolver a habilidade de análise, os alunos precisam de várias atividades de leitura e de escrita. No entanto, como nos alerta Lopes-Rossi (2006, p.78), “não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos reproduzirem. É o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo”, sem perder de vista que os gêneros têm uma certa estabilidade (BAKHTIN, [1992] 2011) determinada por características sócio-historicamente estabelecidas, mas não são imutáveis.



Sendo assim, é muito importante oportunizar que os alunos vejam o gênero funcionando em sociedade e, para isso, o ideal é que possam produzir o gênero considerando sua efetiva funcionalidade. No entanto, a produção de todo e qualquer gênero discursivo só pode ser realizada eficazmente se seguir as condições de produção e circulação inerentes a ele. Lopes-Rossi (2006) considera que tais condições serão alcançadas se o autor do gênero discursivo em questão buscar responder aos seguintes questionamentos:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2006, p.77).

Cabe ao professor, portanto, mostrar para seus alunos a importância de considerar essas indagações antes da escrita para possibilitar que o texto produzido atinja seus propósitos comunicativos e sociais. Outro aspecto que requer atenção é o suporte no qual o gênero será veiculado, pois é um fator que também influencia na composição e circulação do gênero. Por outro lado, a escolha dos recursos linguísticos, das informações, da formatação, do uso de elementos não-verbais, vai conferir subjetividade ao texto produzido. Como lembrado por Antunes (2003, p.48), “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”.

É necessário termos o cuidado para não conduzirmos nossas práticas de produção de texto de modo a adotarmos uma visão formalista e prescritiva do gênero em questão. Ao adotar tal visão, corremos o risco de levar os alunos a pensarem que para produzirem um texto em determinado gênero, basta seguir as normas prescritas pelo professor. E, segundo Alves Filho (2011), tal atitude seria improdutiva para o processo de ensino e aprendizagem uma vez que

[...] conhecer apropriadamente um gênero implica também saber escolher qual conteúdo é apropriado, adequado e se ajusta a determinados propósitos comunicativos e em qual forma textual ele pode ser expresso de modo a se obter o sucesso desejado na ação comunicativa (ALVES FILHO, 2011, p.29).

Os alunos precisam ter a clareza de que os gêneros são categorizados a partir dos usos sociais. Na visão bakhtiniana, os gêneros são considerados como “enunciados relativamente estáveis”, mas sujeitos a alterações de acordo com a cultura e passíveis de transformações ao longo do

tempo, sendo, portanto, flexíveis e mutáveis (Bakhtin, [1992] 2011). Isso nos deixa perceber que gênero não é algo estanque, um formulário a ser preenchido de acordo com regras e normas. Os gêneros, como nos diz Alves Filho (2011), são o resultado da combinação consciente, feita pelo autor, da forma, do conteúdo e ainda dos valores que ele deseja externar em seu texto.

Uma perspectiva interacionista de escrita considera que o diálogo, a troca, permeia todo e qualquer ato de escrever. Há um eu que traz a vontade, o objetivo do escrever, carregado de “[...] intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p.45). Portanto, é necessário querer e ter o que dizer para alguém. Na vida cotidiana, em oposição às inúmeras situações artificiais de produção textual propostas pela escola, escrevemos com propósitos definidos para alguém que, ainda distante de nós, ausente durante o ato da escrita, norteia nosso texto, já que ele será produzido levando em conta a existência desse outro para quem escrevemos.

Antunes (2003) ressalta que a escrita é composta por diferentes etapas integradas, que suscitam decisões de quem escreve. Para a autora, estas etapas são

[...] interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p.54).

Percebemos então que a autora delimitou três etapas para a realização da escrita: planejamento, a ação de escrever e a etapa de revisão e reescrita, que podem ser observadas no quadro 01.

**Quadro 01** – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.

<b>1. PLANEJAR</b>	<b>2. ESCREVER</b>	<b>3. REESCREVER</b>
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<b>ampliar</b> seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	<b>rever</b> o que foi escrito;
<b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	<b>confirmar</b> se os objetivos foram cumpridos;
eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a <b>continuidade temática</b> ;

escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações;</b>		observar a <b>concatenação</b> entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis <b>leitores;</b>		Avaliar a <b>clareza</b> do que foi comunicado; avaliar a <b>adequação</b> do texto às condições da situação;
considerar a <b>situação</b> em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma <b>etapa intermediária</b> , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da <b>sintaxe</b> e da <b>semântica</b> , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a <b>pontuação</b> , a <b>ortografia</b> e a <b>divisão</b> do texto <b>em parágrafos</b> .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p.57-58).

Na etapa do planejamento, o aluno deverá considerar a situação de comunicação na qual está inserido e selecionar o que vai escrever em função do seu interlocutor e do gênero a ser utilizado. Considerar as condições de produção, recepção e circulação do texto é primordial nesta etapa.

A primeira versão do texto é produzida na etapa da escrita. Tudo o que foi selecionado será transposto para o papel, as ideias que surgiram no planejamento serão retomadas e organizadas de modo que constituam um texto na modalidade escrita da língua. Este texto poderá sofrer alterações na fase seguinte.

Na etapa de revisão e reescrita, o aluno, após uma leitura atenta do texto, poderá fazer as modificações necessárias para garantir que, além de claro e coerente, esteja adequado ao seu interlocutor e atenda à situação de comunicação que o gerou. É momento também da reflexão

acerca da adequação das escolhas linguísticas. É importante ressaltar o papel de mediador a ser cumprido pelo professor, nesta etapa, pois ele poderá ajudar o aluno a compreender os aspectos a serem alterados em seu texto a partir do método escolhido para a correção da primeira versão.

### **1.5 O gênero carta de leitor**

A carta de leitor, segundo Passos (2003, p.81),

[...] é uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos. Ela é veiculada através dos meios de comunicação escrita, de circulação ampla ou restrita, tem caráter público, cumprindo importante função social na medida em que possibilita o intercâmbio de informações, ideias, opiniões entre diferentes pessoas de um determinado grupo. Nessas cartas, encontramos o português escrito no padrão formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.

Na definição de Costa (2009, p.53), a carta de leitor é “geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu”. Ao vincular a escrita de cartas de leitor à leitura de matérias, Costa (2009) não considerou o fato de que há cartas de leitor que são escritas para opinarem sobre cartas de leitor publicadas ou sobre outros gêneros jornalísticos que também não podem ser alocados no grupo ‘matérias’. Para Bezerra (2010), a carta de leitor

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

A autora enfatiza a situação de comunicação vivenciada por quem escreve uma carta de leitor e ainda cita os propósitos comunicativos do gênero que, segundo Alves Filho (2011, p.140), têm sido recorrentemente “[...] fiscalizar e participar, ao menos indiretamente, dos meios de comunicação; possibilitar o debate público de ideias; solicitar a intermediação da imprensa para a resolução de problemas cotidianos; expressar publicamente opiniões pessoais”.

Temos, portanto, a ênfase no caráter interacional, dialógico e cidadão proporcionado pelo gênero carta de leitor, que segundo Alves Filho (2011), surge a partir de um processo de composição<sup>4</sup> que pode ser assim apresentado:

**Quadro 02** – Processo de composição do gênero carta de leitor

1. O leitor realiza a leitura de um texto publicado em um jornal ou uma revista;
2. O leitor escreve uma carta;
3. O leitor envia a carta para o jornal ou revista no “calor da hora”;
4. O editor lê as cartas e, seguindo critérios pré-estabelecidos, seleciona quais serão publicadas;
5. O editor faz a edição da carta, utilizando-se de resumo, paráfrase, supressão, acréscimo, para adequá-la ao tamanho, ao formato, ao estilo e à linha editorial;
6. O editor agrupa as cartas, cria um título comum ao grupo e as envia para a publicação, que pode ser no dia seguinte ou em um período de tempo previamente definido pela linha editorial do jornal ou da revista;
7. Cartas publicadas ficam arquivadas por três meses e as não selecionadas são descartadas;
8. As cartas publicadas são lidas e podem suscitar o desejo de escrita de uma nova carta em resposta.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Alves Filho (2011, p.129-130)

Geralmente, os jornais e revistas especificam alguns critérios para que as cartas sejam publicadas. Ressaltam a quantidade máxima de palavras e indicam o endereço (físico e/ou virtual) para o qual as cartas devem ser enviadas.

A proposta apresentada privilegiou o discurso produzido pelo aluno a partir das condições de produção, circulação e recepção que lhes foram apresentadas, dos valores concretizados em seu enunciado e ainda dos objetivos pretendidos com o texto produzido, no caso, uma carta de leitor, assim como preconizado por Nascimento (2005, p.165) ao afirmar que o texto “ao mesmo tempo, apresenta características do gênero ao qual pertence e características singulares deixadas

---

<sup>4</sup> Alves Filho (2011, p.129) afirma que “o processo de composição de um gênero implica o reconhecimento de quem participa, de modo direto ou indireto, da construção dos textos e de quais atividades realiza”.

pelas decisões tomadas pelo produtor, de acordo com as representações sobre a situação em que se encontra”.

Ao falarmos em ensino de Língua Portuguesa, parece-nos impossível concebê-lo sem a produção de texto e se tal produção não for motivada por uma prática social não vislumbramos o porquê desta produção. Assim, os gêneros do discurso, levando em consideração a visão bakhtiniana, apresentam-se como eficientes instrumentos linguísticos.

Dentre os diversos gêneros discursivos, optamos pela carta de leitor, uma vez que se apresenta como uma possibilidade para os alunos produzirem textos que circulam em nossa sociedade e ainda por seu caráter crítico e sua articulação com outros gêneros da esfera jornalística, tais como notícia, reportagem, tira, editorial e artigo de opinião. Esta articulação possibilita que os alunos tenham acesso a mais gêneros e que todos eles provoquem reflexões concretizadas nas cartas produzidas. Em relação às cartas de leitor, Carvalho (2008, p.95) salienta que:

[...] são endereçadas à redação de revistas e jornais com diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, propor reflexões, relatar experiências, elogiar e criticar, entre outros. Algumas fazem referência a matérias publicadas em edições precedentes; há aquelas que comentam cartas anteriormente publicadas, e existem outras dirigidas a autores de artigos, à própria equipe da revista ou jornal, fazendo solicitações, sugestões ou alterações nos suportes.

Esse gênero, a partir da definição do propósito comunicativo, possibilita a autonomia e a expressão subjetiva de cada um. Segundo Alves Filho (2011, p.34), o propósito comunicativo “equivale às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações também recorrentes”. No caso da carta de leitor, é importante mencionar o diálogo realizado com os diversos gêneros do jornal, pois é necessária a leitura de outros textos antes da produção da carta, já que:

[...] não há como tratar separadamente leitura e escrita no processo de composição de cartas de leitor e, por isso, o aluno precisa ser encorajado e orientado a ler outros gêneros jornalísticos como uma forma de se estimular para participar da vida social através da expressão pública de sua opinião (ALVES FILHO, 2011, p.136).

A leitura de textos de diversos gêneros jornalísticos possibilita alcançar vários objetivos, dentre os quais: ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o que acontece na sua cidade, ter contato com o jornal, observar como se organizam os diferentes gêneros no suporte impresso - no caso do projeto apresentado, verificar a relação entre linguagem verbal e não verbal. Essa

possibilidade de leitura de gêneros variados coaduna-se com a perspectiva defendida por Alves Filho (2011), quando este autor afirma que

[...] o trabalho com gêneros em sala de aula precisa, antes de tudo, ser realizado não a partir de e com textos únicos, isolados e descontextualizados, mas com grupos de textos que possuem características funcionais e retóricas comuns ou parecidas e que podem nos ajudar a compreender como os grupos sociais interagem através da linguagem e satisfazem suas necessidades comunicativas (ALVES FILHO, 2011, p.78).

Ao manusearem o jornal para realizarem a leitura dos diversos textos ali expostos, os alunos têm a oportunidade de visualizarem quais gêneros circulam neste suporte e observarem os propósitos comunicativos presentes em cada um, desenvolvendo assim uma leitura crítica. Sobre este aspecto, Lopes-Rossi (2006, p.77) ressalta 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.

Assim, ao terem contato com cartas de leitor publicadas em um jornal, os alunos têm a oportunidade de analisar aspectos que as compõem. Do mesmo modo, o contato com as matérias jornalísticas que originaram tais cartas também contribui para a análise, ao possibilitar o reconhecimento da relação entre umas e outras. Alves Filho (2011) destaca a importância do jornal como ferramenta de letramento das pessoas, independente de idade, classe social, sexo ou região na qual vivem. O autor apresenta uma proposta para os professores de Língua Portuguesa a partir do gênero carta de leitor “de modo a contribuir efetivamente para aprimorar a capacidade de leitura compreensiva, de reflexão consciente e de produção de textos por parte dos alunos do Ensino Fundamental” (ALVES FILHO, 2011, p.13), portanto, a carta de leitor configura-se como um mecanismo eficiente não só para a leitura, mas também para o desenvolvimento das habilidades da escrita consciente.

Com relação ao ensino da língua por meio das cartas de leitor, o autor recomenda aos professores que

[...] as atividades didáticas propostas em sala de aula levem altamente em conta os eventos deflagradores mais recorrentes no processo de composição das cartas de leitor porque isso favorece a compreensão, por parte dos alunos, das motivações reais do

gênero e os ajuda a definir com clareza os propósitos comunicativos de sua própria produção (ALVES FILHO 2001, p.135).

O autor deixa claro que “eventos deflagradores” são os motivos que levaram alguém a usar determinado gênero. Portanto, ao serem motivados a escreverem cartas de leitor, os alunos têm a possibilidade de participar de um meio de comunicação em uso na sociedade, no caso de um jornal, a partir do uso da escrita significativa vislumbrando a utilização da “linguagem como instrumento de interação, na sua interface com o exercício da cidadania (o que pressupõe a compreensão da realidade e o agir sobre ela)” (NASCIMENTO, 2005, p.168).

No trabalho intitulado *As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação*, Passos (2003), além de caracterizar este gênero e diferenciá-lo dos demais tipos de carta, identifica e analisa as marcas discursivas e linguísticas presentes em “[...] 275 cartas do leitor, sendo 167 da revista Nova Escola e 108 da revista Educação” (p.81). A autora, a partir das escolhas linguísticas feitas pelos autores das cartas do leitor que compõem o *corpus* do trabalho apresentado, analisa as marcas de subjetividade presentes, que revelam as identidades sociais dos leitores das revistas mencionadas. Trata-se de uma pesquisa que discute vários conceitos relacionados ao gênero carta de leitor.

Na seção seguinte, trataremos do gênero carta de leitor na sala de aula, visto que, em função de sua finalidade sociocomunicativa, proporciona a realização de um trabalho com vistas à perspectiva sociointeracionista da língua.

## **1.6 O gênero carta de leitor em sala de aula**

Como vivemos em sociedade, estamos a todo momento nos comunicando nas diversas esferas de atividade humana por meio de enunciados orais ou escritos, que compõem os diversos gêneros do discurso e promovem a interação entre os sujeitos, que são chamados a responderem ativamente (BAKHTIN, [1992] 2011). A partir desses pressupostos, explicitados nas seções anteriores do referencial teórico que embasa esta pesquisa, o projeto de letramento desenvolvido buscou privilegiar a natureza interativa da linguagem. Aos alunos foi dada a oportunidade de refletirem acerca do uso da língua em uma situação concreta de seu funcionamento social.



Um aspecto que consideramos imprescindível em atividades de produção textual, quando fazemos a transposição didática do gênero discursivo para a sala de aula, é a etapa de reescrita, conforme sugerida por Antunes (2003) e explicitada no referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Segundo Fiad (2009, p.148) a “reescrita se refere ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. A autora ressalta que a reescrita ainda é “pouco explorada como prática escolar” (FIAD, 2006, p.25), apesar de constituir-se como um instrumento pedagógico que permite a interlocução e o trabalho com a língua.

Por ser um gênero de natureza opinativa, os escritores de uma carta de leitor explicitam seu ponto de vista sobre fatos da vida real, que foram narrados ou comentados em outros textos que circularam publicamente. Em razão disso, é muito importante que os alunos façam:

[...] a sua crítica de modo ético, respeitoso e seguindo as exigências legais específicas (não usar palavrão, não ferir a individualidade das pessoas, apreciar os fatos e os argumentos e não as pessoas). Ou seja, aprender a posicionar-se criticamente não pode significar ser leviano ou irresponsável quanto ao modo de expor o que se pensa – esse é um componente ético do trabalho com este gênero em sala de aula (ALVES FILHO, 2011, p.142).

Outro ponto que também precisa ser abordado no ensino do gênero carta de leitor é a questão da interação evidenciada pelas escolhas linguísticas. Sobre isso, Passos (2003, p.100) salienta que “alguns indícios de interatividade se manifestam na escrita através de marcas linguísticas que evidenciam atos de interatividade”. Essas marcas de interatividade a que se refere a autora podem ser percebidas no uso das pessoas verbais e pronominais. É importante que os alunos compreendam os efeitos de sentido decorrentes das escolhas feitas em detrimento de outras. Podemos citar como exemplo o uso da 1ª pessoa do plural, que pode sugerir que o autor da carta produzida está se reconhecendo como integrante de algum grupo social e seu ponto de vista considera este grupo.

Diversos pesquisadores dedicaram-se a encontrar maneiras de aliar a teoria e a prática com o objetivo de contribuir para o ensino de língua materna a partir do estudo pautado pelo texto. O gênero discursivo carta de leitor foi contemplado em algumas pesquisas, como no estudo *Por que cartas do leitor na sala de aula*, no qual Bezerra (2010, p.226), propõe uma sequência didática “[...] com o objetivo de contribuir para a formação de professores de português em relação ao ensino da leitura/escrita como práticas sociais” a partir do gênero cartas do leitor. A

pesquisadora defende que o professor precisa possibilitar que seus alunos se tornem cidadãos aptos a viverem em uma sociedade letrada por meio de práticas que ultrapassem a escola.

Em seu artigo *A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor*, França (2010), recomenda a transposição didática do gênero carta de leitor a partir da análise de cartas publicadas em uma edição da revista *Veja*. O autor analisa as cartas, enfatizando a questão da argumentatividade, e propõe uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que pode ser desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e justifica a escolha do gênero afirmando que ele “[...] permite um trabalho didático com o contexto de produção bem atual, quase simultâneo em relação ao contexto de recepção” (FRANÇA, 2010, p.165).

Na dissertação apresentada ao Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Maringá, intitulada *Uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com cartas do leitor*, Aranha (2015) apresenta “[...] uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com esse gênero [carta do leitor], para o nono ano do EF. Para tanto, levamos em consideração nosso contexto de atuação profissional, apesar de não termos aplicado essa proposta” (ARANHA, 2015, p.70). A autora, após analisar um capítulo do livro didático dos autores Cereja e Magalhães (2012) destinado ao oitavo ano, no qual o gênero carta do leitor é abordado, criou uma proposta pedagógica a partir do conceito de elaboração didática de Halté (2008). Para a pesquisadora, “[...] a proposta elaborada conseguiu ressignificar a abordagem dada pelo livro didático adotado [...] e enriquecer a nossa maneira de lidar com os textos-enunciados nas aulas de língua portuguesa” (ARANHA, 2015, p.115).

Os três estudos citados levam em consideração o caráter interacional do gênero carta de leitor e sugerem propostas para que professores de Língua Portuguesa abordem o referido gênero a partir de uma perspectiva sociodiscursiva, entretanto diferem-se da pesquisa ora apresentada por não se configurarem como um projeto de letramento e por não terem sido aplicadas na sala de aula.

## 1.7 Multimodalidade

Rojo (2015) salienta que a observância do tema, da forma de composição e do estilo deve ocorrer não somente na produção de textos, mas também na leitura e na análise linguística e afirma que não podemos desconsiderar ainda que

[...] na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto em termos de tema como de forma composicional e de estilos [...], precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses para a construção dos sentidos (temas) (ROJO, 2015, p.112).

Tais considerações são pertinentes, uma vez que o projeto de letramento teve como objetivo a produção do gênero discursivo carta de leitor de acordo com a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para tanto, foi necessário que os alunos fizessem a leitura de diferentes textos da esfera jornalística, cujos aspectos multissemióticos precisaram ser observados e analisados visto que contribuem para a atribuição de sentido aos textos com os quais dialogam. Na contemporaneidade, as imagens, as cores, as escolhas da diagramação, ou seja, todas essas semioses presentes em textos jornalísticos requerem dos leitores “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

A ação de executar a leitura de um texto seja ele verbal ou multimodal “é instaurar uma situação discursiva” (SOARES, 2016, p.9). A autora considera importante “compreender as relações autor – texto – leitor, e suas consequências na produção de diferentes práticas discursivas e diferentes gêneros discursivos” (p.12).

Todas estas constatações acerca das práticas de produção de texto precisam levar em consideração a variedade cultural presente na sala de aula e os novos letramentos oriundos das TDICs, tecnologias digitais de informação e comunicação. A presença da tecnologia é uma realidade nos mais diferentes locais onde há a ação humana. Neste cenário, a escola está inserida e tal fenômeno ocorreu, principalmente, e, talvez seja lícito dizer, por ação primeira dos alunos. Esta geração que já nasceu em plena ‘era da informática’ tem familiaridade e facilidade para utilizar os inúmeros recursos via equipamentos e *softwares* disponíveis.

Cerqueira (2006) salienta que é necessário possibilitar momentos para a discussão e ainda apresentar possibilidades para os professores, pois as TDICs já estão fazendo parte do contexto escolar e

[...] surgem não como elemento libertador da educação brasileira, mas como um mecanismo possível para contribuir na superação de suas limitações em favor da construção do conhecimento. Além de oferecer inúmeras possibilidades para promover uma educação com qualidade, trazendo uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino (CERQUEIRA, 2006, p.27).

Para que isso se efetive, é preciso que o professor tenha consciência de que já está inserido neste contexto. O caminho agora, segundo a autora, é a busca da apropriação de tais tecnologias para o uso eficaz junto aos alunos.

Dionisio (2006) ressalta a necessidade de revisar e ampliar alguns conceitos acerca dos estudos das interações humanas e do processamento textual em consequência da influência por eles sofrida via avanços tecnológicos. E o primeiro conceito mencionado pela autora é o letramento visto que

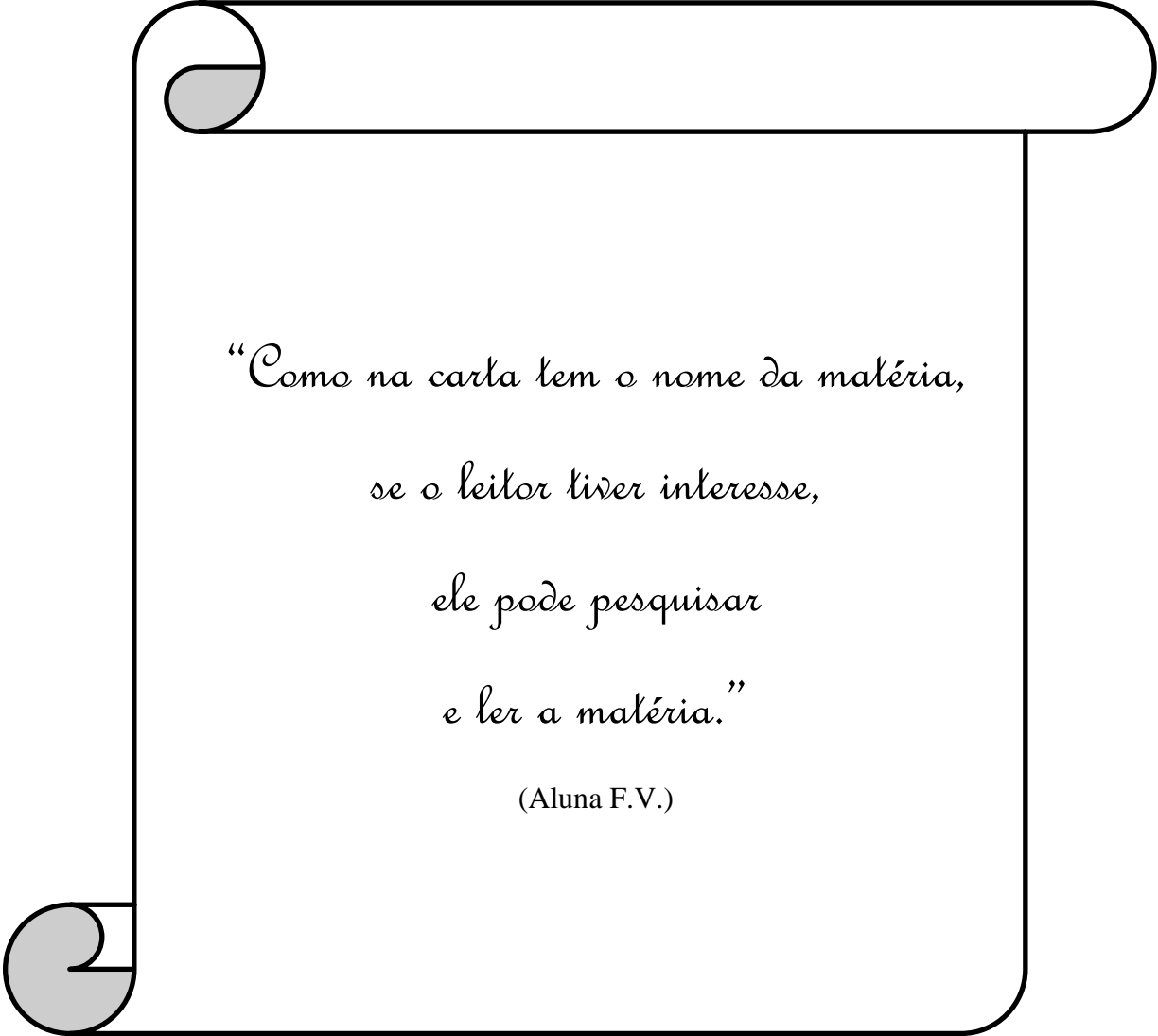
A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONISIO, 2006, p.131).

As novas tecnologias permitem inúmeras criações textuais, nas quais as imagens estão presentes, não aleatoriamente, mas especialmente pensadas e ali colocadas como parte importante para a atribuição do significado. Dionisio (2006, p.132) afirma que

Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessária ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente.

Rojo (2012) ressalta que os professores precisam apresentar aos seus alunos os variados gêneros do discurso existentes na nossa língua, considerando também as novas mídias, as novas tecnologias, as novas linguagens.

Mediante tais fatos, faz-se necessário que os professores repensem suas práticas pedagógicas para auxiliarem os alunos a desenvolverem habilidades para a compreensão destes textos, nos quais a interação está mais presente do que nunca.

A decorative scroll-shaped frame with a black outline and rounded corners. The top and bottom edges are rolled up, with the inner side shaded in light gray. The text is centered within the frame.

*“Como na carta tem o nome da matéria,  
se o leitor tiver interesse,  
ele pode pesquisar  
e ler a matéria.”*

(Aluna F.V.)

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

A intenção primeira desta pesquisa, que pôde ser realizada a partir da assinatura da Carta de Anuência (Apêndice III) pela diretora da escola na qual trabalho, era desenvolver uma prática pedagógica com foco no gênero carta de leitor, por considerarmos um gênero opinativo importante para auxiliar que os alunos desenvolvam, até o fim do Ensino Fundamental II, habilidades de escrita em demais gêneros de instância também opinativa. Pensando neste trajeto a ser percorrido, planejamos um projeto de letramento capaz de contribuir para que uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental compreendesse a relevância social do referido gênero.

Todas as etapas que compõem esta pesquisa foram realizadas em conformidade com os princípios éticos de pesquisas científicas. Assim, o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG de acordo com o parecer nº 1.952.242 e CAAE: 61218016.4.0000.5149 (Anexo I).

O projeto de letramento foi desenvolvido em uma escola municipal da rede de Contagem, localizada no bairro Petrolândia. A instituição atende aproximadamente 800 alunos do Ensino Fundamental divididos entre os turnos manhã e tarde. À noite, o local é administrado pela Funec (Fundação de Ensino de Contagem), que oferta o Ensino Médio regular para os alunos aprovados em processo seletivo anual.

A escola possui biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros para alunos, banheiros para os professores, 02 quadras cobertas com arquibancada, 15 salas de aula, 01 auditório - equipado com TV e Datashow -, no qual acontecem as reuniões de pais e a exibição de filmes e vídeos para os alunos, 01 sala dos professores, 01 sala da direção, 01 sala da vice-direção, 01 sala das pedagogas, 01 secretaria, 01 sala de mecanografia, armários para guardar os materiais de Educação Física, sala ambiente de Arte, laboratório de Ciências e laboratório de informática.

O bairro Petrolândia localiza-se próximo à Via Expressa, permitindo o acesso de professores e funcionários sem maiores dificuldades. É um bairro com muitos moradores e com o comércio bastante desenvolvido, composto por: várias lojas (roupas, sapatos, brinquedos, cosméticos, papelaria, artesanato), padarias, lanchonetes, restaurantes, supermercados, farmácias, salões de

beleza, academias, *lan house*, autoescolas, loteria, agência dos Correios e laboratório de análises clínicas.

A escola está localizada na praça principal do bairro em frente a uma igreja católica. Nesta praça, onde está situada uma academia ao ar livre<sup>5</sup>, acontecem muitos eventos políticos, de saúde e lazer. A escola é respeitada pela comunidade e não sofre problemas relacionados ao tráfego e uso de drogas no seu interior.

Os sujeitos da pesquisa foram 26 alunos<sup>6</sup> da turma 31 Azul, que participaram de atividades orais e escritas que compõem o *corpus* deste estudo. Importante ressaltar que, além de constituírem uma pesquisa acadêmica, todas as atividades foram elaboradas com o intuito de serem utilizadas por outros professores, com as devidas alterações, levando-se em conta algum ponto que não tenha sido abordado satisfatoriamente ou ainda alguma adaptação necessária ao público-alvo escolar escolhido.

A ênfase da pesquisa foi o reconhecimento de um gênero discursivo como instrumento opinativo de circulação social por meio da linguagem, tendo como suporte textual o jornal impresso ou eletrônico. Segundo Marcuschi (2008, p.174) o “suporte de um gênero [é] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O autor afirma que “a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p.175).

Tendo em vista a natureza do problema desta pesquisa, optamos por desenvolver um estudo com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. A adoção de tal abordagem é coerente com o ambiente no qual o estudo foi desenvolvido uma vez que

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e porque algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo

---

<sup>5</sup> A referida academia é composta por 10 tipos de aparelhos de ginástica para a prática de exercícios e integra o Programa Mais Saúde da Secretaria de Saúde de Contagem.

<sup>6</sup> Os alunos participaram voluntariamente desta pesquisa mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), após o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II) ser assinado por seus responsáveis. Infelizmente, 04 alunos da turma não tiveram autorização dos seus responsáveis para participarem desta pesquisa e, durante as oficinas desenvolvidas, realizaram atividades diferenciadas.



professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p.35).

Lüdke e André (1986, p.11) nos esclarecem que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”, tal como ocorreu na presente pesquisa.

Nesta pesquisa, apresentamos alguns dados por meio de gráficos e por porcentagens, seguidos de análises.

## **2.1 Etapas da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos as etapas percorridas para a construção e aplicação do projeto de letramento:

- (a) conversa com a direção da escola na qual a professora-pesquisadora trabalha para explicar o trabalho a ser desenvolvido e pedir autorização para a aplicação do projeto de letramento em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental;
- (b) conversa com o grupo de professores da escola e pedagoga para a exposição do projeto a ser desenvolvido;
- (c) convite para a turma selecionada participar do projeto de letramento;
- (d) elaboração das atividades<sup>7</sup> integrantes do projeto de letramento;
- (e) aplicação das atividades integrantes do projeto de letramento;
- (f) avaliação do projeto de letramento.

Na próxima seção, apresentamos os instrumentos utilizados no projeto de letramento.

## **2.2 Instrumentos**

O desenvolvimento de todo o projeto foi mediado por mim, sempre em diálogo com a turma investigada, e os dados gerados foram registrados por meio de:

---

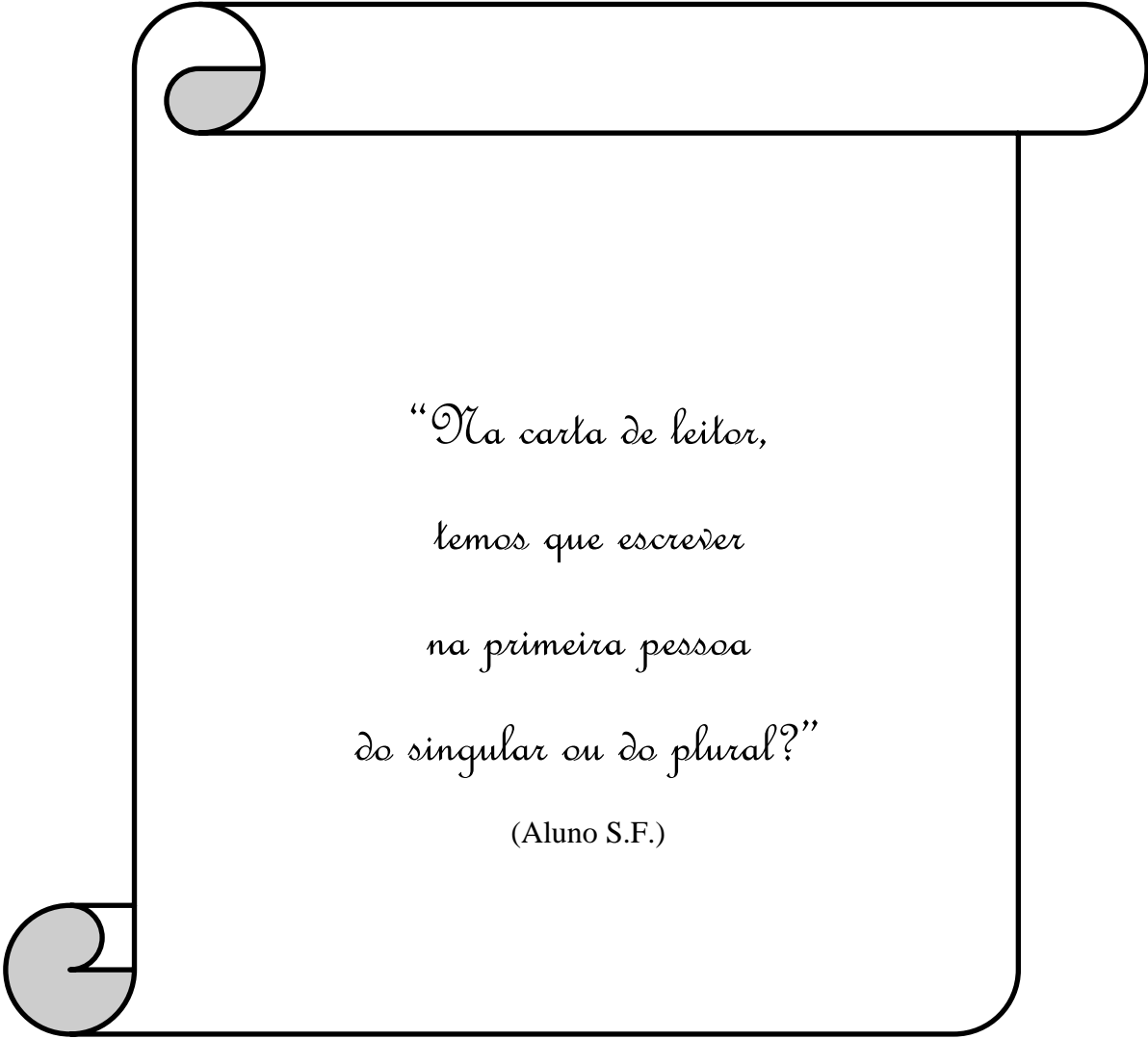
<sup>7</sup> Algumas atividades foram alteradas de acordo com o andamento do projeto, a partir do interesse demonstrado pelos alunos.

- (a) anotações feitas em diário de campo;
- (b) questionários (inicial e final);
- (c) gravações de algumas aulas em áudio e vídeo;
- (d) atividades realizadas em sala de aula<sup>8</sup>;
- (e) cartas de leitor produzidas pelos alunos (nas suas diferentes versões);
- (f) registro fotográfico de todas as aulas.

No diário de campo, encontram-se registrados os aspectos significativos vivenciados em sala de aula e na atividade extraescolar, durante a realização das oficinas constituintes do projeto de letramento.

---

<sup>8</sup> Todas as atividades realizadas encontram-se reunidas no Caderno de Atividades, explicitado na Introdução desta dissertação.



*“Na carta de leitor,  
temos que escrever  
na primeira pessoa  
do singular ou do plural?”*

(Aluno S.F.)

## CAPÍTULO 3

### CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, encontram-se a apresentação e a análise dos dados gerados a partir da aplicação do questionário inicial (Apêndice IV), respondido pela turma 31 Azul da E. M. Isabel Nascimento de Mattos no 2º turno. As atividades do projeto foram realizadas em duas aulas<sup>9</sup> por semana, no período compreendido entre abril de 2017 e agosto de 2017, perfazendo um total de 28h/aula.

Para mostrar algumas características dos sujeitos da pesquisa, serão apresentados os dados obtidos no questionário inicial (Apêndice IV), que foi aplicado na primeira aula dedicada ao projeto de letramento. Os alunos não tiveram qualquer tipo de ajuda para responder às questões propostas, portanto, as respostas apresentadas são fruto de interpretação individual.

A aplicação do questionário inicial, além de permitir conhecer o perfil dos alunos que compõem a turma 31 Azul, buscou tratar, principalmente, das questões relativas à escrita, tais como: quais textos os alunos escrevem na escola e fora da escola; que dificuldades têm para escrever; quais são seus hábitos de leitura. Embora todas as perguntas feitas tenham sido relevantes para traçar o perfil da turma quanto a hábitos de leitura, apenas uma parte foi selecionada para ser incluída na análise apresentada na dissertação.

Algumas respostas serão apresentadas por meio de gráficos visto que facilitam o contraste entre os dados. Todavia, as respostas para as questões subjetivas serão transpostas na íntegra, listadas em quadros referentes a cada uma delas, a fim de permitir que conheçamos mais detalhadamente como pensam e agem os alunos em relação à escrita de textos na escola e fora dela.

Para melhor organização, as análises apresentadas foram agrupadas em cinco partes a saber: perfil (perguntas 01 e 03); hábitos de leitura (perguntas 09, 10 e 11); como opinar em um jornal (perguntas 12, 13 e 14); textos que escrevem na escola e fora dela (perguntas 15, 16, 17 e 18); dificuldades ao escrever na escola (perguntas 19 e 20).

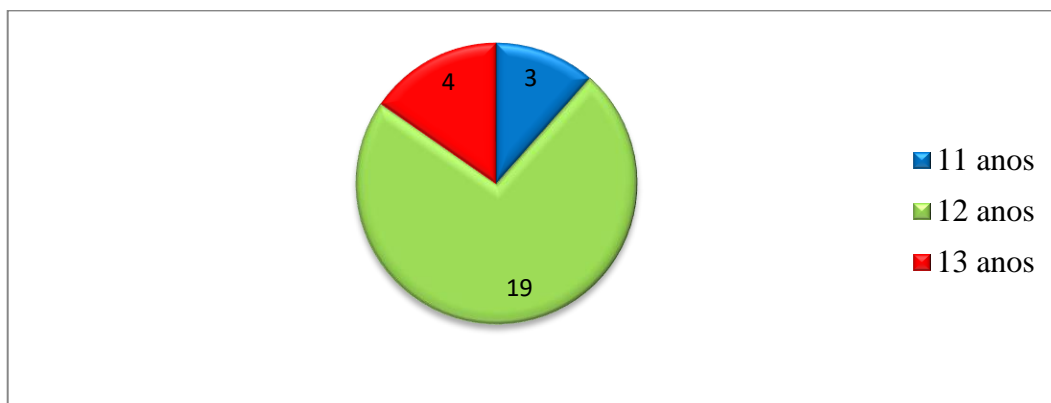
---

<sup>9</sup> Cada aula, no município de Contagem, tem a duração de 60 minutos. No ano de 2017, a grade curricular previa três aulas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, que contempla do 6º ao 9º ano.

### 3.1 Perfil

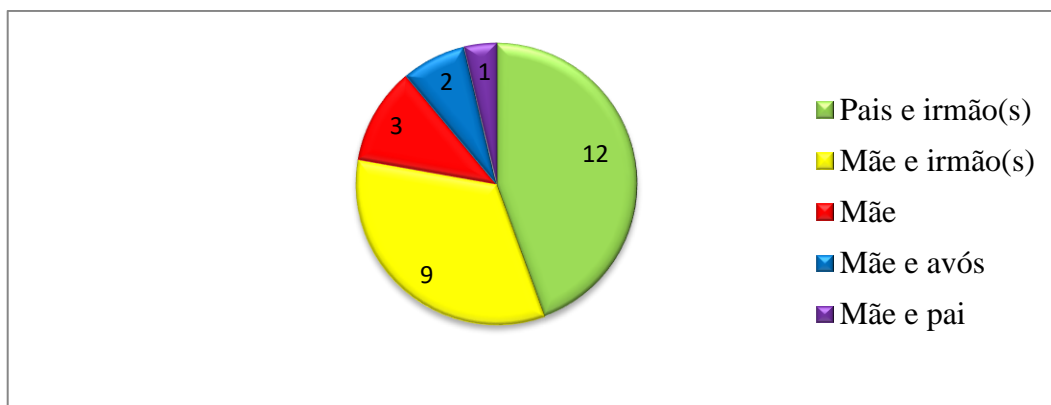
A partir da análise das questões 01 e 03 propostas no questionário inicial (Anexo IV), os gráficos seguintes nos permitem observar a idade dos alunos e a composição familiar.

**Gráfico 01** – Idade dos alunos (pergunta nº 01)



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 02** – Composição familiar (pergunta nº 03)



Fonte: Elaborado pela autora.

A turma 31 Azul é composta por 26 alunos, sendo 15 meninas e 11 meninos. Todos estão cursando o 7º ano do Ensino Fundamental pela primeira vez, ou seja, não há repetentes na turma. Conforme demonstra o gráfico 01, a faixa etária da turma situa-se entre 11 e 13 anos. A maioria dos alunos mora com os pais e os irmãos (gráfico 02). Nenhum aluno mora exclusivamente com parentes que não sejam a mãe ou o pai.

### 3.2 Hábitos de leitura

Os dados seguintes representam o hábito de leitura dos alunos da turma investigada, considerando se a leitura de jornais faz parte do cotidiano familiar e quais gêneros jornalísticos são lidos.

Em relação aos gêneros publicados no jornal que costumam ler, os alunos assinalaram mais vezes a tirinha e os resumos de novelas.

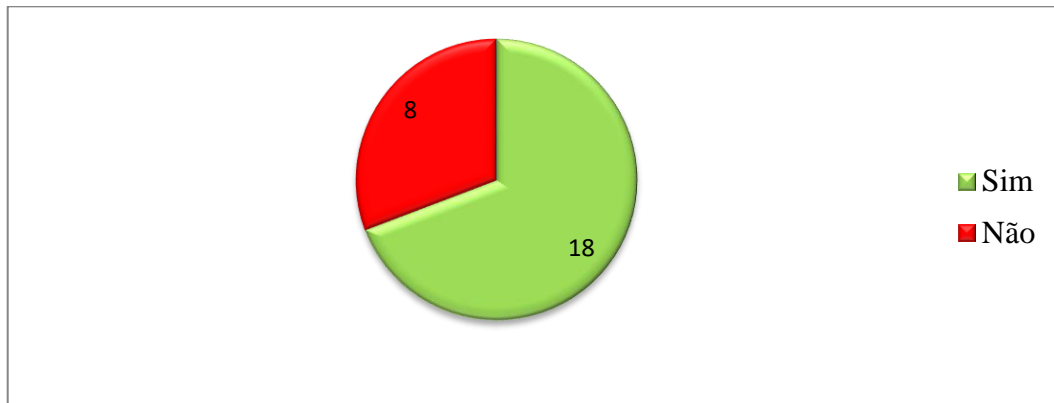
**Quadro 03** – Gêneros jornalísticos que os alunos costumam ler (pergunta nº 09)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Tirinha.	18
02	Resumo de novela.	13
03	Reportagem.	10
04	Notícia.	10
05	Anúncios.	09
06	Charge.	05
07	Classificados.	04
07	Artigo de opinião.	03
09	Horóscopo.	02
10	Editorial.	00
11	Outro (futebol).	03

Fonte: Dados do questionário inicial.

Os resultados acima, obtidos por meio das respostas à pergunta nº 09, *Quais gêneros publicados no jornal você costuma ler?*, revelam que os alunos da turma investigada, quando leem jornal, priorizam leituras para o entretenimento. Os gêneros citados estavam listados no questionário inicial e eles deveriam apenas assinalar quais deles costumam ler. O item ‘outro’ recebeu três marcações especificadas pelos alunos com a palavra ‘futebol’, evidenciando-se, assim, que há falta de clareza deles quanto à distinção entre gênero e tema, visto que, para estes três alunos, futebol é um gênero jornalístico. Segundo Bakhtin ([1992] 2011, p.293), “temas típicos” aparecem em gêneros que se realizam em “situações típicas de comunicação discursiva”, portanto, futebol é um tema recorrente em notícias e reportagens do caderno de esportes e não um gênero discursivo da esfera jornalística.

**Gráfico 03** – Leitura de jornais (pergunta nº 10)



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 03 apresenta os dados relativos à pergunta: *Na sua casa, alguém tem o hábito de ler jornais? Qual(is)?*. Considerando as respostas, podemos constatar que os jornais fazem parte da rotina familiar da maior parte dos alunos da turma. Quanto aos jornais lidos, 78% dos alunos citaram *Super Notícia*, o que corresponde a 14 alunos, e 22%, o que corresponde a 04 alunos, citaram que o jornal lido por algum familiar é *O Tempo*<sup>10</sup>.

A pergunta 11 foi *A sua família é assinante de algum jornal ou alguma revista?*. 25 alunos, o que corresponde a 96% da turma investigada, respondeu negativamente e apenas 01 aluno, o que corresponde a 4% da turma, respondeu afirmativamente.

### 3.3 Como opinar em um jornal

A questão 12, *O leitor de um jornal pode escrever para esse veículo manifestando a opinião dele? Como?*, teve o objetivo de verificar se os alunos tinham conhecimento sobre a possibilidade de interlocução entre leitor e jornal.

---

<sup>10</sup> Nas respostas, os alunos não especificaram a qual jornal *O Tempo* referem-se, uma vez que há *O Tempo* Belo Horizonte, *O Tempo* Betim e *O Tempo* Contagem. Os dois últimos são distribuídos gratuitamente nos referidos municípios.

**Quadro 04** – Se o leitor pode opinar em um jornal e como (pergunta nº 12)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Sim, mas não sei como.	13
02	Fazendo uma ligação ou mandando uma carta.	03
03	Não.	02
04	Sim, indo ao jornal.	02
05	Pela Internet.	02
06	Sim, por <i>e-mail</i> ou carta.	01
07	Sim, procurando alguém que trabalha nessa área.	01
08	Sim, pela <i>internet</i> ou pelos Correios.	01
09	Sim, escrevendo.	01

Fonte: Dados do questionário inicial.

Como se pode observar, para 50% da turma, o leitor pode escrever para o jornal manifestando sua opinião, embora não soubesse explicar como. Outra parte da turma, além de responder sim, apresentou opções variadas, algumas delas mais pertinentes – mandar um *e-mail* ou carta – do que outras – telefonar ou ir ao jornal.

Na pergunta nº 13, *Você sabe o que é uma carta de leitor?*, 23 alunos responderam que não e apenas 03 responderam sim. Ainda sobre carta de leitor, ao responderem à pergunta nº 14, *Você já escreveu uma carta de leitor?*, 25 alunos afirmaram que não e apenas 01 respondeu sim. Estes dados demonstram que a carta de leitor não faz parte das práticas de leitura e escrita para a maioria dos alunos da turma investigada. Portanto, a escolha deste gênero como foco desta pesquisa trará contribuições não só quanto ao uso da língua, mas também como participação cidadã por meio do uso da linguagem, pois como nos lembra Alves Filho (2011, p.84), a carta de leitor tem um caráter social relevante, uma vez que por meio dela “pessoas comuns podem participar, de algum modo, da construção de um jornal ou revista através da expressão de opinião e de sugestões sobre as pautas destes meios de comunicação”.

### **3.4 Textos que escrevem na escola e fora dela**

Os alunos foram questionados sobre quais textos escrevem fora da escola e em quais situações. Todos responderam a esta pergunta, entretanto, nem todos especificaram em quais situações escrevem.



**Quadro 05** – Textos que os alunos escrevem fora da escola e em quais situações (pergunta nº 15)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Cartas.	08
02	Não escrevo.	06
03	<i>WhatsApp</i> , conversando com amigos e familiares.	03
04	Só em redes sociais.	02
05	Bilhetes.	02
06	Invento histórias.	02
07	Diário.	01
07	<i>E-mails</i> .	01
09	Alguma coisa engraçada ou quando vejo alguma coisa importante.	01
10	Cartas para a tia que mora nos Estados Unidos.	01
11	Cartas para mim mesma ou para minha mãe.	01
12	<i>Scripts</i> quando vou gravar.	01
13	Para a amiga.	01
14	Recados.	01

Fonte: Dados do questionário inicial.

As respostas dadas pelos alunos à questão 15 revelam hábitos de escrita de gêneros relacionados à esfera familiar, com predominância de cartas. No entanto, dentre os 10 alunos que afirmaram escrever o gênero carta, apenas 02 mencionaram o interlocutor. É interessante observar que 06 alunos afirmaram não escrever fora da escola. Podemos, nesse caso, cogitar se eles realmente não escrevem ou se não consideram as produções que fazem fora da escola como texto. Isso seria um indício de que os alunos atribuem uma separação entre textos escolares e não escolares. Por outro lado, nota-se que foram mencionados gêneros do meio digital.

A questão nº 16, *Os textos que você escreve fora da escola são semelhantes ou diferentes dos textos que você escreve na escola? Explique.*, teve as seguintes respostas:

**Quadro 06** – Textos que os alunos escrevem fora da escola x textos que escrevem na escola (pergunta nº 16)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Semelhantes. Na escola vejo situações e palavras diferentes, então acrescento nos textos que faço.	01
02	Diferentes, pois dentro da sala quando a gente escreve uma palavra errada a professora pede para corrigir e fora da escola não tem ninguém para corrigir.	01
03	Diferentes, pois são sobre minha vida pessoal.	01

04	Diferentes, dentro da escola eu escrevo tudo certo e fora da escola eu abrevio algumas palavras.	01
05	Diferentes, porque é escrito no celular e não na folha.	01
06	Diferentes, porque eu não escrevo <i>scripts</i> dentro da escola.	01
07	Diferentes, porque um é com a família e o outra é na sala de aula.	01
07	Diferentes, porque não escrevo gibi e nem carta na escola.	01
09	Diferentes, porque os textos da escola ensinam alguma coisa e os textos que escrevo fora da escola eu não copio de alguma coisa.	01
10	Diferentes, pois são, às vezes, escritos na linguagem informal.	01
11	Diferentes, porque cada um tem sua forma e quando nós escrevemos é diferente de um texto.	01
12	Diferentes, pois escrevo para outras pessoas.	01
13	Diferentes, pois eu anoto na escola o que me é mandado e em casa o que me convém.	01
14	Diferentes, fora da escola escrevo sobre minha família e dentro da escola escrevo sobre pesquisas.	01
15	Diferentes, pois não tem ninguém para corrigir o que eu escrevi e fica faltando pontuação.	01
16	Diferentes, na escola são atividades e na minha casa são cartas e bilhetes.	01
17	Diferentes, porque eu escrevo com outras palavras.	01
18	Diferentes.	01
19	Depende do texto.	01
20	Diferentes, porque são de outras formas	01
21	Diferentes, porque cada um tem sua data e sua comemoração	01
22	Eu não escrevo textos fora da escola.	04
23	Alguns, porque eu escrevo sentimentos e em vários outros não.	01

Fonte: Dados do questionário inicial.

As respostas nº 02, 04, 10, 15 e 17 relacionam-se à questão da escrita correta na escola, que utiliza uma variedade linguística de maior prestígio, o que coaduna com a afirmação de Possenti (2004, p.53): “O erro, portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões”. Para o autor, o que comumente é visto como erro, na verdade, trata-se de uma inadequação de linguagem, advinda de uma escolha linguística inapropriada para determinada situação comunicativa. A resposta de nº 12 chama a atenção por mencionar a falta de dialogia dos textos escolares, geralmente escritos para os professores, que não circulam nem mesmo na sala de aula. Sobre essa questão, Antunes (2003, p.45) salienta a importância da “visão interacionista da escrita”, na qual ocorre a interação entre os sujeitos envolvidos, visto que aquele que escreve escolheu o que deve ser dito e como deve ser dito a um outro. Na escola, na maioria das vezes, o aluno escreve para o professor, de um jeito que o professor espera ser escrito.

Os alunos, pelo conjunto das respostas, parecem ter consciência de que escrever na escola e escrever fora dela são duas práticas de escrita bem diferentes. A primeira segue os padrões formais da língua e a outra é realizada de maneira informal, pois segue os padrões de uso no cotidiano. Essas evidências deixadas nas respostas dos alunos são um ótimo ponto de partida para uma reflexão sobre o trabalho com a escrita na sala de aula. O ideal seria o professor propor atividades que propiciassem a interlocução com a língua em funcionamento na vida.

Na sequência, apresentamos as respostas relacionadas à questão: *Os textos que circulam fora da escola são ‘ensinados’ nas aulas de Língua Portuguesa ou de outra disciplina? De que maneira isso acontece?*

**Quadro 07** – Se os textos que circulam fora da escola são ensinados na escola (pergunta nº 17)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Sim, quando copiamos nas aulas de Língua Portuguesa.	01
02	Sim, nas aulas de Língua Portuguesa.	06
03	Alguns, porque todas as pessoas falam português.	01
04	Sim, nas aulas de Língua Portuguesa quando lemos.	01
05	Sim, mas não sei como.	01
06	Não sei.	03
07	Sim.	02
07	Sim, alguns, com a nossa professora de Língua Portuguesa.	01
09	Sim, em explicações sobre gêneros textuais.	01
10	Sim, no caso das histórias que escrevo em casa é ensinado na aula de Língua Portuguesa.	01
11	Nas aulas de Português, a professora ensina como escrever textos, poemas.	01
12	Usamos muito cada uma das matérias e acho que isso funciona de acordo com o que cada pessoa aprendeu.	01
13	Não, são explicadas outras coisas.	01
14	Não, no <i>WhatsApp</i> , por exemplo, todo mundo escreve errado.	01
15	Não, pois têm muitas coisas que só são ensinadas na rua ou em casa.	01
16	Não, pois têm alguns textos que não são relacionados à escola.	01
17	Não.	02

Fonte: Dados do questionário inicial.

Ao responderem, os alunos demonstraram ter a crença de que ‘ensinar’ textos é tarefa dos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, o ideal seria que todas as práticas de ensino de todas as áreas se voltassem para desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas em relação à escrita, já que esta perpassa por todas as disciplinas escolares. Os alunos não souberam identificar claramente se os textos que circulam fora da escola são trabalhados em sala de aula.

Isso talvez ocorra porque, na sala de aula, muitas vezes, as propostas de escrita não derivam de uma atividade significativa, relacionada com um texto que vai ser destinado a alguém, com um propósito definido. Alves Filho (2011, p.66) salienta que “embora os currículos escolares e os livros didáticos já façam seleções de gêneros para serem trabalhados em sala de aula” cabe ao professor, levando em consideração as “necessidades comunicativas dos alunos”, em cada ano escolar, escolher os gêneros a serem estudados.

Passemos agora aos objetivos que os alunos apresentaram para escrever textos na escola ao responderem à pergunta *Qual é o objetivo dos textos que você escreve na escola?*

**Quadro 08** – Objetivos de escrever textos na escola (pergunta nº 18)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Aprender mais.	08
02	Aprender a matéria que o professor passou e ele perceber sua criatividade.	01
03	Ver se você tem criatividade.	01
04	Desenvolver os conhecimentos das matérias.	01
05	Sobre as matérias de Português.	01
06	Sobre as atividades e perguntas dos professores.	01
07	Interessar pela escrita.	01
08	Usar a imaginação.	01
09	Escrever textos que a gente inventa.	01
10	Ensinar a falar a linguagem relacionada ao texto e melhorar a minha escrita.	01
11	Aumentar seu conhecimento.	01
12	Aprender tipos de textos e desenvolver a escrita.	01
13	Aprender e ganhar pontos.	01
14	Para estudar, ganhar pontos e usá-los quando precisar e fazer atividades.	01
15	Dependendo do texto pode ser para escrever melhor, ensinar alguma coisa ou incentivar o que pode e o que não pode.	01
16	Para ajudar no meu futuro quando eu tiver um trabalho.	01
17	O objetivo dos textos é nos ensinar.	01
18	Alguns para poder estudar quando tiver provas, outros como avaliações do que nós realmente aprendemos em todo o período das atividades.	01
19	O objetivo é fazer com que nós nos interessemos pela escrita.	01

Fonte: Dados do questionário inicial.

Ao observarmos as respostas dos alunos, percebemos que 31% da turma respondeu que o objetivo de escrever na escola é “*Aprender mais*”, entretanto, não especificaram o que aprendem mais ao escrever textos na escola. As respostas nos permitem perceber um

distanciamento do que assegura Antunes (2003, p.48) ao dizer que a escrita “possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”, pois não houve o menor indício, nas respostas dadas pelos alunos, de que produzem uma escrita significativa que reflita o uso social da linguagem.

As respostas dos alunos sugerem que uma parte deles associa a escrita na escola como uma prática associada à aquisição de conhecimentos de um modo geral, como aprender sobre as matérias, fazer atividades diversas e, inclusive, obter pontos. Outros vinculam a escrita com criatividade, imaginação e invenção e apenas alguns fazem menção a algo relacionado mais estritamente com a produção textual, como desenvolver a escrita, elaborar diferentes tipos de textos e usar uma linguagem adequada de acordo com o que é produzido. A questão da autoria não está clara para a turma. As respostas não mencionaram a dialogia que um texto possibilita, o papel social e nem a importância de se considerar o leitor para o qual o texto se destina. O leitor, para a turma, infelizmente, como mencionado na introdução desta pesquisa, parece ser apenas o professor, já que em nenhuma resposta transpareceu algo relacionado à circulação dos textos.

### 3.5 Dificuldades ao escrever na escola

As últimas perguntas do questionário inicial foram elaboradas com o objetivo de descobrirmos quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao serem solicitados a produzir um texto, na escola, e ainda como fazem para superá-las, caso elas existam.

**Quadro 09** – Maior dificuldade dos alunos ao escreverem os textos solicitados pelos professores (pergunta nº 19)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Parágrafos e pontuações.	04
02	Acentuação.	04
03	Quando a professora pede para ler um livro e pede para escrever o que ele fala e têm algumas palavras difíceis.	03
04	Deixar minha letra bonita e o texto organizado.	01
05	Velocidade, pois não copio muito rápido.	01
06	Escrever palavras que não conheço.	01
07	Indecisão ou a falta de ideias.	01
08	Escrever as palavras certas.	01

09	Não tenho dificuldade.	01
10	Falta de interesse.	01
11	Lembrar as coisas.	01
12	Escrever o título.	01
13	Pontuação.	01
14	Entender.	01
15	O tema.	01

Fonte: Dados do questionário inicial.

Ao responderem à pergunta *Qual é a sua maior dificuldade ao escrever os textos solicitados pelos professores?*, 34% da turma destacaram a pontuação, a acentuação e a paragrafação. É preciso, portanto, oferecer para estes alunos a possibilidade de entenderem “as regularidades do funcionamento interativo da língua”, não por meio de repetições ou memorização de nomenclaturas, mas sim, como nos lembra Antunes (2003, p.16), “por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”. Observamos que 01 aluno afirmou que a dificuldade dele é “*Entender*”, porém ele não explicitou o que não consegue entender. Provavelmente tenha se referido à proposta de produção textual. Caso seja isso, temos aqui um dado que precisa ser investigado para descobrirmos se as condições de produção estão claras para a turma, pois os alunos, ao produzirem um texto, precisam saber para quem se destina e qual o propósito do que vai escrever, para assim decidir como organizar seu texto e efetuar escolhas linguísticas em função do que vai dizer para seu interlocutor. Outro aluno afirmou que a dificuldade dele é a velocidade, pois não copia muito rápido. Nesta resposta, há dois aspectos que chamam nossa atenção. O primeiro deles é um aluno chegar ao 7º ano ainda com dificuldade para copiar, o que pode ser um indício de dispersão, desinteresse ou até mesmo dificuldade motora ou visual. O outro, e mais preocupante, é o aluno não diferenciar uma produção textual de uma cópia. Se o aluno não se vê como autor, como produtor de um discurso, isso significa que não se vê também como um integrante da sociedade que pode, inclusive, participar ativamente dela por meio da linguagem.

As respostas transparecem que questões relacionadas à convenção da língua são mais importantes do que os aspectos enunciativos em um texto. Não há, por exemplo, menção a nenhuma palavra que faça parte do campo semântico de comunicar. Fica subentendido que os textos são feitos para o professor corrigir, daí a preocupação com pontuação, acentuação e palavras corretas. Evidentemente, esses são aspectos importantes, mas a produção de um texto não pode se restringir apenas aos critérios formais. Os alunos precisam ser expostos a atividades

de escrita que levem em consideração as condições de produção, recepção e circulação dos textos da vida cotidiana. Ao entendê-las, conseguirão produzir textos que atendam a propósitos comunicativos. Assim, as aulas de produção de texto estarão realmente proporcionando o ensino do uso da língua.

Após listarem quais dificuldades enfrentam ao escrever textos, na escola, os alunos elencaram as estratégias que utilizam para superá-las.

**Quadro 10** – Como os alunos superam as dificuldades ao escrever textos na escola (pergunta nº 20)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Lendo mais.	01
02	Não escrevo.	01
03	Presto atenção.	01
04	Eu peço ajuda.	01
05	Ler o texto direito.	01
06	Treinando em casa.	01
07	Olhando outro texto.	01
08	Estudo muito em casa.	01
09	Tirando minhas dúvidas.	01
10	Perco esse medo de esquecer.	01
11	Tento escrever bonito e devagar.	01
12	Tento ao máximo copiar bem rápido.	01
13	Se eu me esforçar, passa mais rápido.	01
14	Eu tento entender as dificuldades das palavras.	01
15	Pensando muito nas palavras e vem na memória.	01
16	Uso minha memória, fico calma, aí consigo fazer.	01
17	Procuro no livro e no caderno pra ver se eu já escrevi.	01
18	Eu procuro ler mais ou ver filmes para tirar mais ideias.	01
19	Tento me esforçar e estudo para escrever os textos melhores.	01
20	Penso bem se tem acento, se tem essa letra, se tem parágrafo.	01
21	Presto bastante atenção na professora antes de escrever o texto.	01
22	Ler mais de uma vez para ver onde deve colocar vírgulas e pontos.	01
23	Lembro da professora falando dos acentos e assim supero esta dificuldade.	01
24	Confiro tudo primeiro para ver se está faltando algo, se tiver algo faltando ou errado, eu conserto.	01
25	Tento usar o que aprendi e os parágrafos e pontos que eu consigo identificar que são necessários. Mas, há vezes que está errado.	01

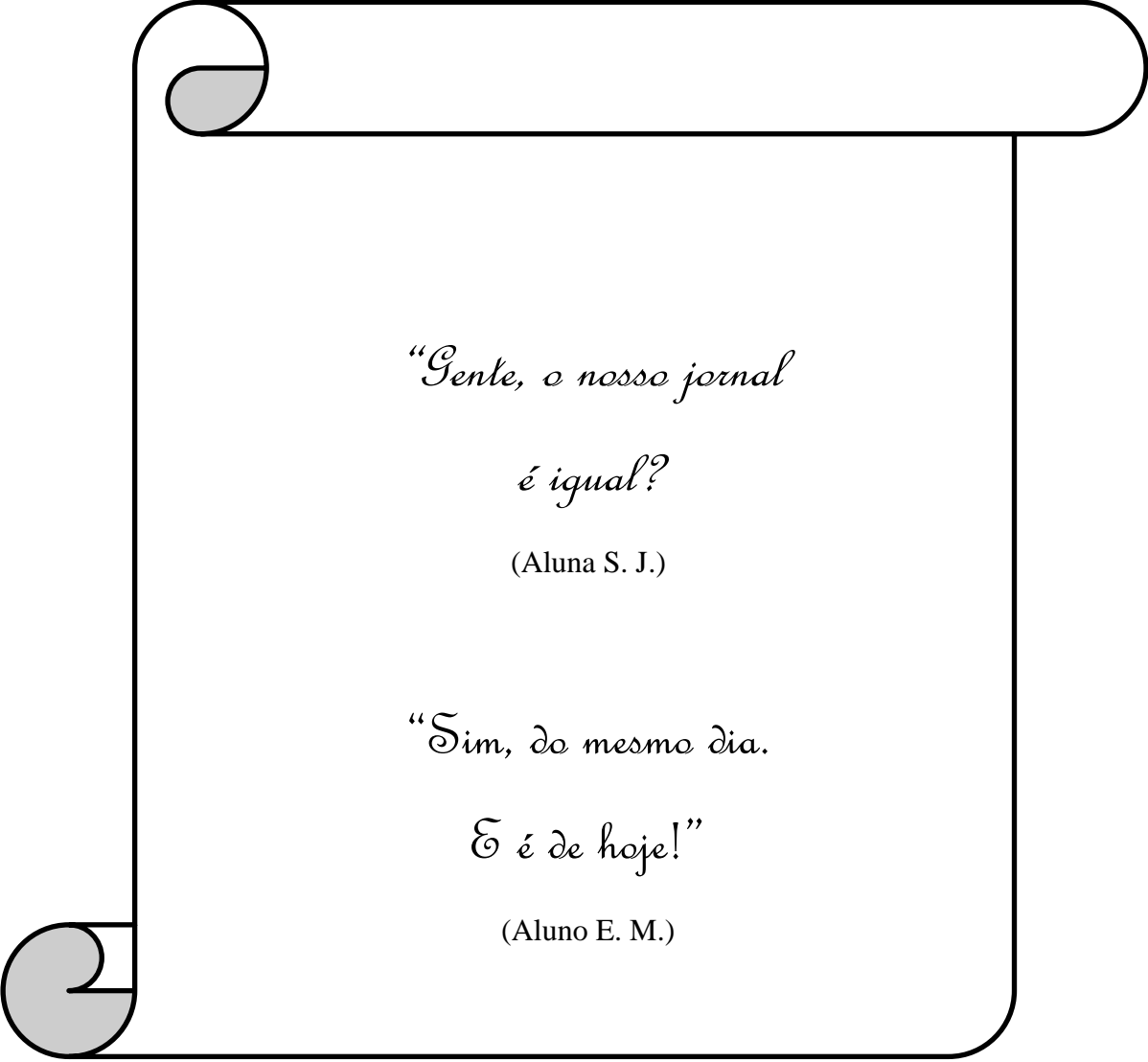
Fonte: Dados do questionário inicial.

Ao responderem à pergunta *Como você faz para superar esta dificuldade ao escrever os textos solicitados pelos professores?*, os alunos enfatizaram a preocupação com ortografia,

acentuação, pontuação e paragrafação. Certamente, tais aspectos são importantes, entretanto precisam ser estudados em articulação com o texto e como objetos de reflexão. Novamente, os propósitos comunicativos e as condições de produção, recepção e circulação de um texto não foram mencionados.

As respostas não explicitam momentos de discussão coletiva sobre o uso da língua na prática de produção de texto. Antunes (2003, p.47) ressalta que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto para se decidir sobre o que vai ser escrito”. A primeira reflexão norteadora da escrita para os alunos deveria ser relacionada ao seu leitor. Justamente porque o outro, para quem eu escrevo, possibilita a interação verbal, unindo aquele que escreve àquele que lê, nos remetendo à dialogia ressaltada por Bakhtin ([1992] 2011), que só ocorre mediante o eu que escreve para o tu a partir de propósitos discursivos específicos e materializados nos diversos gêneros do discurso. Assim, cabe ao professor, ao trabalhar a produção de textos, proporcionar momentos de reflexão sobre o uso da língua, para que os alunos possam superar gradativamente as dificuldades vivenciadas no ato da escrita.





*“Gente, o nosso jornal  
é igual?”*

(Aluna S. J.)

*“Sim, do mesmo dia.*

*E é de hoje!”*

(Aluno E. M.)

## CAPÍTULO 4

### O PROJETO DE LETRAMENTO

Ao fazer a opção pedagógica por um projeto de letramento, a intenção maior foi permitir que os alunos vivenciassem o uso da escrita em situações reais. Que escrevessem fazendo escolhas linguísticas de maneira consciente a partir da situação comunicativa na qual estivessem inseridos.

No projeto de letramento apresentado, como já dito, o foco foi a escrita de cartas de leitor, gênero da esfera jornalística. Em um primeiro momento, a produção das cartas constituiu-se como uma preparação, uma oportunidade para os alunos levantarem hipóteses, que poderiam ser confirmadas ou descartadas durante o percurso de construção de conhecimentos. Devido a esta opção, muitas atividades específicas sobre o gênero em estudo foram desenvolvidas oralmente, em dupla, coletivamente, a partir de comparações, sempre com o objetivo de levar os alunos a construir constatações sobre a carta de leitor a partir da reflexão. Não houve, em momento algum, a pretensão de divulgar uma receita para escrever uma carta de leitor, mesmo porque isso não se configuraria como uma atividade de um projeto de letramento.

Devido à falta de computadores com acesso à *internet* para a turma envolvida na pesquisa, foram utilizados exclusivamente textos da esfera jornalística publicados em jornais impressos, pois a intenção era proporcionar o contato com o suporte original de veiculação dos textos. A ênfase foi para o jornal recebido pela escola.

Dessa forma, o projeto de letramento foi composto por 25 oficinas. Para fins de análise, as atividades desenvolvidas relacionadas à oralidade, à leitura, à produção de textos e ao estudo dos conhecimentos linguísticos, foram agrupadas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas, articulando práticas sociais e ensino de Língua Portuguesa.

Na primeira etapa, que engloba as oficinas de 01 a 10, pretendeu-se verificar os conhecimentos prévios acerca do gênero carta de leitor bem como de um dos seus possíveis suportes, o jornal impresso. Ainda foi objetivo nesta fase proporcionar aos alunos a leitura de jornais em sala de aula, oportunizar o contato direto com os profissionais que produzem esse material, enfim, dar

condições a eles de compreender o contexto de produção, circulação e recepção do gênero carta de leitor, foco do projeto em desenvolvimento.

Na segunda etapa, que compreende as oficinas de 11 a 22, os objetivos consistiram em possibilitar leitura e análise de reportagens de diferentes jornais, promover a prática de produção e reescrita do gênero carta de leitor bem como a leitura e análise de textos deste mesmo gênero publicados em jornal impresso e ainda possibilitar a confecção de uma lista de constatações acerca do gênero estudado.

Na terceira e última etapa, constituída pelas oficinas de 23 a 25, o objetivo foi propor que os alunos escrevessem cartas de leitor para serem enviadas para jornais que circulam na cidade onde moram e fizessem uma avaliação do projeto de letramento.

Foram estabelecidas habilidades esperadas para serem desenvolvidas em cada etapa do projeto de letramento, ancoradas na matriz de referência do Simave<sup>11</sup> e nas habilidades elencadas no *Conteúdo Básico Comum*, (CBC-MG)<sup>12</sup> de Língua Portuguesa, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A seguir, apresentamos a descrição e as análises das atividades desenvolvidas nas oficinas.

#### **4.1 Fase de exploração: (re)conhecendo o jornal**

*“Então, o jornalista é que vai dar a notícia para a sociedade?”  
(Aluna E. E.)*

Todas as etapas do projeto de letramento foram elaboradas levando em consideração a perspectiva sociointeracionista da linguagem, como exposto no capítulo referente à fundamentação teórica. As habilidades esperadas para a primeira etapa encontram-se listadas no quadro a seguir.

---

<sup>11</sup> Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, cujo objetivo é avaliar os alunos matriculados na rede pública mineira, tanto no desempenho, por meio de itens de verificação de aprendizagem, quanto na situação socioeconômica, por meio de questionários contextuais. Os alunos do 7º ano fizeram a prova do Simave no mês de novembro/2017.

<sup>12</sup> Proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que estabelece os conhecimentos básicos a serem apreendidos pelos alunos em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. No CBC de Língua Portuguesa, as orientações levam em consideração a concepção sociointeracionista da linguagem.

**Quadro 11** – Habilidades a serem desenvolvidas na primeira etapa do projeto de letramento

<b>HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Reconhecer as partes que compõem um jornal (primeira página, cadernos, seções, colunas, suplementos).</li><li>✓ Reconhecer a importância dos elementos não-verbais (imagens, fotografias, fontes, cores, gráficos, infográficos, legendas, mapas, ...) para a atribuição de sentido em textos da esfera jornalística.</li><li>✓ Identificar os principais tipos de formato que um jornal pode ter (<i>standard</i>, tabloide, <i>berliner</i> e compacto).</li><li>✓ Reconhecer os diversos jornais que circulam na Região Metropolitana.</li><li>✓ Identificar em qual caderno determinada matéria foi publicada.</li><li>✓ Inferir o motivo de determinada matéria ser publicada em um caderno em detrimento de outro.</li><li>✓ Reconhecer os diversos gêneros que circulam em um jornal.</li><li>✓ Reconhecer e diferenciar textos de caráter informativo e opinativo.</li><li>✓ Identificar o tema de um texto jornalístico.</li><li>✓ Compreender o objetivo para a presença de anúncios publicitários no jornal.</li><li>✓ Compreender as diferenças entre notícia e reportagem.</li><li>✓ Distinguir lide de manchete.</li><li>✓ Compreender o trajeto percorrido entre o acontecimento de um fato e sua veiculação em um jornal.</li><li>✓ Reconhecer os diversos profissionais que contribuem para a produção e distribuição de um jornal.</li><li>✓ Desenvolver estratégias para exposição oral, adequando-se aos turnos de fala.</li></ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta etapa do projeto de letramento começou com a exploração do suporte que seria usado para trabalhar o gênero carta de leitor, ou seja, o jornal impresso conforme já mencionado (Oficina 01). Os alunos, ao descobrirem que o jornal foi publicado no dia em que acontecia a oficina, ficaram entusiasmados: “*Professora, a senhora comprou esse tanto de jornal de hoje pra gente?*”. Observei que os meninos logo foram para o caderno de esportes e as meninas para o caderno de entretenimento, mais especificamente buscando os resumos das novelas. O contato com os diversos gêneros da esfera jornalística, em seu suporte original, é fundamental para dar subsídios para que os alunos produzam cartas de leitor, gênero principal do projeto de

letramento. Os alunos precisam ler e conhecer as condições de produção e circulação dos textos que serão o ponto de partida para a produção das cartas de leitor, que só acontece depois da leitura de textos da esfera jornalística, como afirma Alves Filho (2011) ao dizer que

não há como tratar separadamente leitura e escrita no processo de composição de cartas de leitor e, por isso, o aluno precisa ser encorajado e orientado a ler outros gêneros jornalísticos como uma forma de se estimular para participar da vida social através da expressão pública de sua opinião (ALVES FILHO, 2011, p.136).

Este contato inicial com o jornal impresso causou um rebuliço na sala. Cada aluno queria mostrar para o colega e para mim o texto do qual gostou. Foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora. Os alunos detiveram-se na leitura de diversos gêneros presentes no jornal, entretanto, nenhum deles teve sua atenção atraída para a seção das cartas de leitor. No decorrer desta atividade, uma situação marcante para mim foi quando a aluna E. C., apontando para um cartaz de divulgação de uma peça teatral fez a seguinte pergunta: *“Professora, isso é texto?”*. Eu perguntei a ela o que é texto e prontamente, ela me respondeu que é tudo que informa. Portanto, ela mesma concluiu que o cartaz era um texto, pois informava sobre um teatro. A aluna compreendeu que as várias linguagens presentes no cartaz construíram o que Antunes (2010, p.17) nomeia de “tecido único”, repleto de significado que cumpria com o propósito comunicativo. Tal como nos lembra Antunes (2010, p.17), “em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos”.

**Figura 01** – Primeiro contato dos alunos com o jornal (Oficina 01)



Fonte: Registros da autora.

Dando continuidade à exploração do jornal, na oficina 02, solicitei que os alunos escolhessem um texto para ser apresentado para a turma. Durante a apresentação, constituída por leitura e comentário do texto, os colegas acompanharam com o jornal em mãos. Entre uma apresentação e outra, os alunos foram tecendo comentários e esclarecendo dúvidas. Novamente a questão “do que é texto” veio à tona, o que demonstra uma preocupação dos alunos em compreender o que é este objeto de estudo. A turma concluiu que tudo que informa, explica, comunica é texto. Disseram também que pode ser por meio de linguagem não verbal. As conclusões dos alunos vão ao encontro de Cavalcante (2011, p.22), pois para essa autora é importante considerar “[...] a situação social de interação e também as outras modalidades semióticas [...], ou de modo mais intenso, a multimodalidade” na constituição de um texto.

A seguir, encontram-se os gêneros que foram lidos e apresentados pela turma nesta oficina:

**Quadro 12** – Gêneros lidos e apresentados pelos alunos

<b>Gêneros lidos e apresentados pelos alunos</b>	
Programação de TV	31%
Reportagem	23%
Notícia	23%
Cartaz de divulgação de show	11%
Charge	4%
Tirinha	4%
Horóscopo	4%

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante ressaltar que dentre as reportagens escolhidas, em um total de 06 alunos, 04 escolheram a mesma, cujo tema abordado era uma pesquisa indicando que o aprendizado de crianças pobres é seis vezes menor em comparação às crianças com melhores condições financeiras. Esta escolha, talvez, seja o reflexo do discurso comumente ouvido de que crianças inseridas em escolas públicas não têm as mesmas condições de aprendizagem em comparação às crianças que frequentam escolas particulares.

O mesmo ocorreu com o gênero notícia, pois 03 alunos fizeram a escolha pelo texto que abordava o sequestro de uma mulher em um estacionamento de um shopping de Contagem e outros 03 escolheram a notícia sobre um ataque terrorista ocorrido em uma igreja no Egito. A escolha da notícia do sequestro, provavelmente, justifica-se por relatar um acontecimento

ocorrido em um local frequentado por muitos alunos da turma. E a outra, pode ser justificada por questões de cunho religioso.

Os gêneros escolhidos, nesta atividade, mostraram-se bastante diferentes dos gêneros apontados pelos alunos no questionário inicial. Talvez esta diversidade seja fruto da oportunidade que tiveram de manusear e ler o jornal em sala de aula e em casa. De acordo com Alves Filho (2011, p.89), “os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sendo as duas mais importantes a divulgação da informação e a expressão da opinião” e as escolhas feitas pelos alunos privilegiaram a primeira atividade jornalística citada pelo autor, o que nos leva a inferir que os alunos, a partir das atividades práticas desenvolvidas no projeto de letramento, já estavam começando a prestar atenção a uma importante função dos textos da esfera jornalística: a de divulgar informação.

Como uma primeira atividade de análise de textos jornalísticos (Oficina 03), os alunos responderam, por escrito, seis questões sobre o texto que apresentaram. Essa prática objetivou despertar neles a compreensão da estrutura composicional tanto do suporte quanto dos gêneros da esfera jornalística trabalhados bem como a reflexão sobre o propósito comunicativo do jornal ao selecionar determinadas matérias para compor a primeira página.

Na questão relativa ao tema do texto, 65% dos alunos tiveram dúvidas ao respondê-la, pois houve uma confusão com título e com objetivo do texto. Apenas 35% dos alunos responderam a esta questão de maneira adequada, indicando com clareza qual era o tema do texto jornalístico escolhido. A pertinência desta questão está alicerçada em Alves Filho (2011) quando o autor afirma que

Conhecer os temas relativamente previsíveis para gêneros a serem trabalhados em sala de aula torna-se relevante pelo fato de possibilitar ao leitor fazer suposições estratégicas acerca dos textos que irá ler e/ou escrever. Se o aluno compreende o tratamento temático típico de um gênero, ele reunirá mais condições tanto para ler como para produzir textos de diversos gêneros (ALVES FILHO, 2011, p.45).

Portanto, tendo em vista a relevância de se conhecer os temas<sup>13</sup> presentes nos diversos gêneros, constatei a necessidade de que os alunos realizassem atividades para desenvolver a habilidade de procedimento de leitura ‘Identificar o tema de um texto jornalístico’.

---

<sup>13</sup> O tema de um gênero, nesta pesquisa, não deve ser entendido meramente como o assunto abordado, mas sim o resultado do binômio conteúdo-valor que o autor quer expressar, conforme preconizado por Bakhtin ([1992] 2011).

As respostas dos alunos demonstraram que 50% deles identificaram o caderno no qual o texto escolhido foi publicado e 50% da turma não foi capaz de identificar, muitos confundiram com a página, a data ou parte do título. Esses resultados indicaram que seria necessário desenvolver a habilidade relativa às implicações dos gêneros da esfera jornalística ‘Reconhecer as partes que compõem um jornal’.

Questionei se o texto escolhido estava anunciado na capa do jornal e por quê. Algumas respostas que recebi foram: “*Não, porque o jornal não coloca esses tipos de textos [cartaz de peça teatral] na capa*”; “*Não. As pessoas colocam na capa do jornal as notícias que eles veem que vai estar em alta*”; “*Não, porque o texto que eu escolhi não é tão importante para ficar na capa*”; “*Não, porque não irá chamar muita atenção*”; “*Não, ele não está pois não é um texto muito importante nem de destaque [horóscopo]*”; “*Não. Pois meu texto [programação de TV] não é muito importante quanto os outros*”; “*Não, porque na opinião dos editores do jornal não há importância para poder aparecer na capa quanto os que estão*”; “*Sim, porque irá chamar muita atenção [reportagem sobre Smartphone]*”; “*Sim, pois é um texto [reportagem sobre a operação Lava Jato] importante para o leitor saber o que acontece com a política*”. Para mim, ficou claro que os alunos já perceberam que há um motivo para um texto ser anunciado ou não na capa do jornal. Eles atribuíram essa escolha ao grau de importância do texto e ao fato do texto chamar a atenção dos leitores do jornal ou não. Percebi também que palavras do campo semântico relacionado ao jornal já estavam sendo incorporadas ao vocabulário deles: editores, leitor.

Ainda nesta fase de sondagem, com o intuito de verificar quais habilidades linguísticas e discursivas os alunos já possuíam ou estavam em processo de desenvolvimento sobre o gênero carta de leitor, solicitei que eles escrevessem a opinião deles (Oficina 04) sobre o texto jornalístico escolhido e analisado anteriormente. Não foi mencionada a nomenclatura carta de leitor e nenhuma outra instrução foi dada a eles, pois, como já mencionado, a intenção era apenas avaliar as habilidades que eles apresentariam em relação à escrita de opinião sobre textos jornalísticos, uma vez que, no questionário inicial, eles falaram que há possibilidades de o leitor enviar a opinião dele para o jornal, mas não souberam explicar como isso poderia ser feito. Nesse momento, um aluno perguntou “*É para escrever como se o jornal fosse ler?*”. Eles acharam diferente e estranho não serem informados sobre as regras que deveriam seguir. Pelos



questionamentos feitos, foi possível perceber que os alunos estavam aguardando orientações mais claras quanto à estrutura que deviam utilizar e também quanto ao gênero.

**Figura 02** – Aluno produzindo a opinião sobre o texto jornalístico escolhido (Oficina 04)



Fonte: Registros da autora.

Não foram dadas maiores instruções. Apenas repeti que deveriam escrever a opinião deles como se ela fosse enviada para o jornal. Ao receber os textos produzidos, constatei que 19 alunos (76% da turma) utilizaram a expressão “minha opinião”; 10 alunos (40% da turma) apresentaram um argumento para justificar a opinião e 16 alunos (60% da turma) não apresentaram um argumento; 12 alunos (48% da turma) assinaram o texto; 04 alunos (16% da turma) escreveram “Para o jornal O Tempo”; e 03 alunos (12% da turma) colocaram data no texto. Esses dados revelaram que, embora os alunos não tivessem conhecimentos mais aprofundados sobre o gênero carta de leitor, aproximaram-se de algumas de suas características, provavelmente em função do que já havia sido comentado durante as oficinas. Por outro lado, o fato de dirigirem-se ao jornal, colocarem data e assinarem o texto demonstra o uso de conhecimentos prévios sobre o gênero carta pessoal, o que pode ser considerado positivo.

Em função disso, com a intenção de aprofundar os conhecimentos dos alunos e prepará-los para uma visita à sede de um jornal, convidei o jornalista e professor Carlos Eduardo, mais conhecido como Kadu, para conversar com eles (Oficina 05). A turma estava disposta em duplas e cada aluno levou um jornal impresso para a sala de aula. Eu também levei diversos

jornais para distribuir para aqueles alunos que estivessem sem um exemplar. Assim, diferentes jornais impressos circularam pela turma.

O jornalista falou de maneira ampla sobre as diversas formas de jornalismo: na televisão, no rádio, na *internet*, entretanto, focou no jornal impresso para contribuir mais significativamente com a pesquisa em andamento. A turma foi convidada por ele a observar a capa, os cadernos, as seções, as imagens, as manchetes. Dentre os assuntos abordados pelo jornalista, destacam-se a diferença entre notícias quentes e frias, a diferença entre notícia e reportagem, a relevância das manchetes, a importância de conversar com especialistas para escrever uma reportagem, o valor da imagem visual nos textos jornalísticos, o papel das fontes na checagem dos fatos e ainda a orientação para que o jornalista escreva seus textos em 3ª pessoa.

Durante toda a conversa, os alunos interagiram com o jornalista fazendo perguntas, tirando dúvidas: *“Por que nem todas as reportagens são anunciadas na capa do jornal?”*; *“Então, o jornalista não usa a 1ª pessoa por que ele não pode dar a opinião dele no jornal?”*; *“Tem que entrevistar especialistas para publicar uma reportagem?”*; *“Como eu sei quem é o autor da reportagem?”*; *“Como se faz para dar uma opinião em um jornal?”*. Essa última pergunta fez com que o jornalista, que estava ciente do objetivo do projeto em desenvolvimento, explanasse sobre os meios de entrar em contato com o jornal, dentre eles, a carta de leitor. Então, ele explicou sobre a estrutura desse gênero, o objetivo e as formas de enviá-lo para os jornais. Desse modo, percebe-se não só o interesse e a curiosidade da turma, mas também a reflexão sobre a importância e o papel social desenvolvido pelo jornal. Foi uma atividade muito gratificante e produtiva, pois os alunos demonstraram vontade de aprender e o jornalista contribuiu significativamente para o projeto em andamento, a interação foi a marca registrada dessa oficina.

A segunda atividade de análise de texto jornalístico (Oficina 06) começou com a leitura coletiva de uma notícia<sup>14</sup> sobre um atropelamento ocorrido em um bairro da cidade de Belo Horizonte, publicada no dia 12 de abril de 2017 no Jornal *O Tempo* Belo Horizonte. O jornal no qual o texto foi publicado foi apresentado para os alunos com o intuito de mostrar-lhes o contexto de

---

<sup>14</sup> Menina tem perna esmagada por carro. O Tempo Belo Horizonte, Contagem, 12 abril 2017. Caderno Cidades. p.27.

circulação original do texto. Foram analisados, dentre outros, os aspectos discursivos da notícia, pois não se pode perder de vista, como ressaltado por Rojo (2013, p.27),

que as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (ROJO, 2013, p.27).

Dessa forma, oralmente e coletivamente, os alunos analisaram o título da notícia, “Menina tem perna esmagada por carro”, e o impacto que ele causa nos leitores, a decisão que pode ter levado a notícia a ser publicada no caderno ‘Cidades’ e os efeitos de sentido causados pelas escolhas linguísticas feitas pelo enunciador. Após a leitura e discussão do texto, os alunos responderam algumas questões sobre ele. Nesta atividade, 72% dos alunos conseguiram identificar em qual caderno a notícia lida foi publicada. Observou-se, portanto, um avanço no reconhecimento das partes que compõem um jornal.

A partir dos comentários e respostas feitos oralmente e pelas duas questões desenvolvidas por escrito, percebeu-se que grande parte da turma reconheceu o contexto de produção e circulação, bem como o tema e o sentido global do texto. Com relação ao público-alvo, concluíram que seriam os leitores do jornal *O Tempo* acostumados a ler o caderno Cidades. A maior parte da turma apresentou facilidade para localizar informações explícitas no texto e em reconhecer o uso das aspas. Uma pequena parte apresentou dificuldade para atribuir sentido a informações implícitas, bem como para diferenciar o fato narrado no texto das opiniões expressas pelas testemunhas ouvidas. Ao serem solicitados para opinarem sobre a notícia lida, 36% dos alunos formularam uma opinião, mas não apresentaram argumentos “*Achei a notícia muito triste*”; “*Não gostei dessa notícia*”; “*Eu não quero ter a perna esmagada*”, e 64% formularam uma opinião acompanhada de pelo menos um argumento que a justificava: “*Eu achei o acidente muito triste, pois a menina teve a perna esmagada*”; “*A minha opinião é que deveria ter placas de sinalização ou um radar para ter mais segurança*”; “*A minha opinião sobre esse fato é que o texto foi útil para mostrar que o Brasil precisa de mais segurança e sinalização*”, o que já revela um avanço em comparação com a atividade desenvolvida na oficina 04, que pretendia apenas sondar se os alunos eram capazes de formular uma opinião sobre um texto lido.

Então, neste momento, aproveitei para apresentar aos alunos duas cartas de leitor que haviam sido enviadas para o jornal em resposta à notícia em análise e quatro cartas de leitor que haviam

sido enviadas para o jornal em resposta à notícia que alguns alunos apresentaram na segunda oficina sobre um sequestro ocorrido em Contagem (Oficina 06). Após a leitura desses textos em conjunto com os alunos, instiguei-os a refletir sobre a estrutura composicional do gênero e analisarem a intencionalidade e as sequências argumentativas das cartas.

Os alunos observaram que os leitores escreveram para o jornal com o objetivo de expressar uma visão sobre o assunto abordado nas publicações e que, para isso, apresentaram argumentos para justificarem seus posicionamentos. Em relação à estrutura, alguns alunos atentaram para o fato de que a primeira carta de leitor de cada grupo começava fazendo referência ao texto ao qual se dirigia. Mencionaram ainda que as cartas eram organizadas em parágrafos e que o nome dos leitores que as produziram estava no início. A turma me questionou se na carta de leitor a assinatura vem no começo do texto. Expliquei que isso era uma formatação feita pelos editores do jornal, mas quando eles fossem enviar a carta deles, deveriam assinar no final mesmo. A turma constatou que não havia data nas cartas, porque elas foram enviadas para o jornal por *e-mail*. Descobriram isso ao observarem o desenho de um *mouse* no início de cada carta.

Em seguida, solicitei que os alunos comparassem estas seis cartas com o texto que haviam produzido na quarta oficina. Eles mesmos concluíram que o texto produzido por eles, naquele momento, não era uma carta de leitor, pois não apresentava nem a estrutura e nem argumentos suficientes para isso. Três alunos que ainda estavam com os jornais utilizados na primeira oficina na mochila resolveram pegá-los para olharem a seção das cartas de leitor. Foi uma ótima iniciativa e os outros colegas pediram para ver também. Além de analisarem uma seção inteira de cartas de leitor, reforçaram as constatações que a turma havia feito sobre este gênero em estudo. Um aluno, ao final desta oficina, explicou que *“Como na carta tem o nome da matéria, se o leitor tiver interesse, ele pode pesquisar e ler a matéria”*.

Todas essas constatações foram feitas oralmente e revelaram que os alunos já haviam compreendido satisfatoriamente que, no mundo das linguagens, os gêneros discursivos cumprem uma determinada função social, apresentam características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, [1992] 2011, p.262), e que o enunciador mobiliza recursos linguísticos e discursivos para cumprir seu propósito comunicativo. Assim, ainda que informalmente, eles já formularam as primeiras constatações sobre o gênero carta de leitor.

Em razão do trabalho já realizado, a possibilidade de conhecer a sede de um jornal deixou a turma bastante animada. E, durante a preparação para a visita (Oficina 07), enquanto conversava com eles sobre a importância de respeitarmos as normas do local onde iríamos, os alunos me perguntaram se poderiam conversar com os jornalistas e demais funcionários do jornal. Eu não soube responder a este questionamento deles, disse que sabia que seríamos recebidos por uma funcionária do jornal que teria a tarefa de nos explicar todo o funcionamento da editora e nos conduzir durante a visita. A turma decidiu então que seria melhor elaborar algumas perguntas para serem feitas aos jornalistas, caso fosse autorizado. Os alunos foram falando sugestões de perguntas e uma aluna, que se dispôs, foi anotando no quadro. Um colega falava uma pergunta e outros iam ajudando, completando, sugerindo alterações. Quando a pergunta estava finalizada, a aluna a copiava no quadro, ou pelo menos tentava, pois ela logo percebeu que os colegas falavam mais rápido do que ela escrevia. Então, ela me pediu para assumir a tarefa de copiar as perguntas no quadro. Por fim, 15 perguntas foram elaboradas. Eu achei melhor intervir neste momento e questioneei se não era uma quantidade muito grande. Após discutir entre si, a turma chegou à conclusão de que era melhor diminuir sim e resolveu excluir três perguntas que já haviam sido respondidas pelo jornalista na oficina 05. Assim, as perguntas produzidas coletivamente foram:

01. Como é trabalhar em um jornal? Como é a rotina?
02. É muito difícil fazer um jornal?
03. Como é a distribuição do jornal?
04. Como é feito o papel do jornal?
05. É preciso uma temperatura específica para conservar o jornal?
06. Tem uma versão do jornal para deficientes visuais?
07. Como os jornalistas pesquisam para escrever as notícias?
08. Como o jornalista consegue o conteúdo para a parte de Astrologia?
09. Tem jeito certo ou errado de dar uma opinião no jornal?
10. Como e quem decide qual opinião de leitor será publicada no jornal?
11. Como o leitor pode enviar uma opinião para o jornal? É preciso ser assinante?
12. Qual é a diferença entre notícia e reportagem?

Perguntei à turma como as perguntas seriam feitas e os alunos responderam que eles seriam responsáveis por isso. Ao serem questionados de que maneira fariam as perguntas, decidiram

que seria melhor já definir quem seria responsável por fazer cada pergunta. Isso me deixou bastante satisfeita, pois além de organização, eles demonstraram empenho e interesse pelo projeto, ratificando o que defende a perspectiva sociointeracionista de que o trabalho com a língua, voltado para o uso social, torna o processo mais significativo para o aluno. Perguntei quem gostaria de fazer alguma pergunta no dia da visita e, à medida que os alunos se prontificavam, fui anotando os nomes de quem faria qual pergunta.

Finalmente, chegou o dia tão esperado pela turma: o dia de conhecer a editora responsável pela produção de jornais impressos (Oficina 08). Ao chegar, a turma e nós professores que a acompanhávamos<sup>15</sup> fomos recebidos pela funcionária responsável pelo *marketing* da Sempre Editora. Ela, primeiramente, conduziu o grupo para um auditório e fez uma apresentação de todo o funcionamento da editora, citou quais jornais são produzidos ali, mencionou quais outros tipos de serviços gráficos são desenvolvidos, explicou para o grupo sobre a fundação da Sempre Editora, quais são as partes de um jornal, a importância da capa em um jornal e como ela é diagramada levando em consideração o público leitor de cada jornal e a importância das propagandas em um jornal impresso, entre outros aspectos. Ao final desta palestra, cada aluno recebeu uma cartilha contendo informações sobre a editora e sobre as partes de um jornal impresso. Os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas: “*O que é feito com os jornais que não são vendidos?*”. “*Todo mundo que trabalha aqui é jornalista?*”, “*A gente pode voltar aqui outra vez?*”.

Após uma pausa para o lanche, o grupo foi conduzido até a redação dos jornais *O Tempo* e *Super Notícia*. Todos ficaram encantados ao verem a redação em pleno funcionamento, prestaram muita atenção em cada detalhe e tiraram muitas fotos. Ficaram muito satisfeitos quando o fotógrafo do jornal perguntou se poderia fazer uma fotografia do grupo e postar no Instagram. Um jornalista da redação do jornal *O Tempo*, que é um dos editores das cartas de leitor que chegam à redação, e outro do jornal *Super Notícia* conversaram, em momentos diferentes, com o grupo e responderam às perguntas feitas pelos alunos. Como estavam cientes do objetivo da visita e do projeto em desenvolvimento, esses dois profissionais também falaram sobre o gênero carta de leitor, tanto sobre os aspectos estruturais quanto sobre a linguagem e o conteúdo. Ressaltaram que as cartas publicadas devem ter no máximo 400 caracteres e enfatizaram a ética e a veracidade na escrita, explicaram que esse gênero sempre está vinculado

---

<sup>15</sup> A professora de inglês e o professor de história da turma nos acompanharam na visita à sede do jornal.

a um outro texto, que, na maioria das vezes, segundo esses jornalistas, são reportagens e notícias e também esclareceram que as cartas de leitor normalmente não são publicadas na íntegra e que, em alguns casos, são editadas. Uma pena que alguns alunos ficaram envergonhados, assim, algumas perguntas não foram feitas, conforme havia sido combinado no dia anterior. A turma foi muito elogiada pelos funcionários da editora, assim como o trabalho desenvolvido.

**Figura 03** – Alunos conhecendo a redação dos jornais (Oficina 08)



Fonte: Registros da autora.

Na última parte da visita, o grupo foi conduzido até os galpões onde são armazenadas as bobinas de papel para a impressão e onde ficam as máquinas que produzem o jornal. Após conhecerem os galpões, os alunos retornaram ao auditório e tiveram a oportunidade de esclarecer alguma dúvida que ainda persistia: “*O jornal tem que ser armazenado em uma temperatura específica?*”; “*O jornal realmente é sujo?*”.

**Figura 04** – Alunos conhecendo as máquinas que produzem os jornais (Oficina 08)



Fonte: Registros da autora.

De maneira geral, a visita foi considerada muito positiva pela turma (Oficina 09). O único item negativo apontado foi a duração, que, no ponto de vista dos alunos, foi muito curta. Chegamos à editora às 14h e nossa visita a campo terminou às 16h. Na opinião da turma, o tempo para lanche e para permanecer nos galpões onde os jornais são confeccionados foi pouco, pois gostariam de ter conversado com algum funcionário que opera as máquinas de impressão. Todos tiveram oportunidade de se posicionar oralmente sobre a visita à sede do jornal: *“Eu gravei os nomes de todos os jornais feitos lá”*. *“Eu esclareci muitas dúvidas sobre como faz um jornal. Achei um passeio muito legal”*; *“Gostei muito do passeio, mas fiquei triste porque não tem jornal para deficientes visuais”*; *“Achei muito legal ver aquela folha onde as moças fazem as correções das reportagens”*. Perguntei se eles gostaram de conversar com os jornalistas e o que eles aprenderam sobre carta de leitor durante a visita: *“O jornalista falou que não pode ter palavrão nem ofensa na carta de leitor”*; *“Ele falou que cortam as cartas de leitor para ficar menores, não publicam a carta inteira”*; *“O jornalista Ricardo falou que não pode falar mentira na carta de leitor, nem inventar”*; *“Não pode falar mal de outro leitor que teve a carta publicada”*; *“Aquele jornalista falou que a gente não tem idade para mandar e-mail, vamos ter que mandar a carta de leitor para o jornal pelo e-mail da senhora”*. E assim pude perceber que os alunos estavam se apropriando do gênero que se constituía como foco do nosso projeto, de uma maneira contextualizada e significativa.

**Figura 05** – O nosso projeto nas redes sociais (Oficina 08)

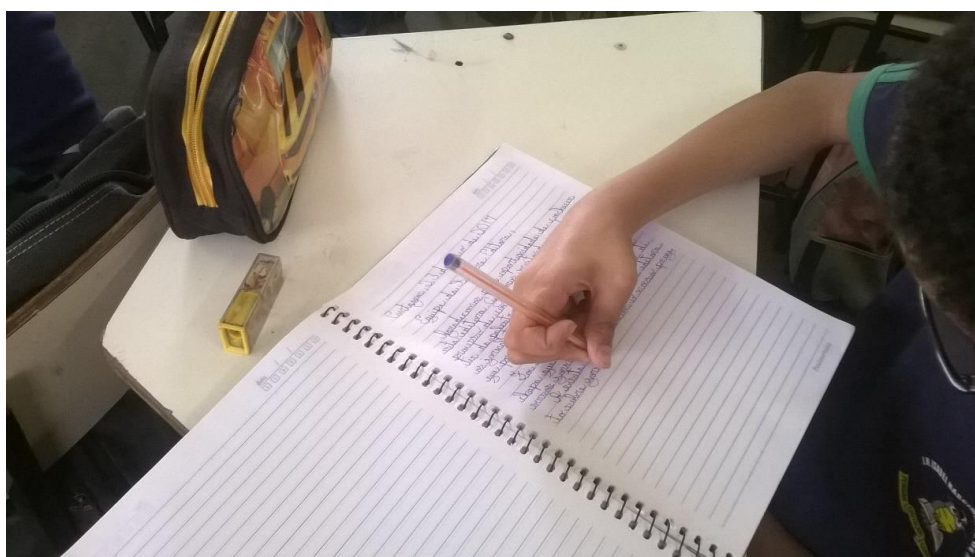


Fonte: Instagram.



Os alunos produziram, coletivamente, uma carta de agradecimento ao jornal (Oficina 10). No final da oficina anterior, eu havia perguntado se a turma não achava interessante agradecer a visita de alguma forma. Prontamente, surgiu a ideia de uma carta de agradecimento. Como estávamos no fim da oficina, a produção da carta ficou para o dia seguinte. O procedimento foi semelhante à elaboração das perguntas para serem feitas no dia da visita: os alunos foram falando as ideias e eu fui anotando o que seria a carta no quadro. Fui conduzindo a produção fazendo algumas perguntas, como por exemplo: Como vamos começar a carta?; A quem a carta será destinada? Os alunos opinavam, chegavam a um acordo e eu anotava no quadro. Quando terminamos, um aluno leu a primeira versão da carta e algumas alterações foram feitas. Ao final da produção, os alunos resolveram que a carta deveria ser assinada pela turma e não pela professora. Acatei a sugestão deles. Um aluno fez a gentileza de copiar a carta e me entregar. Digitei a carta (Apêndice VII) e a enviei por *e-mail* para a redação do jornal.

**Figura 06** – Aluno copiando a carta de agradecimento produzida pela turma (Oficina 10)



Fonte: Registros da autora.

Esta primeira fase de implementação do projeto foi de grande relevância para o trabalho desenvolvido, pois, além de permitir estabelecer um diagnóstico das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos em relação ao gênero carta de leitor, chamar a atenção deles para o contexto de produção, circulação e recepção dos textos, ainda lhes proporcionou a percepção do uso social da língua que se aprende na escola. Isso porque as oficinas trabalhadas oportunizaram o contato com a leitura de diferentes textos jornalísticos, a escuta, a produção de diferentes gêneros orais como entrevistas, relatos orais de experiência, exposições orais de

esferas diversas, a saber, a escolar, a jornalística, a cotidiana. Além disso, os alunos também produziram um gênero escrito cujo público-alvo era definido a partir de uma situação comunicativa efetivamente vivenciada por eles, de modo organizado, planejado e reflexivo. Portanto, eles participaram de práticas sociais diversas por meio do uso da linguagem na escola e fora dela, que desencadearam a percepção de que a produção de sentidos é sempre contextualizada em circunstâncias específicas de interação a fim de cumprir determinados propósitos comunicativos. Isso coaduna com Rojo (2009, p.107), quando a autora afirma que “um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

#### 4.2 Fase de consolidação: reportagens e cartas de leitor

*“Ah, entendi! Então reportagem é uma notícia que ganhou corpo, né?”*

*(Aluna L. M.)*

Nesta etapa do projeto de letramento, as atividades tiveram o objetivo de aprofundar as análises de textos jornalísticos, fazer o estudo de alguns aspectos linguísticos e ainda propiciar a escrita e a reescrita do gênero carta de leitor. Para tanto foram definidas as seguintes habilidades a serem alcançadas:

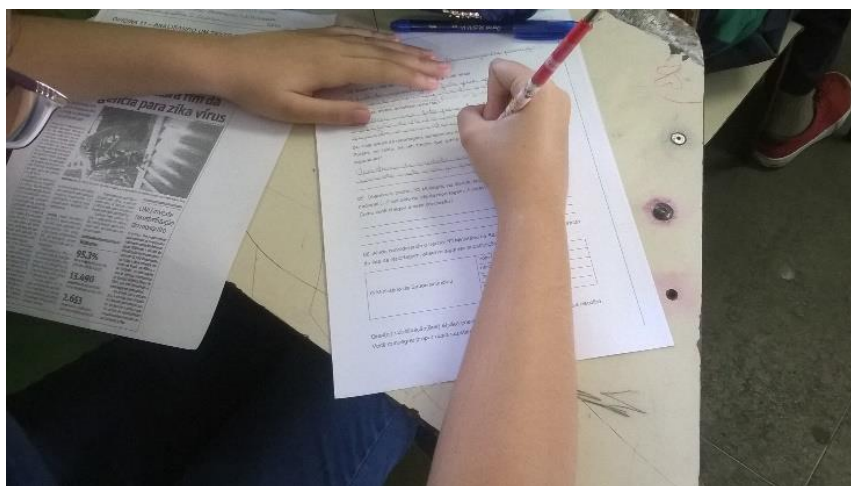
#### Quadro 13 – Habilidades a serem desenvolvidas na segunda etapa do projeto de letramento

<b>HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar o tema de notícias e reportagens.</li> <li>✓ Localizar informações explícitas em um texto jornalístico.</li> <li>✓ Inferir informações implícitas presentes em um texto jornalístico.</li> <li>✓ Identificar uma opinião e os argumentos que a sustentam em um texto jornalístico.</li> <li>✓ Distinguir um fato de uma opinião em um texto jornalístico.</li> <li>✓ Identificar e atribuir sentido para os tempos verbais usados em notícias e reportagens.</li> <li>✓ Perceber os efeitos de sentido provocados pelos sinais de pontuação.</li> <li>✓ Reconhecer as especificidades do gênero carta de leitor.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada aluno recebeu uma cópia de uma reportagem<sup>16</sup> publicada no jornal *O Tempo* Belo Horizonte (Oficina 11). O suporte original da reportagem foi levado para a sala de aula para que os alunos pudessem manuseá-lo. Inicialmente, realizou-se uma análise de caráter mais global e, posteriormente, uma análise de aspectos mais específicos do gênero reportagem.

**Figura 07** – Aluna desenvolvendo atividade da Oficina 11



Fonte: Registros da autora.

Em relação às questões que se referiam às partes que compõem uma reportagem, todos os alunos conseguiram localizar o título e perceberam a integração da imagem com o texto verbal; 04 alunos (16% da turma) não conseguiram identificar o *lide*. A reportagem trabalhada apresenta argumentos contrários ao fato narrado e 42% dos alunos não demonstraram habilidade em reconhecê-los.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, os alunos precisaram recuperar o dêitico ‘ontem’, presente no *lide* da reportagem, para entenderem quando o Ministério da Saúde anunciou o fim da emergência do zika vírus. Esta tarefa foi executada com facilidade pela turma. E a atribuição de significado a este dêitico auxiliou alguns alunos a compreenderem o motivo da predominância do uso dos verbos no pretérito, conforme ilustrado nas imagens das questões 05 e 07 (Apêndice VIII). Assim, os alunos foram levados a perceber o motivo da predominância do uso do pretérito em uma reportagem, visto que retrata um fato já acontecido. No entanto, 23% deles não conseguiram explicar o motivo, apesar de conseguirem localizar exemplos ao

---

<sup>16</sup> Ministério declara fim da emergência para zika vírus. *O Tempo* Belo Horizonte, Contagem, 12 de maio de 2017. Caderno Brasil, p.16.

longo do texto. Esta questão foi proposta em uma tentativa de abordar a gramática seguindo os pressupostos de Antunes (2014) ao afirmar que uma gramática contextualizada

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (ANTUNES, 2014, p.46).

Quando perguntados sobre quem era o autor da reportagem, 62% dos alunos demonstraram dificuldade para responder, vários colocaram o nome do fotógrafo da imagem, apesar de, na conversa na sala de aula, este aspecto ter sido mencionado pelo jornalista, que explicou que em algumas matérias jornalísticas não aparece o nome do autor delas. Quando isso acontece, a autoria é atribuída à equipe de redação. Na reportagem analisada, não havia o nome do autor.

Na sequência, (Oficina 12) os alunos receberam uma cópia de uma reportagem<sup>17</sup> publicada no jornal *Folha de São Paulo*, que também foi apresentada em seu suporte original. A reportagem utilizada nesta oficina foi publicada no mesmo dia da anterior e abordava o mesmo tema. A intenção foi proporcionar aos alunos o reconhecimento das diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam um mesmo tema, em função das condições de produção e recepção, em especial, as escolhas linguísticas feitas pelo enunciador com vistas ao público leitor. Em um primeiro momento, oralmente, realizou-se uma análise de caráter mais global e, em seguida, por escrito, uma análise de aspectos mais específicos do gênero em questão.

Todos os alunos conseguiram identificar o *lide* da reportagem, bem como dizer o que estava relatado nele. Com relação à habilidade leitora de localizar um argumento contrário ao fato lido, a turma apresentou avanços significativos, pois, nesta oficina, 76% dos alunos responderam à questão referente a este item sem dificuldade, inclusive, circularam os argumentos contrários no corpo da reportagem.

A compreensão do uso dos verbos, predominantemente no pretérito, foi consolidada pela turma, pois 100% dos alunos responderam adequadamente à questão que abordava este item: “Os

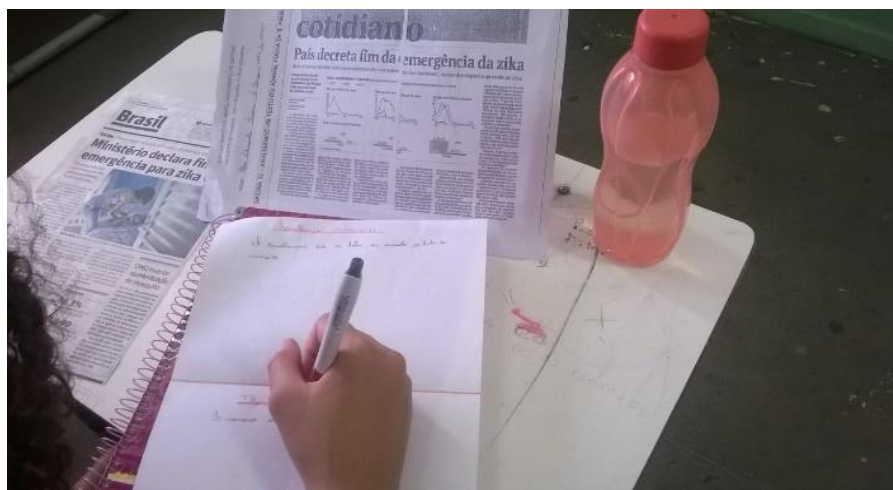
---

<sup>17</sup> País decreta fim da emergência da zika. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 de maio de 2017. Caderno Cotidiano, p. B1.

*verbos estão no passado porque o fato narrado já aconteceu*”. O mesmo aconteceu com a habilidade leitora de identificar o autor do texto, talvez porque, nesta reportagem, os nomes dos autores estivessem explícitos. Também conseguiram identificar o caderno no qual a reportagem lida foi publicada e dizer o motivo pelo qual o texto foi publicado nesta seção. Percebi que houve um avanço em relação às oficinas anteriores, já que os alunos demonstraram a habilidade de reconhecer as funções sociocomunicativas do jornal e de seus cadernos.

Em seguida, os alunos foram estimulados a realizarem uma comparação entre as reportagens lidas e analisadas anteriormente (Oficina 13). Primeiramente, cada aluno escreveu em uma folha de ofício as semelhanças e as diferenças entre as duas reportagens lidas.

**Figura 08** – Aluna desenvolvendo atividade da Oficina 13



Fonte: Registros da autora.

Depois, oralmente<sup>18</sup>, mediados por mim, foram pontuando divergências e semelhanças entre as reportagens a partir das anotações feitas individualmente. A primeira divergência foi relacionada às imagens: no jornal *O Tempo*, há uma foto do cotidiano de leitores populares; na *Folha de São Paulo*, aparecem dados estatísticos apresentados por meio de gráficos, que requerem mais atenção e habilidades de leitura para sua compreensão. Os alunos pontuaram a diferença dos nomes dos cadernos nos quais as reportagens foram publicadas: no jornal *O Tempo*, a reportagem está no caderno “Brasil” e, na *Folha de São Paulo*, no caderno “Cotidiano”. De acordo com eles, no primeiro jornal, a reportagem foi pulicada em um caderno

<sup>18</sup> Os dados aqui relatados foram apresentados no Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre: UEADSL 2017.1, ocorrido no período de 19 a 23 de junho de 2017 no trabalho intitulado “Reportagem: uma proposta de leitura e análise no Ensino Fundamental”.

intitulado “Brasil” porque trata de um fato que aconteceu em todo o país, mas passa a ideia de que é algo distante da realidade do leitor. Já o segundo jornal, ao veicular a reportagem no caderno “Cotidiano”, induz o público-alvo a tomar o fato abordado como algo próximo a ele, no entanto, leva-o a considerar o assunto como algo sem relevância. Ao serem convidados a compararem os *lides* das reportagens, os alunos mencionaram que o jornal *O Tempo* trouxe mais informações.

O Ministério da Saúde anunciou ontem o fim da emergência nacional para o zika vírus e a microcefalia. A decisão foi tomada diante da redução do número de casos da doença e seis meses depois de a Organização Mundial da Saúde (OMS) suspender o estado de emergência internacional pelo vírus. O estado de emergência teve início em novembro de 2015 (Jornal O Tempo, 2017, p.16).

O jornal *Folha de São Paulo* apenas anunciou o fato, mas mencionou a transmissão do vírus zika: “O Ministério da Saúde anunciou nesta quinta (11) o fim da situação de emergência pública nacional para o vírus da zika, transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*” (*Folha de São Paulo*, 2017, p. B1), o que não aparece na outra reportagem. Cabe pontuar que na *Folha*, a data foi mencionada (“nesta quinta (11)”), enquanto no jornal *O Tempo* os leitores precisam retomar o dêitico “ontem”.

Apesar de terem percebido que o *lide* da reportagem publicada no jornal *O Tempo* continha mais informações, os alunos chegaram à conclusão de que a reportagem do jornal *Folha de São Paulo* estava mais completa e, para comprovarem esta constatação, mencionaram trechos da reportagem. Constataram que essa diferença se justifica pelo fato de leitores desse jornal pertencerem supostamente a classes sociais mais favorecidas e, conseqüentemente, mais esclarecidas e exigentes. Ficaram desapontados ao concluírem que jornais voltados para o público mais popular têm menor preocupação com as informações publicadas, que são apresentadas de maneira superficial em muitos casos. Mesmo não sendo o foco desta atividade, os alunos mencionaram características das capas dos jornais apresentados e de outros jornais conhecidos por eles.

Sendo assim, acredito que esta oficina contribuiu para despertar nos alunos as habilidades de relacionar, em jornais, o tratamento discursivo e linguístico da informação, a linha editorial e o leitor bem como inferir o posicionamento ideológico de um jornal a partir da diagramação e do

tratamento dado ao tema, nas manchetes, títulos, subtítulos e no corpo do texto. Os alunos entenderam, desse modo, que cada jornal é produzido levando em consideração seu público leitor, o que acarreta diferentes escolhas discursivas, apropriadas aos propósitos comunicativos almejados.

Após todo o trabalho realizado para chamar a atenção dos alunos para o contexto de produção, circulação e recepção e para as características do gênero, solicitei a produção de uma primeira versão de uma carta de leitor. Apesar de não ter trabalhado ainda, de forma didatizada, o gênero em sala de aula, acredito que, nesse momento, os alunos já tinham conhecimentos suficientes sobre ele para produzi-lo de forma adequada em função de todo o trabalho realizado anteriormente, principalmente nas oficinas 5 e 8, em que os alunos tiveram contato com os jornalistas que fizeram explanações sobre o gênero em questão e na oficina 6, na qual foram lidas e analisadas seis cartas de leitor. Assim, os alunos já tinham formulado as primeiras constatações sobre os aspectos estruturais, linguísticos e discursivos desse gênero.

A proposta foi para que os alunos, em duplas, escolhessem uma das duas reportagens lidas e analisadas nas oficinas 11 e 12 para produzirem uma carta de leitor (Oficina 14). Primeiramente, as duplas fizeram a releitura das reportagens. Em seguida, escolheram sobre qual delas produziriam a carta. Na sequência, seguindo minhas orientações, escreveram, em tópicos (Apêndice IX), o que acharam da reportagem escolhida. E, por fim, produziram uma carta de leitor (Apêndice X) opinando sobre a reportagem escolhida.

Foi possível perceber que todas as duplas conseguiram produzir uma carta de leitor contendo a opinião sobre a reportagem escolhida, o que revela que as atividades desenvolvidas até aqui contribuíram para que os alunos se apropriassem deste gênero que circula na esfera jornalística. Entretanto, os alunos ainda não haviam consolidado a produção de argumentos para justificar a opinião. Algumas duplas, detiveram-se apenas em opinar sobre a reportagem e sua composição (gráficos, números, título, formatação, escolhas linguísticas). Outras duplas, por sua vez, já foram capazes de pontuar a relevância social do fato narrado na reportagem e opinar sobre ele. Perguntei quem gostaria de compor a equipe de editores para fazer a correção e a edição das cartas produzidas pelos colegas. Como praticamente toda a turma demonstrou vontade de participar, decidi escolher a aluna que levantou a mão primeiro e pedi que ela escolhesse mais cinco colegas para compor a equipe.

A equipe de editores foi para a biblioteca (Oficina 15) para realizar a correção das cartas. Perguntei como a correção seria feita. De imediato, a proposta foi circular os erros. Ao serem questionados, se a marcação dos erros no texto orienta a correção, os alunos, prontamente, disseram que não e desistiram de apenas circular os erros. Então, sugeri que eles elaborassem uma lista de verificação para facilitar o trabalho, uma vez que

Listas de verificação e tabelas de avaliação orientam o aluno sobre o que procurar no seu próprio texto (autoavaliação) ou naquele escrito pelo colega (revisão colaborativa). Ao utilizar este tipo de material, o aluno deve buscar uma avaliação objetiva do texto em questão, refletindo a respeito dos critérios estabelecidos para a tarefa e em que pontos o texto ainda não atende às expectativas, procurando soluções para melhorá-lo (SOARES, 2009, p.116).

Dessa forma, os alunos desenvolveriam a autonomia na reescrita de textos. A equipe então discutiu quais itens deveriam ser elencados na lista, que recebeu o nome de lista de correção. Cada aluno foi falando o item que considerava importante. Os colegas ouviam e iam concordando, discordando ou acrescentando: *“Gente, tem que ver se a carta tem opinião”*; *“Tem que olhar a linguagem também”*; *“É mesmo, não pode ter palavrão nem coisa inventada”*; *“E a assinatura? Precisa ver se tem autor”*. À medida que chegavam a um consenso, um aluno ia copiando os itens que comporiam a lista de correção. Quando terminaram, a aluna L. M. disse que ia ler *“para ver se todos concordavam e achavam que estava bom”*. Ao ler o último item da lista, um colega falou *“E a coerência? Temos que colocar coerência na lista”*. Questionei o que era coerência e eles me responderam que o texto que tem coerência tem sentido e o texto sem coerência é confuso, todo misturado: *“O texto sem coerência fala de um assunto e de repente muda de assunto. Não tem ligamento”*.

Perguntei para os alunos se a lista de correção era importante e se eles achavam que seria bom corrigir as cartas a partir dela. Foram unânimes em dizer que era muito importante porque ajudava *“[...] a ver se a carta estava de acordo com o texto lido e tinha todas as partes”* e que seria bem mais fácil corrigir usando a lista. Segundo a aluna K. V., *“A lista de correção ajuda para facilitar a correção e como eu disse, na primeira pergunta, quando a gente vai corrigindo, nós aprendemos”*. Indaguei aos alunos como fariam caso sentissem necessidade de deixar algum recado para os autores das cartas. Pensaram um pouco e resolveram que deixariam algumas linhas em branco no campo que chamaram de ‘Observações’. Desse modo, ao final das discussões, a lista de correção elaborada foi a seguinte:



AUTORES: \_\_\_\_\_

CORRETOR(ES): \_\_\_\_\_

DATA DA CORREÇÃO DA CARTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

**LISTA DE CORREÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR**

Itens	Sim	Não	Parcialmente
1. A carta apresenta opinião?			
2. A carta apresenta argumentos para a opinião?			
3. A linguagem da carta está adequada?			
4. A carta apresenta assinatura do autor?			
5. A carta apresenta a referência ao texto que a originou?			
6. A carta é destinada a um jornal?			
7. A carta apresenta problemas ortográficos?			
8. A carta apresenta problemas de pontuação?			
9. A carta tem coerência?			

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

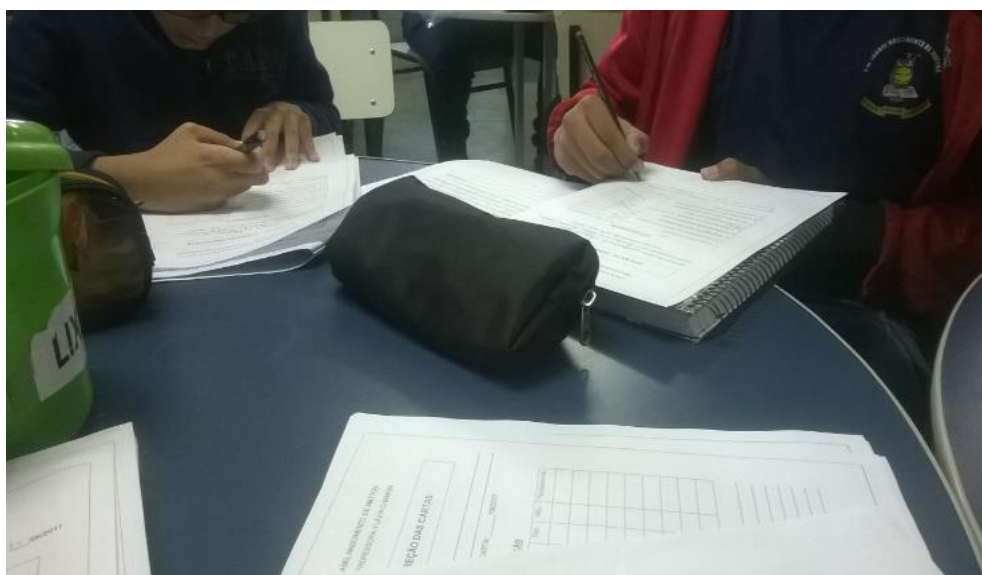
Lista de correção do gênero carta de leitor produzida pela turma investigada.

As cartas de leitor produzidas pela turma foram lidas e corrigidas a partir do preenchimento da lista de correção (Oficina 16). Os editores sentiram-se muito importantes e, ao mesmo tempo, sentiram a responsabilidade de corrigir o texto de outra pessoa. Em um primeiro momento, percebi que eles ficaram constrangidos em indicar que havia erros nos textos dos colegas. Expliquei que a intenção era ajudar o colega a perceber o que poderia melhorar na carta que produziu e não simplesmente marcar erros e lembrei para eles que sempre temos que rever nosso texto antes de finalizá-lo. Depois dessa conversa, as correções foram feitas de maneira mais leve, sem o peso de terem a tarefa de apontar erros e com seriedade. Percebi que os alunos corretores foram muito criteriosos durante o processo, tiveram bastante atenção ao analisar se as cartas tinham opinião e o argumento que a fundamentava, discutiam entre eles os parâmetros estabelecidos na lista de correção e justificavam quando assinalavam as colunas “não” ou

“parcialmente”: *“Olha, essa carta tem opinião, mas não tem argumento. Dizer que a reportagem é importante é uma opinião, mas faltou o argumento”* (Aluno E. M.), demonstrando compreensão de que um texto deve seguir as convenções da escrita, mas também é fundamental que ele esteja bem construído, de acordo com as características principais do gênero ao qual pertence.

A intenção aqui foi proporcionar, como defende Ruiz (2015, p.181), a correção de textos pautada pelo “encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica”, pois o texto do aluno-autor, em uma prática pedagógica pautada pela postura discursiva, adquire maior relevância e torna-se nosso objeto de estudo da língua. É a partir do texto do aluno, com as marcas da subjetividade deste autor-aprendiz, que o estudo da língua ganha sentido. E, aos poucos, enquanto vai adquirindo habilidade para transpor o que tem a dizer para um gênero específico, o aluno vai também tomando consciência das escolhas lexicais, da pontuação, das convenções ortográficas e gramaticais que estão imbricadas em nossa língua. O caminho a ser seguido deve ser do texto para as convenções e jamais das convenções para o texto. No Apêndice XI, encontra-se uma correção realizada na lista criada pelos alunos.

**Figura 09** – Grupo de editores fazendo a correção das cartas de leitor (Oficina 16)

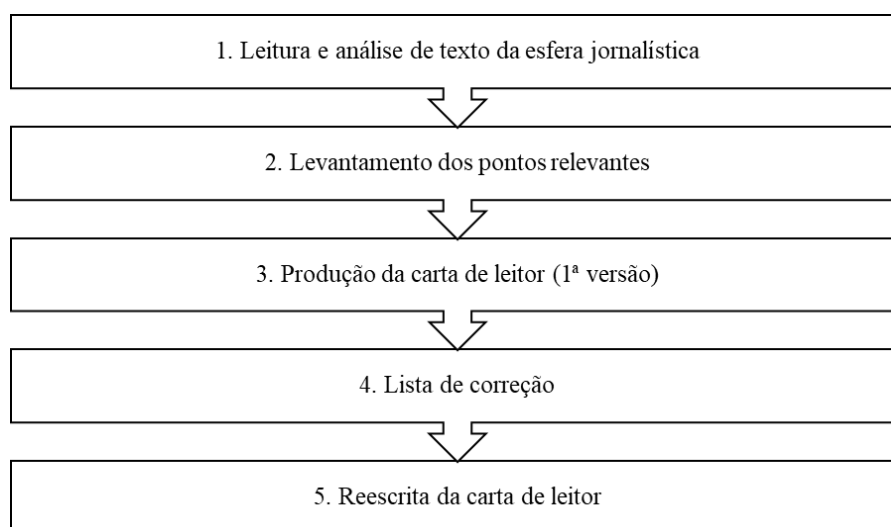


Fonte: Registros da autora.

Após esse processo, a turma recebeu as cartas produzidas junto com as listas de correção preenchidas (Oficina 17), inclusive com o nome do corretor responsável. A intenção foi

possibilitar a reflexão sobre a própria escrita, o diálogo com os colegas e uma oportunidade para melhorarem os textos por meio da prática de reescrita, que Fiad (2009) considera indissociável da escrita. Para a autora esse procedimento é uma prática “que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever” (FIAD, 2009, p.158).

Dessa forma, o percurso seguido pelos alunos para a produção da carta de leitor pode ser descrito conforme o esquema apresentado a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora.

É lícito ressaltar mais uma vez que a intenção neste projeto não era de estabelecer um trabalho de didatização do gênero carta de leitor de modo que os alunos apenas reconhecessem suas características estruturais e sua função social. Por isso não foi feito anteriormente um trabalho sistematizado com vistas aos aspectos composicionais e estilísticos deste gênero. A intenção foi proporcionar aos alunos o que preconiza a perspectiva sociointeracionista da língua, que é a vivência da escrita como uma prática social, pois, conforme Antunes (2003, p.42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”.

Depois de reescritas (Apêndice XII), as cartas foram entregues para a equipe de editores que as editaram (Oficina 18) e as organizaram em um mural da escola para que “tivéssemos leitores reais das produções dos alunos” (CARVALHO, 2008, p.98). Como define Bezerra (2010,

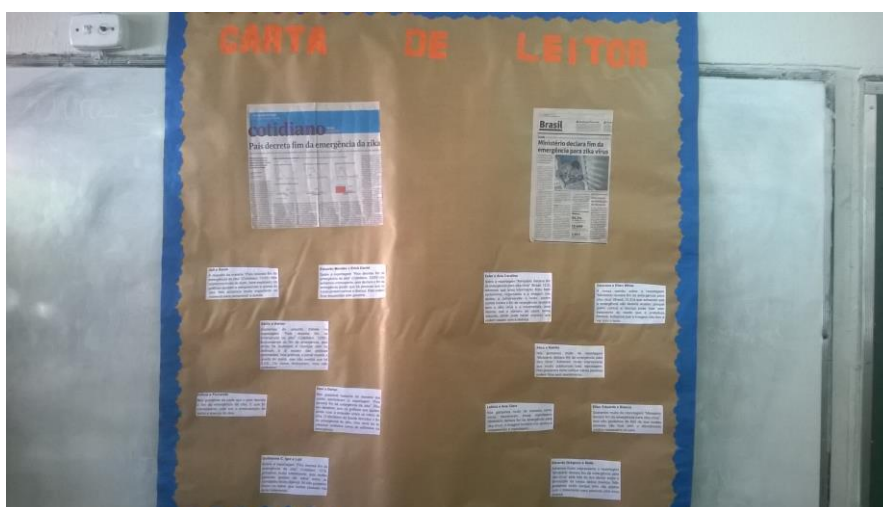
p.228), as cartas de leitor constituem-se “um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura”, portanto, não haveria justificativa em não permitir a circulação social, ainda que apenas na esfera escolar neste momento, do gênero em estudo. Sendo assim, uma vez que estas cartas produzidas não seriam enviadas para jornais ou revistas, por ser esta etapa apenas uma preparação para a elaboração da carta no final do projeto, que seria enviada efetivamente ao jornal, a exposição em um mural mostrou-se como uma estratégia eficaz. As reportagens que originaram as cartas também foram afixadas no mural para possibilitar a todos uma leitura contextualizada.

**Figura 10** – Grupo de editores fazendo a edição das cartas de leitor (Oficina 18)



Fonte: Registros da autora.

**Figura 11** – Mural com as cartas produzidas pelos alunos (Oficina 18)



Fonte: Registros da autora.

Após esse percurso, passou-se a uma fase de sistematização do trabalho com o gênero carta de leitor a fim de consolidar ou desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas ainda demonstradas de forma insatisfatória pelos alunos. Assim, as cartas afixadas no mural foram lidas e analisadas oralmente pela turma (Oficina 19). Cada dupla fez a leitura em voz alta da carta que produziu e apresentou qual era a opinião sobre a reportagem lida e os argumentos que a sustentavam. Essa estratégia teve a finalidade de levar os alunos a apropriação das características do gênero carta de leitor que eles ainda não reconheciam. Durante as análises, os alunos chegaram à conclusão de que nem todos usaram um argumento para justificar a opinião.

Os alunos, individualmente, por escrito, responderam algumas questões (Oficina 20) sobre duas cartas de leitor produzidas pela turma. Apenas, 15% deles tiveram dificuldade em reconhecer que a expressão “Brasil, 12.5”, colocada pelo grupo de editores da turma, referia-se ao caderno e à data nos quais a reportagem lida foi publicada.

Além disso, houve avanços em outras habilidades, já que 76% da turma conseguiu localizar as opiniões e seus respectivos argumentos presentes nas cartas; 99% dos alunos foram capazes de identificar que as cartas foram escritas na 1ª pessoa do plural devido ao fato de terem sido feitas em dupla e 88% da turma foi capaz de explicar com clareza, nesta etapa, o que é uma carta de leitor. Acredito que esse desempenho satisfatório seja resultado de todo o trabalho feito até o momento, pois o desenvolvimento de determinadas habilidades ao longo das oficinas desencadeou o surgimento de outras, levando os alunos à compreensão dos elementos de textualidade e das regularidades e tipificações do gênero carta de leitor.

Apesar de já apresentarem essas habilidades relevantes para a produção de uma carta de leitor, percebi então que seria necessária a aplicação de mais atividades de exploração do gênero em questão. Assim, passamos para uma análise sistematizada de cartas retiradas de jornais e não cartas produzidas pela turma. Pedi que os alunos levassem jornais para a sala de aula e também levei alguns exemplares para distribuir caso fosse necessário. Cada um escolheu duas cartas de leitor para realizar a atividade proposta (Apêndice XIII), na qual precisaram identificar o tema das cartas, bem como a opinião expressa e os argumentos que a sustentavam. Perguntei também em qual jornal, qual caderno e em que data as cartas foram publicadas. Os alunos responderam também sobre o uso da primeira pessoa e os efeitos de sentido provocados pela pontuação (Oficina 21). Dessa forma, tiveram a oportunidade de refletirem sobre as escolhas linguísticas

feitas pelos autores das cartas, a maneira como os argumentos são importantes para justificarem uma opinião e ainda sobre a organização estrutural de um jornal em relação à apresentação das cartas de leitor para o público. Todos esses aspectos seriam fundamentais para o momento da produção da carta a ser enviada para o jornal.

Ao analisar as atividades dos alunos, constatei que 90% da turma conseguiu identificar o tema das cartas lidas e 86% deles foram capazes de identificar as opiniões expressas nas cartas e os argumentos que as justificavam.

Com relação ao uso da primeira pessoa do singular e do plural, ficou claro para os alunos os propósitos e os efeitos de sentido decorrentes da escolha entre estas duas formas, que perceberam que “o uso das pessoas verbais marca a subjetividade como também um processo interativo” (PASSOS, 2003, p.107). Os dados gerados demonstram que apenas dois alunos não conseguiram responder satisfatoriamente a esta questão. A figura 12, apresentada a seguir, contém a resposta de um aluno para a pergunta sobre as pessoas verbais utilizadas na carta analisada por ele. É possível perceber que ficou claro para este aluno a diferença de sentido entre o uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural.

**Figura 12** – Questão respondida pelo aluno I. D.

04) As cartas foram escritas em primeira pessoa do singular ou em primeira pessoa do plural? Comprove sua resposta com palavras e/ou expressões presentes nas cartas. Explique por que foi feita esta escolha.

Carta 1 - Primeira pessoa singular queria  
Carta 2 - primeira pessoa plural  
me singular de uma pessoa  
me plural falando de todos

Fonte: Fragmento de atividade da oficina 21.

Os alunos conseguiram perceber ainda que os autores das cartas reforçaram sentimentos como indignação e insatisfação sobre determinado fato a partir do uso dos sinais de pontuação, como demonstrado na figura 13.

**Figura 13** – Questão respondida pelo aluno G. C.

05) Nas cartas, há o uso da exclamação ou da interrogação? Qual o objetivo destes sinais de pontuação na carta?

*Na carta há o uso da exclamação, demonstra que você está indignado.*

Fonte: Fragmento de atividade da oficina 21.

Para finalizar esta etapa do projeto de letramento (Oficina 22), os alunos foram estimulados a elaborarem uma lista de constatações (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p.90) para terem o “registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero” carta de leitor durante o desenvolvimento de todas as atividades. Esta é uma maneira de possibilitar que os alunos tenham uma “atitude reflexiva” de todo o percurso realizado e um instrumento de consulta, caso necessitem, para ser usado durante uma futura produção do gênero trabalhado.

A intenção da elaboração da lista de constatações (Apêndice XIV) não foi produzir um modelo a ser utilizado pelos alunos para produzir cartas de leitor e nem “o armazenamento, em estoque, de um conjunto de informações, de conteúdos e regras” (ANTUNES, 2003, p.43). O objetivo desta lista, elaborada com a participação reflexiva dos alunos, foi possibilitar, pautando-nos em Antunes (2003, p.43), o desenvolvimento de “uma capacidade gerativa, isto é, uma capacidade de encontrar novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas situações”, pois, como nos lembra Marcuschi (2008, p.242) “não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores”. Assim, algumas premissas devem ser seguidas para a produção de um texto, no caso, cartas de leitor, mas, com a observância da situação comunicativa na qual este texto está inserido, considerando não só a produção, mas também a recepção e a circulação.

#### **4.3 Fase de produção: escrevendo para o jornal**

*“Nós escrevemos uma carta sobre uma matéria de hoje. Se nossa carta for publicada, como os leitores vão saber do que estamos falando?”  
(Aluno D. S.)*

Para a terceira e última fase do projeto de letramento, as habilidades a serem alcançadas pelos alunos concentraram-se na produção do gênero carta de leitor.

**Quadro 14** – Habilidades a serem desenvolvidas na terceira etapa do projeto de letramento

<b>HABILIDADES</b>
✓ Produzir cartas de leitor, levando em consideração a situação comunicativa na qual este gênero se concretiza.
✓ Reescrever um texto a partir da lista de correção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização desta etapa, planejei que os alunos escreveriam cartas de leitor a partir da leitura do jornal *O Tempo* Belo Horizonte e encomendei os exemplares com uma semana de antecedência, na banca localizada em frente à escola. Mas, para minha surpresa, o dono do estabelecimento não se lembrou de fazer o meu pedido junto à editora. Assim, não foi possível comprar o jornal pretendido, pois a banca recebia apenas 04 exemplares dele. A estratégia, para realizar a Oficina 23, foi usar outro jornal, *Super Notícia*, pois a banca recebia 70 exemplares deste.

Os alunos receberam jornais para lerem e escolherem sobre qual texto gostariam de produzir uma carta de leitor. Deixei esclarecido para a turma que todas as cartas produzidas seriam enviadas para o jornal, entretanto, não poderia garantir-lhes que seriam publicadas. Metade da turma produziu a carta e a outra metade fez a correção da carta produzida, que foi reescrita, digitada e enviada por *e-mail* para a redação do jornal *Super Notícia*. Pelo caráter dinâmico das cartas de leitor, todas estas atividades foram realizadas no mesmo dia (Oficina 23).

Os temas que motivaram a escrita das cartas de leitor foram: assalto a bancos (30%), violência em baile *funk* (30%), camelôs, estelionato, paixão por animais, divulgação de vídeo íntimo (8% cada). Interessante mencionar que uma aluna, apesar de ter copiado trechos da reportagem que leu sem utilizar as aspas para demarcar que não eram de sua autoria, conseguiu expressar sua opinião justificada por argumentos pertinentes, ainda que de maneira incipiente. Isso pode ser considerado um avanço se levarmos em consideração que esta aluna apresentou muita dificuldade para realizar as atividades propostas ao longo do projeto, principalmente aquelas relacionadas às habilidades ‘Identificar uma opinião e os argumentos que a sustentam em um texto jornalístico’ e ‘Distinguir um fato de uma opinião em um texto jornalístico’. Todas as cartas produzidas na oficina 23 encontram-se no Anexo III.



O aluno A. G., cuja carta encontra-se reproduzida a seguir, escolheu um tema de relevância social; demonstrou reconhecer o gênero do texto jornalístico que o motivou a escrever a carta de leitor; seguiu as orientações elencadas na lista de constatações elaborada pela turma; foi capaz de opinar a partir de argumentos; escreveu a carta alternando o uso da 1ª pessoa do singular e do plural, deixando claro quando estava referindo-se a si mesmo e quando referia-se à sociedade; cometeu alguns erros ortográficos que foram solucionados posteriormente na reescrita da carta.

**Figura 14** – 1ª versão da carta de leitor produzida pelo aluno A. G.

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: 11/07/2017

**OFICINA 23 – PRODUZINDO A CARTA DE LEITOR**

1ª VERSÃO DA CARTA DE LEITOR

Sobre a reportagem "Terror em ataque a bancos", estou indignado com a cena que além de causar espanto, nos faz sentir inseguros e não temos a liberdade de sair nem na nossa rua. Fostei bastante dessa reportagem pois nos alerta sobre o que acontece à nossa volta e nos mostra o perigo que corremos a cada dia e nos mostra o quanto os policiais tem sido maltratados pelo governo e mesmo assim fazem seu trabalho, parabéns os policiais pelo seu desempenho.

A G, aluno da E. M. Lúcel Nascimento de Mattos.

Fonte: Atividade da oficina 23.

O aluno S. F., responsável pela correção do texto de A. G., além de assinalar os itens discriminados na lista de correção, escreveu comentários sobre a carta produzida, mencionando pontos que precisavam ser melhorados e elogiando os pontos que foram completados de maneira satisfatória, finalizando com um "Parabéns" para o colega.

**Figura 15** – Correção feita pelo aluno S. F.

AUTOR(A) DA CARTA: A. G.  
 CORRETOR (A) DA CARTA: S. F.  
 DATA DA CORREÇÃO DA CARTA: 11 / 07 / 2017

**LISTA DE CORREÇÃO**

Itens	Sim	Não	Parcialmente
1. A carta apresenta opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A carta apresenta argumento para a opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem da carta está adequada? (Não pode ser grosseira nem preconceituosa)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A carta foi escrita em 1ª pessoa do singular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A carta apresenta assinatura do autor?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A carta apresenta a referência ao texto que a originou?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A carta é destinada ao jornal O Tempo?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A carta apresenta problemas ortográficos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A carta apresenta problemas de pontuação?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A carta tem coerência?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observações: *Além de ter alguns erros ortográficos, a carta tem coerência e pontuação ficou muito boa a opinião e o argumento estão ligados um ao outro, parabéns.*

Fonte: Atividade da oficina 23.

A partir do que foi assinalado na lista de correção, A. G. fez a versão final da carta:

**Figura 16** – Versão final da carta de leitor produzida pelo aluno A. G.

**VERSÃO FINAL DA CARTA DE LEITOR**

Sobre a reportagem "Teror em ataques a bancos", estou indignado com a cena que além de causar espanto nos faz sentir nos inseguros e não temos a liberdade de sair nem na nossa rua. Costei bastante dessa reportagem, pois nós alerta sobre o que acontece na nossa volta, nos mostra o perigo que corremos a cada dia, e nos mostra o quanto os policiais tem sido maltratados pelo governo e mesmo assim fazem seu trabalho, parabéns os policiais pelo seu desempenho.

A G, aluno da E.M. Isabel Nascimento de Mattos.

PARA: jornal Super Notícia

Fonte: Atividade da oficina 23.

Na oficina seguinte (Oficina 24)<sup>19</sup>, os alunos que escreveram a carta assumiram o papel de corretores e aqueles que corrigiram os textos dos colegas agora assumiram o papel de escritores de cartas de leitor, que foram enviadas para a redação do jornal *O Tempo* Belo Horizonte (Anexo V).

**Figura 17** – Sala de aula preparada para a realização da Oficina 24



Fonte: Registros da autora.

Estas atividades foram muito gratificantes, ficou evidenciado que os alunos conseguiram produzir o gênero carta de leitor, observando as condições de produção, recepção e circulação de maneira consciente. O diálogo com o colega, no momento que antecedeu a reescrita, foi fundamental. Não foi necessário dispensar tempo para memorização de estrutura, reprodução de modelos. Os alunos realmente vivenciaram a escrita significativa a partir da leitura de textos que circulam socialmente.

Todas as cartas de leitor produzidas pelos alunos foram enviadas por *e-mail* para os jornais dos quais partiram as matérias que as originaram. Acompanhei durante um período de 15 dias consecutivos a publicação dos jornais *Super Notícia* e *O Tempo* Belo Horizonte na esperança de que alguma carta da turma fosse publicada. Mas, infelizmente, isso não aconteceu.

---

<sup>19</sup> A Oficina 24 foi realizada dois dias após a realização da Oficina 23 para que o dono da banca tivesse tempo suficiente de encomendar o número necessário de exemplares do jornal.

Para que as cartas produzidas não fossem lidas apenas por mim, já que não foram publicadas nos jornais como esperávamos, propus que a turma confeccionasse um mural com as cartas e as matérias que as motivaram. Assim, foram lidas pela turma e ficaram expostas para que os demais membros de nossa comunidade escolar tivessem acesso.

Na avaliação dos alunos (Oficina 25), nosso projeto foi muito interessante. Eles pontuaram que desenvolveram o gosto pela leitura de textos da esfera jornalística, passaram a compreender a importância dos elementos multimodais na atribuição de sentido dos textos, aprenderam a produzir cartas de leitor. A atividade apontada como a melhor de todas foi a visita à sede do jornal, pois lá tiveram a oportunidade de entender como um jornal é feito. Falaram que para o projeto ser melhor ainda só faltou a publicação das cartas, mas compreenderam que isso não somos nós que decidimos. Ficaram tristes quando chegamos ao nosso último encontro. Um aluno chegou a sugerir que demorassem um mês para responderem ao questionário final. O projeto foi significativo para os alunos e despertou a vontade de que outros aconteçam *“Professora, não tem problema as cartas não terem sido publicadas. Ano que vem, a gente faz um projeto com revista, que também tem carta de leitor, e enviamos nossas cartas. Quem sabe a revista publica alguma, né?”*.

#### **4.4 Momento de avaliação: contribuições do projeto de letramento**

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos por meio do questionário final (Apêndice V), que foi aplicado na última aula dedicada ao projeto. Assim como na aplicação do questionário inicial, os alunos não tiveram qualquer tipo de ajuda para responder às questões propostas, portanto, as respostas apresentadas são fruto de interpretação individual.

A aplicação do questionário final permitiu averiguar a mudança de hábitos de leitura de textos jornalísticos, a percepção dos alunos sobre os avanços na escrita e sobre as contribuições do projeto de letramento desenvolvido.

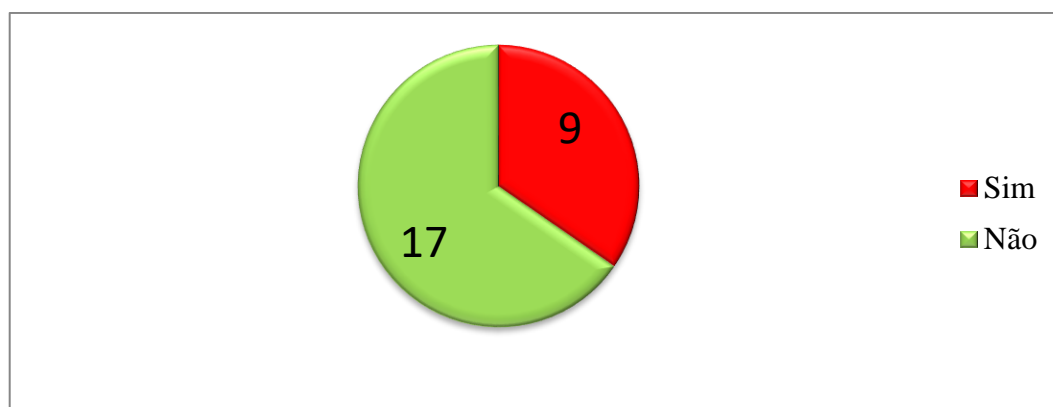
Novamente, utilizamos gráficos para a apresentação das respostas compostas por dados numéricos para facilitar a leitura e análise. E as respostas subjetivas serão apresentadas por meio de quadros.

Pensando em uma melhor organização, as análises apresentadas foram agrupadas em oito partes, a saber: assinatura de jornal (pergunta 01); como opinar em um jornal (pergunta 02); a importância do jornal para a sociedade (pergunta 03); o gênero carta de leitor (perguntas 04, 05, 06, 07, 08 e 09); avaliação do projeto de letramento (perguntas 10 e 11); leitura de jornal e carta de leitor antes e depois do projeto de letramento (perguntas 12, 13 e 14); gêneros que devem ser produzidos na escola (pergunta 15); comentários sobre o projeto de letramento (pergunta 16).

#### 4.4.1 Assinatura de jornal

Nesta seção, apresentamos os hábitos de leitura de jornal. A partir da leitura do gráfico 04, podemos observar os dados obtidos a partir das respostas à questão 01 do questionário final (Apêndice V): *A sua família é assinante de algum jornal ou alguma revista? Qual?*.

**Gráfico 04** – Assinatura de jornal ou revista (pergunta nº 01)



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 04 nos mostra que, a partir da realização do projeto de letramento, a família de 09 alunos (36% da turma) tornou-se assinante de um jornal, sendo que 08 alunos responderam que a família assinou o jornal *O Tempo* Belo Horizonte e 01 aluno respondeu que a família assinou o jornal *Folha de São Paulo*. A aluna E. E. afirmou que “*A minha família assinou o jornal O Tempo depois que começou o projeto*”.

#### 4.4.2 Como opinar em um jornal

A segunda pergunta do questionário final (Apêndice V), *O leitor de um jornal pode escrever para esse veículo de comunicação manifestando a opinião dele? Como?*, já havia sido feita no

questionário inicial (Apêndice IV), entretanto, as respostas foram bem diferentes. Após a realização do projeto de letramento, 24 alunos (92% da turma) afirmaram que os leitores podem manifestar sua opinião em um jornal por meio do envio de uma carta de leitor; 02 alunos (8% da turma) afirmaram que os leitores podem opinar em um jornal, mas não especificaram como.

#### 4.4.3 A importância do jornal para a sociedade

O quadro abaixo contém as repostas dos alunos para a pergunta 03 do questionário final (Anexo V): *Na sua opinião, qual a importância do jornal para a sociedade?*

**Quadro 15** – Importância do jornal para a sociedade (pergunta nº 03)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Ficar informado sobre tudo.	10
02	Informar a sociedade.	05
03	Mostra o que acontece no país.	03
04	Alerta sobre o que acontece no país.	02
05	Saber o que acontece na sua cidade, no país e no mundo.	01
06	Ficar sabendo o que acontece e aprender palavras novas.	01
07	Ficar ciente do que acontece na política.	01
08	Leva a notícia que não passa na televisão.	01
09	Informa quem não tem acesso à <i>internet</i> .	01

Fonte: Dados do questionário final.

A maioria das respostas dos alunos enfatizou o jornal como fonte de informação e apenas uma resposta relacionou a leitura de jornais como uma fonte de aprendizado de palavras novas. Para o aluno D. R., *“A importância do jornal para a sociedade é transmitir informação para nós, nos mantendo informados sobre o que está acontecendo em nosso país, colaborando com quem não tem acesso à internet”*.

#### 4.4.4 O gênero carta de leitor

Nesta seção, apresentamos as respostas dos alunos para as questões do questionário final relativas ao gênero carta de leitor.

Ao serem questionados se sabiam o que é uma carta de leitor e solicitados a explicar, nas questões 04 (*Você sabe o que é uma carta de leitor?*) e 05 (*Explique o que é uma carta de leitor.*) do questionário final (Anexo V), todos os alunos responderam que sim, sabiam o que é uma carta de leitor e foram capazes de explicar do que se tratava. As respostas objetivas destacaram o caráter opinativo deste gênero, como ilustrado pelas respostas a seguir: (a) *“Uma*

carta de leitor é um texto que os leitores de jornais e revistas utilizam para mandar sua opinião sobre o que leram” (Aluno A. G.); (b) “Carta de leitor é um texto escrito por um leitor de um jornal, para o jornal, dando sua opinião sobre algo dele e, nesse texto, tem que haver opinião, argumento, coerência, data do jornal, nome da notícia ou reportagem, linguagem mais ou menos formal, entre outros” (Aluno E. M.).

O quadro 16 contém as respostas objetivas para a pergunta 06, *Na sua opinião, qual a importância da carta de leitor?*, do questionário final (Anexo V).

**Quadro 16** – Importância da carta de leitor (pergunta nº 06)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Opinar.	18
02	O público opinar e o jornal saber se o público está gostando das matérias.	02
03	Opinar e ver a opinião dos outros leitores.	02
04	O leitor opinar e os outros leitores verem a opinião dele.	01
05	É uma maneira do leitor conversar com o jornal.	01
06	Permite que o leitor expresse sua opinião sobre textos que leu.	01

Fonte: Dados do questionário final.

A grande maioria dos alunos destacou a opinião como um fator importante presente na carta de leitor. A dimensão social do gênero estudado também foi considerada, como ilustra a resposta do aluno S. F.: “Na minha opinião, a carta de leitor serve para ver o que as pessoas da sociedade pensam sobre tudo o que acontece e para ver se chega a uma autoridade que possa fazer algo sobre tal situação”.

Ao responderem à pergunta 07, *Você teve dificuldade para produzir a primeira carta de leitor (a partir da reportagem sobre o fim da emergência do zika vírus?) Justifique sua resposta.*, 21 alunos, (80% da turma), afirmaram que sim, e apenas 06 alunos, (20% da turma), afirmaram que não. Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos, destacamos (a) “Sim, porque eu não sabia muito bem o que é uma carta de leitor, tive muita dificuldade no argumento” (Aluna G. T.); (b) “Não, pois eu fiz em dupla e as coisas que eu não sabia, minha dupla sabia, e o que ela não sabia, eu sabia” (Aluna A. C.) e (c) “Sim, no início, não sabia o que era e a importância da carta de leitor, não sabia o que se fazia com ela, mas agora que sei também posso fazer parte de um grupo de pessoas cheias de opiniões e argumentos para poder dar a uma certa situação da sociedade” (Aluno S. F.).

Dentre as diversas atividades realizadas, os alunos produziram uma carta para ser enviada para o jornal. A questão 08 do questionário final foi *Você teve dificuldade para produzir a carta de leitor para ser enviada para o jornal? Justifique sua resposta*. Nas respostas, 23 alunos (88% da turma) afirmaram que não tiveram dificuldade e apenas 03 alunos (12%) afirmaram que sim. Destacamos a justificativa do aluno E. M.: *“Não, pois com o projeto eu já tinha aprendido muito, então, nessa oficina, que já era uma das últimas, eu já sabia produzir uma carta de leitor. Então foi fácil”*.

Ao responderem à questão 09, *Qual das cartas de leitor você mais gostou de escrever? Explique por quê.*, 14 alunos afirmaram que foi a carta produzida e enviada para o jornal, 08 alunos afirmaram que foi a carta sobre a reportagem do zika vírus, 02 alunos afirmaram que foi a carta que fizeram em dupla e 02 alunos afirmaram ‘todas’. O aluno A. G. explicou *“Eu gostei mais da última, porque eu fiquei mais à vontade para escrever porque, na primeira, eu fiquei meio com medo de fazer alguma coisa errada. Gostei mais da última carta porque foi sobre uma reportagem que eu escolhi”* Já o aluno A. V. disse que gostou mais da carta que enviou para o jornal já que *“[...] eu deixei o meu toque nesta carta”*.

#### **4.4.5 Avaliação do projeto de letramento**

Todos os alunos, responderam sim na pergunta 10, *Você gostou de participar do projeto da carta de leitor?*, e justificaram a resposta dada mencionando contribuições do projeto de letramento: *“O projeto não só me ajudou na carta de leitor como em produções textuais e a dar respostas mais completas na matéria de português e nas outras também”* (Aluno S. F.); *“Eu gostei muito de participar do projeto, pois eu aprendi muito como é a produção de um jornal, o que é uma carta de leitor. Se não fosse esse projeto, eu não saberia que existia carta de leitor”* (Aluno D. S.); *“Eu gostei porque esse projeto me ajudou a ler mais e foi muito legal, eu amei. E eu nem sabia que carta de leitor existia”* (Aluna E. C.). Os alunos enfatizaram não só o gênero carta de leitor, que depois da realização do projeto passou a ser conhecido pela turma, como também os conhecimentos adquiridos sobre jornal, as contribuições para produzir textos e a oportunidade de ler. O conjunto das respostas demonstram que o projeto de letramento contribui de maneira ampla para a formação dos alunos, porque os ajudam a conhecer e dominar gêneros discursivos de diferentes esferas, a adquirir novos hábitos de leitura e a se sentirem mais seguros para produzir textos, inclusive em outras disciplinas além de Língua Portuguesa.



Com relação à pergunta 11, *De qual atividade realizada durante o projeto você mais gostou?*, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 17** – Atividade do projeto de que mais gostou (pergunta nº 11)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Visita à Sempre Editora.	07
02	Oficina de produzir carta de leitor.	06
03	Oficina de edição das cartas.	03
04	Oficina sobre jornal.	03
05	Enviar a carta para o jornal.	02
06	Aprender sobre coerência.	01
07	Corrigir a carta do meu colega.	01
08	Eu gostei do projeto inteiro.	01

Fonte: Dados do questionário final.

A visita à sede do jornal foi apontada como a atividade da qual a turma mais gostou de participar, seguida da oficina de produção de carta de leitor. Acredito que o fato de ter sido uma atividade extraescolar tenha contribuído para que os alunos gostassem tanto. O caráter da novidade e da interação proporcionadas, certamente, contribuíram também. Além disso, eles tiveram a oportunidade de saber um pouco mais sobre algumas profissões que podem escolher para desempenharem futuramente. Alguns alunos voltaram da visita dizendo que queriam ser jornalistas, fotógrafos, outros falando que queriam trabalhar em um jornal.

Os alunos que apontaram a produção das cartas de leitor como a melhor atividade do projeto não fazem ideia do quanto me deixaram feliz e realizada. Puxa vida! Claro que não foi a sala inteira, mas para alguns alunos a produção de texto, no caso cartas de leitor, foi vista como algo prazeroso. Tive a certeza de que a inquietação que me levou a pensar neste projeto, devido à recusa e à falta de sentido ao escrever na escola, era procedente e merecia meu esforço para mudar essa situação a partir de um conjunto de práticas pedagógicas significativas, prazerosas, dinâmicas e reflexivas.

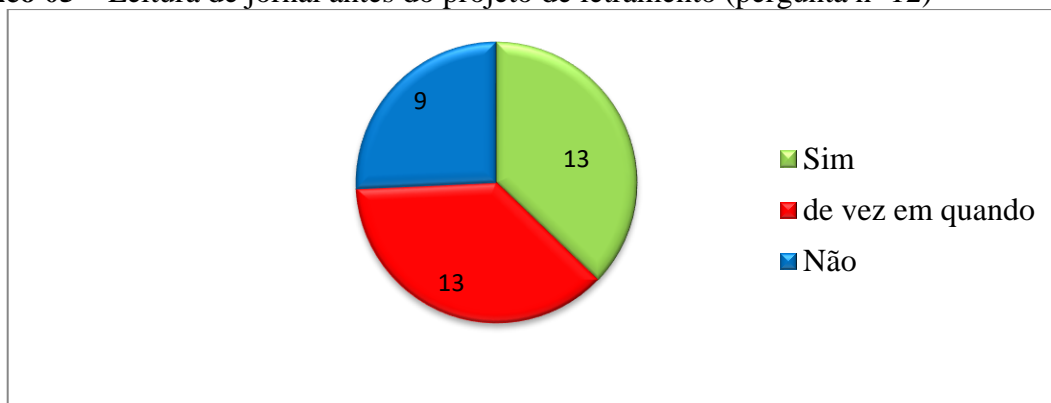
A preocupação em produzir textos adequados aos propósitos comunicativos com uma linguagem clara e coerente também foi relatada pela turma: *“Eu gostei mais das oficinas de coerência, pois aprendi que em uma carta de leitor tem que haver coerência, assim como em todos os textos. Se não fosse essa oficina, e a professora não tivesse elaborado esse projeto, eu não saberia o que é coerência”* (Aluno D. S.) e *“Eu gostei mais do dia que fui editor mais*

*alguns de meus colegas. Foi muito legal além de ser um aprendizado, pois corrigimos as cartas de leitor dos meus colegas e assim aprendi muito” (Aluno E. M.).*

#### 4.4.6 Leitura de jornal e carta de leitor antes e depois do projeto de letramento

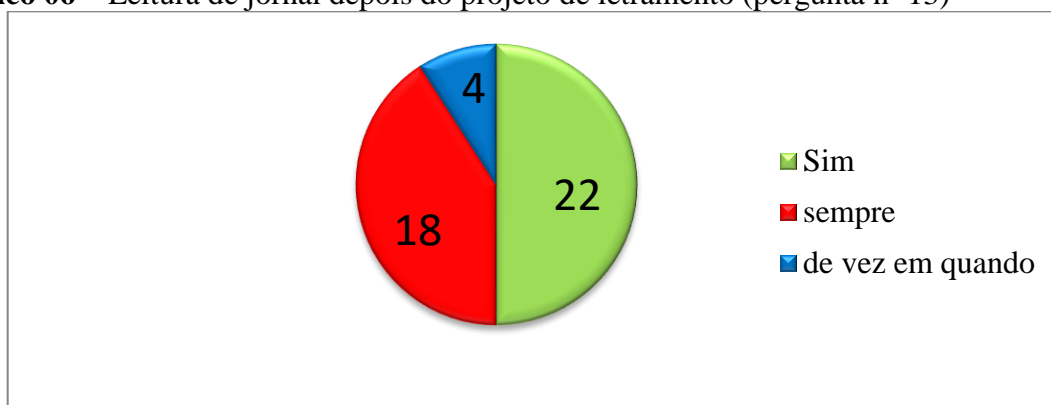
Os resultados demonstrados nos gráficos 05, 06 e 07, a seguir, revelam a mudança de hábitos de leitura de textos da esfera jornalística a partir da realização do projeto.

**Gráfico 05** – Leitura de jornal antes do projeto de letramento (pergunta n° 12)



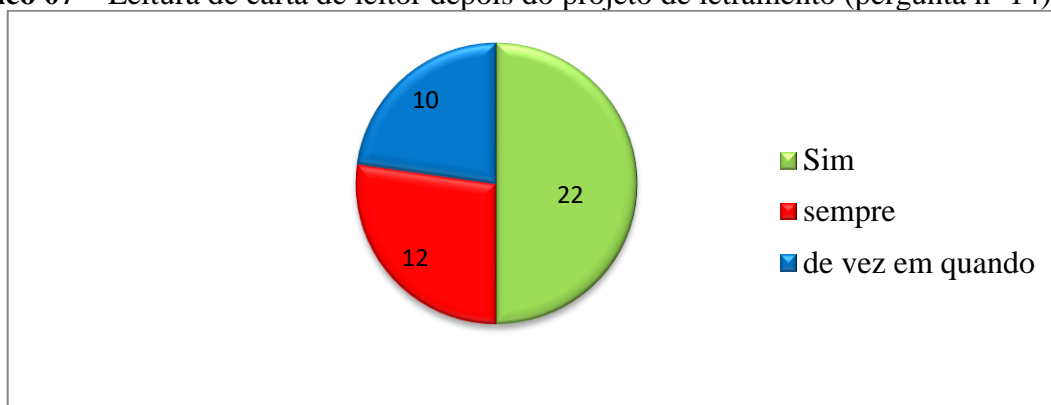
Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 06** – Leitura de jornal depois do projeto de letramento (pergunta n° 13)



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 07** – Leitura de carta de leitor depois do projeto de letramento (pergunta nº 14)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos, após participarem do projeto, além de lerem o jornal com mais frequência, passaram a ter interesse na leitura de cartas de leitor, gênero que desconheciam antes. O que nos permite concluir que a oportunidade de ler o jornal, com seus diversos gêneros, foi fundamental para esta mudança. As oficinas de leitura realizadas no projeto de letramento apresentado possibilitaram o que Antunes (2003, p.79) considera

Uma leitura de textos autênticos – Nada poderá justificar uma leitura que não seja a leitura de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos que têm autor(es), que têm data de publicação, que apareceram em algum suporte da comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz, etc.). Textos reais, enfim.

#### 4.4.7 Gêneros que devem ser produzidos na escola

Os alunos foram solicitados a indicarem quais gêneros devem ser trabalhos na escola, além da carta de leitor.

**Quadro 18** – Gêneros que devem ser produzidos na escola (pergunta nº 15)

Nº	Respostas dos alunos	Quantidade
01	Outros gêneros do jornal.	08
02	Todos os gêneros que trabalham a escrita.	04
03	Apresentação de trabalho.	02
04	Música.	02
05	Informática.	02
06	Gibi.	02
07	Receitas de comidas saudáveis.	01
08	Grafite na aula de Artes.	01
09	Mais gêneros que tenham opinião.	01
10	Jornal de TV.	01

Fonte: Dados do questionário final.

A pergunta 15 (*Você participou de um projeto que focalizou o gênero carta de leitor. Que outro(s) gênero(s) você considera importante(s) ser(em) produzido(s) na escola? Explique por quê.*) do questionário final foi respondida por 23 alunos. A maioria das respostas mencionou que é importante produzir outros gêneros do jornal, inclusive de TV. Isso revela que as atividades desenvolvidas no projeto de letramento a partir do jornal impresso tiveram um impacto positivo para a turma. Os alunos mencionaram também a importância de produzir gêneros escritos e outros gêneros opinativos. Estas respostas demonstram que vivenciar a escrita significativa, como foi feito no projeto de letramento desenvolvido, estimula a produção textual em sala de aula. A apresentação de trabalho, um gênero da esfera escolar, música e gibi, que fazem parte do cotidiano dos alunos, foram citados também, revelando que seria interessante trabalhar com esses gêneros na escola.

#### **4.4.8 Comentários sobre o projeto de letramento**

A questão 16, *Deixe um recado ou comentário para a professora sobre o projeto.*, era opcional, entretanto, foi respondida por todos os alunos, que enfatizaram ter gostado muito de participar do projeto e mostraram vontade de que outros aconteçam. Terei que repensar minha conduta, pois Kleiman (2014) salienta a importância de se levar em conta o desejo do aluno:

A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo (KLEIMAN, 2014, p.82-83).

Os alunos demonstraram o desejo de que as aulas aconteçam por meio de projetos, que deixam o estudo muito mais significativo, prazeroso e possibilitam a participação ativa deles, o que resulta em avanços consideráveis. A partir dos recados e comentários dos alunos, tive a certeza de que meu esforço não foi em vão e que devo continuar a trilhar minhas práticas pedagógicas nesta direção. Finalizo esta seção com alguns comentários da turma investigada sobre o projeto de letramento desenvolvido.

PAINEL DO LEITOR  
E.M. ISABEL NASCIMENTO DE MATTOS

COMENTÁRIOS SOBRE O PROJETO DE  
LETRAMENTO:



“A linguagem em funcionamento social”



*“Professora Flávia, o projeto me levou a coisas que eu não sabia nem que existiam. Passei a, toda vez que leio o jornal, comparar com o projeto. Também me ajudou a melhorar a minha escrita, a minha leitura, a ter coerência. Professora, você me ajudou muito. Obrigado! Abraços e beijos.” (Aluno A. V.)*



*“A professora foi paciente conosco, pois não sabíamos nada sobre carta de leitor e jornal, que são muito importantes para nós. Ela não é só uma professora, é uma segunda mãe, pois se preocupa com nosso ensino. Professor(a) de verdade é como a Flávia, que sabe nos ensinar e apoiar para o nosso futuro. Espero que a Flávia consiga o que ela quer e muito mais. Espero poder ter aulas com ela até não poder mais, pois assim meu estudo fica mais alegre.” (Aluno S. F.)*



*“Esse projeto me ajudou muito na minha leitura, no meu aprendizado. Eu amei a excursão para a Sempre Editora, foi muito bom. Eu agradeço à professora Flávia, por ter tirado um tempo da vida dela para nos ajudar. O jornal hoje para mim é uma coisa interessante, como nunca foi antes. Eu adorei esse projeto, marcou minha vida. Beijos.” (Aluna E. C.)*

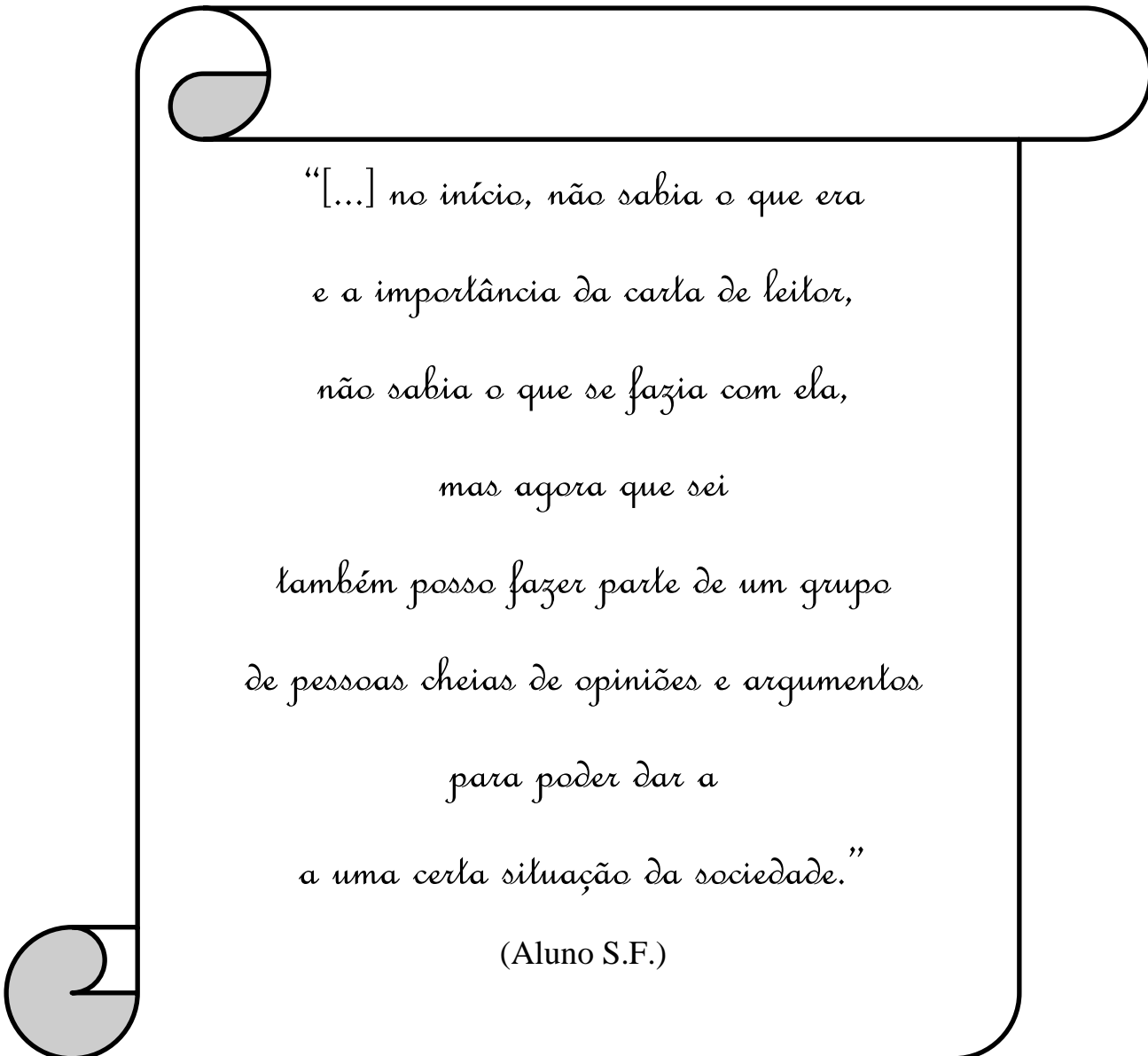


**“Olá, professora. Tudo bem? Gostei bastante do projeto e acho que deveria continuar, pois deixa o modo de ensino melhor. Boa sorte, professora Flávia, no seu julgamento.” (Aluno A. G.)**

*“O projeto foi incrível! Ele me ajudou bastante a compreender algumas coisas sobre a carta de leitor, sobre a estrutura de um jornal. Não tenho nada a reclamar sobre o projeto, foi bastante informativo e eu aprendi muito com ele. Obrigado, professora.” (Aluno D. R.)*

*“Eu gostei muito de participar do projeto, podia ter mais projeto como esse na escola.” (Aluna G. T.)*

*“Professora, eu gostei muito do projeto, aprendi várias coisas. Eu não fazia ideia de como mandar uma opinião para o jornal, eu não sabia que existia carta de leitor. O projeto foi muito útil para mim e com certeza vou levar para a vida.” (Aluna S. J.)*



*“[...] no início, não sabia o que era  
e a importância da carta de leitor,  
não sabia o que se fazia com ela,  
mas agora que sei  
também posso fazer parte de um grupo  
de pessoas cheias de opiniões e argumentos  
para poder dar a  
a uma certa situação da sociedade.”*

*(Aluno S.F.)*

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Esta pesquisa apresenta um projeto de letramento, cujo foco recai sobre a produção de cartas de leitor, gênero discursivo pelo qual as pessoas têm a oportunidade de se manifestarem fazendo uso social da língua. Para fins de recorte de pesquisa, elegemos o jornal impresso como suporte dos textos a serem lidos e produzidos pela turma investigada.

Kleiman (2014, p.74) salienta a importância de a escola oferecer um ambiente de letramento aos alunos, que deve ser entendido como a junção do “ambiente físico da sala de aula com uma grande diversidade de livros, jornais e revistas disponíveis, rico em cartazes, avisos, textos, símbolos e ícones agradavelmente posicionados nas paredes, tornando-a um estimulante texto multimodal” com um agente de letramento “(professor, assistente, voluntário) que ame a leitura, que saiba contar histórias, enfim, que alimente o desejo e a curiosidade pela escrita do aluno”. Assim, durante o desenvolvimento do projeto, exemplares de jornais variados, dicionários e cartazes ficaram disponíveis para a turma.

A escolha do jornal *O Tempo* Belo Horizonte, na versão impressa, como suporte textual para as atividades de leitura e produção justifica-se devido ao fato de a escola receber diariamente seis exemplares deste jornal via assinatura oportunizada pela prefeitura. Algo que muito nos intriga é a constatação de que tais exemplares não são manuseados pelos alunos, não há o desenvolvimento de atividades que privilegiem a leitura deste importante veículo de informação e comunicação, que ilustra o uso social da língua em funcionamento.

O estudo de um gênero durante o desenvolvimento de um projeto de letramento não preconiza que exista uma maneira padrão a ser seguida ao produzir este gênero. Não há o interesse de desenvolver atividades de tal modo a permitir que os alunos erroneamente vejam a estrutura sobrepondo-se à enunciação. Nossa intenção foi possibilitar que os alunos ocupassem o lugar de autores do texto e deixassem suas marcas subjetivas por meio das escolhas linguísticas feitas pautadas pelo propósito comunicativo que pretendiam alcançar.

Na introdução, discorremos sobre a necessidade de uma prática de ensino da língua pautada pela participação social ativa e consciente e apresentamos o questionamento que norteou esta pesquisa: que prática pedagógica é possível implementar, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de escrita e o produto final produzido por eles seja uma concretização da escrita como prática social? No capítulo 1, apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa e relatamos quatro estudos sobre o gênero carta de leitor, foco do nosso trabalho. No capítulo 2, discorremos sobre a questão da metodologia, salientando que a pesquisa desenvolvida seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa. No capítulo 3, apresentamos o percurso desenvolvido no projeto de letramento, acompanhado de resultados e análises. Por fim, tecemos as considerações finais sobre o trabalho apresentado.

A única maneira de aprendermos a produzir textos escritos é exercitando, ou seja, produzindo textos. E o local no qual as produções textuais são privilegiadas certamente é a escola. Esta tarefa pode ser facilitada quando proposta a partir de situações comunicativas efetivas. Antunes (2010) considera que o texto é um “evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” e, para que os alunos compreendam tais ações, torna-se necessário que as atividades sejam desenvolvidas a partir de textos autênticos, que circulem na sociedade. Os alunos precisam aguçar o olhar para perceberem os motivos que levaram à produção de determinado texto. Como afirma Alves Filho (2011, p.36),

Um dos objetivos centrais de estudo de um gênero é justamente compreender os propósitos comunicativos recorrentes de um conjunto de textos que participa de um gênero. Isso pode ser extremamente importante para que o trabalho com qualquer gênero em sala de aula leve em conta funções reais para as quais os gêneros são de fato utilizados. Parece contraproducente ignorar, num estudo de um texto, as funções a que este serve.

Dessa forma, consideramos que as aulas de Língua Portuguesa precisam privilegiar um trabalho articulado com o mundo social, de modo a possibilitar que a escrita significativa faça parte da rotina pedagógica, o que obviamente, será transposto para a vida cotidiana pelos alunos. A ênfase aos textos escritos justifica-se em razão do objeto de pesquisa escolhido, produção do



gênero carta de leitor, contudo ponderamos ser também importante que se tenha o mesmo cuidado ao serem trabalhados textos orais em sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho foi possibilitar que o gênero carta de leitor fosse apropriado por uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, desenvolvemos e analisamos um projeto de letramento por acreditar que o ensino da língua deve acontecer a partir de textos autênticos que circulem socialmente. Buscamos também contribuir, de alguma maneira, para que a produção textual deixasse de ser vista como uma tarefa desestimulante e sem sentido.

A partir dos resultados encontrados nas análises do questionário inicial em confronto com o questionário final e ainda das atividades desenvolvidas pela turma investigada, acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, pois o desenvolvimento do projeto de letramento demonstrou que, em relação aos gêneros da esfera jornalística, os alunos: passaram a ter interesse em lê-los; tornaram-se capazes de formular opiniões sobre os textos lidos; entenderam as etapas de produção, circulação e recepção de um jornal impresso; compreenderam as divisões de um jornal em cadernos e seções; perceberam as diferenças de sentido provocadas pelas escolhas linguísticas; tornaram-se capazes de atribuir sentido às multissemyoses presentes em textos que circulam na esfera jornalística; foram capazes de se apropriarem e produzirem textos do gênero carta de leitor. E, o mais importante, perceberam a língua em uso por meio de práticas sociais.

Pertinente ressaltar que, durante todo o percurso do projeto de letramento apresentado, foi possível observarmos que os alunos desenvolveram a autonomia, com destaque para o protagonismo escolar da turma, que participou das atividades propostas de maneira consciente e ativa, interagindo o tempo todo por meio de atitudes colaborativas e coletivas. Em diversos momentos, deixaram claro a satisfação de participarem do projeto e, mais ainda, de compreenderem o processo de uma escrita significativa e a importância de uma leitura crítica das informações que circulam na nossa sociedade. Assim, acreditamos que o projeto contribuiu para a formação cidadã dos alunos.

Na elaboração das atividades propostas, conforme exposto na introdução deste trabalho, pretendemos possibilitar que os alunos atribuíssem sentido ao que escrevessem, uma vez que, de acordo com Alves Filho (2001, p.84), “Do ponto de vista social, a carta de leitor indica que pessoas comuns podem participar, de algum modo, da construção de um jornal ou revista através de opiniões e de sugestões sobre as pautas destes meios de comunicação”. Assim, os textos produzidos pelos alunos, no caso as cartas de leitor, não foram meras tarefas pedagógicas com um fim em si mesmas, pelo contrário, foram a concretização da escrita significativa que circula nas práticas sociais.

É importante reiterar que as atividades desenvolvidas foram elaboradas a partir do referencial teórico que sustenta esta pesquisa. As perspectivas assumidas em relação à concepção de linguagem, à importância de propiciar o letramento para os alunos, à dinâmica social da linguagem que conduz um projeto de letramento, à dialogia propiciada pelo uso real da língua nas diversas esferas de comunicação, aos aspectos sociodiscursivos dos gêneros, à importância das etapas da escrita e ainda à multimodalidade, estão ancoradas no referencial teórico explicitado. E convergem para o ensino do gênero carta de leitor em consonância com suas implicações sociais.

Desse modo, é oportuno ressaltar como a teoria foi fundamental para a construção do projeto de letramento apresentado. Muitas vezes, nós professores não temos consciência ou não temos tempo, por motivos que não cabem ser elencados neste momento, para nos dedicarmos à leitura de teorias, estudos e pesquisas que podem orientar nossa prática. Bortoni-Ricardo (2008, p.32-33) afirma que

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

Nesse sentido, a oportunidade de cursar um mestrado profissional fez toda a diferença. Os momentos de reflexão, de troca de experiências e o acesso a teorias e pesquisas nos

possibilitaram vislumbrar uma postura de professora pesquisadora, antes muito distante de nossa realidade cotidiana e foram fundamentais na tomada de decisão em relação à prática do ensino de Língua Portuguesa que pretendíamos proporcionar aos nossos alunos a partir de então.

O projeto de letramento foi pensado para ser aplicado em qualquer sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental de qualquer escola, visto que ele independe de recursos digitais e utilizou como suporte jornais relativamente fáceis de serem adquiridos, além de configurar-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual o processo, o percurso dos “atores sociais envolvidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34) é mais importante do que um produto final. E podemos afirmar que a trajetória percorrida pela turma investigada culminou em avanços significativos no uso real da língua em práticas sociais, como demonstrado nas análises apresentadas.

Nossa expectativa era de que algumas cartas fossem publicadas, entretanto, isso não aconteceu e, infelizmente, não dispúnhamos mais de tempo hábil para realizarmos uma nova tentativa.

Assim, chegamos ao fim desta pesquisa, com a sensação de que poderíamos ter ampliado nosso repertório de investigação, portanto, deixamos em aberto a possibilidade de futuros trabalhos a partir de textos jornalísticos. Aqui, o eixo foi o gênero carta de leitor, mas outros gêneros da esfera jornalística, inclusive que circulam em suportes diversos do jornal impresso, podem ser trabalhados a partir do percurso sugerido com as devidas adaptações.

Os alunos da turma investigada compreenderam que as condições sociais de produção, recepção e circulação precisam ser levadas em consideração sempre que se pretenda escrever um texto. Aspectos como o suporte no qual o texto será veiculado, onde circula este suporte e qual é o público leitor, dentre outros, direcionam as escolhas linguísticas feitas no ato da escrita.

Outro ponto a ser destacado é o fato de o professor ocupar o papel do mediador na construção do conhecimento para consolidar a habilidade de produção do gênero carta de leitor.

As atividades desenvolvidas no projeto apresentado, muitas delas em dupla, em grupo e até coletivamente pela turma inteira, possibilitaram a interação entre todos os sujeitos participantes. Acreditamos que esta interação foi decisiva para o sucesso da proposta.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Trabalhando com... na escola).

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 (Série Estratégias de Ensino 5).

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula 1).

ARANHA, Edna Mariucio. **Uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com cartas do leitor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras. Maringá, 2015. Disponível em: <[www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Edna\\_Mariucio\\_Aranha.pdf](http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Edna_Mariucio_Aranha.pdf)> Acesso em: 11 out. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. / prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (Estratégias de ensino; 18), p.225-234.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 (Série Ideias sobre Linguagem).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Texto, contexto e coerência. In:\_\_\_\_\_. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011, p.15-42.

CARVALHO, Rosilene Rodrigues. Cartas do leitor: ação retórica no ensino fundamental. In: PETRONI, Maria Rosa. (Org.) **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CERQUEIRA, Aline Kátia de Mendonça. **Uma proposta de integração entre ambientes de aprendizagem através de projetos**. Porto Alegre, 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17805/000687014.pdf?sequence=1>> Acesso em: 16 jul. 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.131-144.

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 Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. Organon, n. 46, jan/jun. Porto Alegre, 2009, p.147-159.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor** / Raquel Salek Fiad. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2006. p.62 (Coleção Alfabetização e Letramento).

FRANÇA, José Marcos de. **A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor**. In: Interdisciplinar, Sergipe, ano 5, v.12, jul/dez 2010, p.151-166. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1214/1052>> Acesso em: 18 jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene**. In: Bakhtiniana, São Paulo, n.9, v.2, ago./dez., 2014, p.72-91.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 30 set. 2007.

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

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 Costa, ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica \ CEALE \ FaE \ UFMG, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.73-83.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

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

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

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.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONISIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004, p.47-56.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. NETO, Adolfo Tanzi [*et.al*]; organização Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. / ROJO, Roxane, MOURA; Eduardo (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p.53-60.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BEZARIM, Milene (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Paulo: Clara Luz, 2009, p.151-174.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



## ANEXO I

### Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem

**Pesquisador:** ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61218016.4.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.952.242

##### Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior, de número 1.834.331:

É uma pesquisa de mestrado, no âmbito dos estudos sobre o ensino da leitura e escrita na língua portuguesa, que aborda atividades sistemáticas de leitura e produção de textos da esfera jornalística e sua contribuição para que os alunos do ensino fundamental desenvolvam a habilidade de opinar, por escrito, utilizando o gênero carta de leitor.

A questão orientadora da pesquisa se refere à qual projeto de ensino é possível desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de escrita e que o produto final por eles produzido seja uma concretização da escrita como prática social. Argumenta-se que um projeto elaborado para trabalhar gêneros da esfera jornalística, com foco no gênero carta de leitor, por ter caráter interativo, poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da expressão linguística dos alunos. A metodologia de pesquisa adotada será a qualitativa, em que os participantes serão 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Contagem. Os procedimentos de coleta de dados serão constituídos por questionário inicial, anotações do diário de campo, sequência didática, textos produzidos pelos alunos (nas suas diferentes versões) e questionário final. Além disso, prevê-se a produção de fotografias e filmagens de algumas aulas.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6527 2º Ad 51 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4692 E-mail: cep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.862.242

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme apresentam os proponentes:

**Objetivo Primário:**

Desenvolver a habilidade de opinar, por escrito, utilizando o gênero carta de leitor para expressar seu ponto de vista sobre matérias publicadas no jornal O Tempo Belo Horizonte.

**Objetivo Secundário:**

Estimular a leitura de textos jornalísticos e a escrita significativa e contextualizada; Explorar a multissemiose na atribuição de sentidos a textos jornalísticos; Utilizar a linguagem como instrumento de interação e como meio para exercer a cidadania; Propiciar atividades de análise e reflexão sobre a função social do gênero carta de leitor; Possibilitar a produção de textos do gênero carta de leitor.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Pesquisadores apresentam redação de riscos e benefícios modificada, nesta versão do projeto, para atender às solicitações do COEP no parecer de número 1.834.331:

**Riscos:**

/Os possíveis riscos desse processo são a geração de desconforto e constrangimento para os participantes ao serem gravados, filmados e/ou fotografados e ainda por terem que despende tempo para responderem aos questionários (inicial e final). Entretanto, a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa serão asseguradas, conforme previsto na resolução 466/12. Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo./

**Benefícios:**

Desenvolver uma sequência didática que auxilie o professor de Língua Portuguesa. Proporcionar que os alunos compreendam a função social do gênero carta de leitor. /Como benefícios desse processo, os participantes terão a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e escrita bem como de compreenderem a função social do gênero carta de leitor./

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme parecer de número 1.834.331: "É uma pesquisa pertinente e relevante para os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita, com desdobramentos importantes para o ensino do Português e a formação de professores".

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. SI 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE E-mail: coep@prpq.ufmg.br  
Telefone: (31)3409-4592

Continuação do Parecer: 1.862.342

As solicitações do COEP realizadas no parecer de número 1.834.331 foram atendidas e detalhadas em carta-resposta anexada à plataforma. Essencialmente, foram modificados os termos de assentimento e consentimento, para explicitar melhor os procedimentos da pesquisa, os riscos associados (especialmente os associados a filmagens e gravações) e também outros aspectos formais, como a informação de contato do COEP e de sua finalidade.

Término da pesquisa previsto para fevereiro de 2018.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos considerados adequados no parecer de número 1.834.331, tendo sido alterados TCLE e TALE (para estarem em conformidade com as recomendações do COEP-UFMG).

**Recomendações:**

Os proponentes poderiam deixar mais claro que as atividades de pesquisa não interferem na atribuição de notas aos alunos nas avaliações escolares.

**Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:**

Somos favoráveis à aprovação do projeto "A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem" do pesquisador responsável Prof. Dr. ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_813169.pdf	09/02/2017 21:26:31		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	09/02/2017 21:19:05	ELZIMAR GOETTENAUER DE	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad 51 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.952.242

Outros	CARTARESPOSTA.pdf	09/02/2017 21:19:09	MARINS COSTA	Acelto
Outros	TALExalterado.pdf	09/02/2017 21:18:37	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLExalterado.pdf	09/02/2017 21:17:25	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/10/2016 11:24:46	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	QUESTIONARIOFINAL.pdf	20/10/2016 11:23:18	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	QUESTIONARIOINICIAL.pdf	20/10/2016 11:22:50	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	Cartadeanuencia.pdf	20/10/2016 11:22:14	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	CurriculoLattesFlaviaEliisaVargasChamon.pdf	20/10/2016 11:21:50	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	ParecerFlavia1.jpg	20/10/2016 11:21:26	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	ParecerFlavia.jpg	20/10/2016 11:21:04	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	DocumentoFlaviaChamon.jpg	20/10/2016 11:20:09	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	FotoFlaviaChamonCOEP.jpg	20/10/2016 11:19:49	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/10/2016 11:19:14	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Acelto
Outros	61218016parecer.pdf	07/03/2017 16:16:41	Vivian Resende	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad 51 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4892 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.962.242

BELO HORIZONTE, 07 de Março de 2017

---

Assinado por:  
Vivian Rezende  
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S1 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-6592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Página 05 de 08

## ANEXO II

Capa da edição do jornal *Super Notícia* utilizada na oficina 23



### ANEXO III

#### **Versão final das cartas de leitor produzidas pelos alunos e enviadas ao jornal *Super Notícia*<sup>20</sup>**

Sobre a reportagem, “Terror em ataque a bancos”, estou indignado com a cena que além de causar espanto, nos faz sentirmos inseguros e não termos a liberdade de sair nem na nossa rua. Gostei bastante dessa reportagem, pois nos alerta sobre o que acontece à nossa volta, nos mostra o perigo que corremos a cada dia, e nos mostra o quanto os policiais tem sido maltratados pelo governo e mesmo assim fazem seu trabalho, parabênizo os policiais pelo seu desempenho. (Aluno A. G.)

\*\*\*

Prezado jornal Super, a cena de criminosos fortemente armados na reportagem “Terror em ataque a bancos” foi triste saber disso. O policial que foi morto injustamente para salvar os reféns agora paga morto aquilo que não mereceu, enquanto os ladrões estão vivos e a qualquer hora podem sair. O que eu acho muito triste para a população. Nós temos que trabalhar para gastar em coisas que queremos comida, roupa, etc. enquanto os outros ladrões saem ilesos? (Aluno A. V.)

\*\*\*

Jornal “Super Notícia”, sobre a notícia “240 camelôs podem ir para shopping hoje” (Cidades 11/07) eu acho que é uma notícia boa saber que os camelôs vão ter um lugar em um shopping popular, achei essa notícia ótima mas pela televisão vi que os camelôs ainda tem algumas reclamações sobre a ida deles para os shoppings populares. Esse realocamento veio só para ajudar os camelôs a conseguirem renda para manter eles e suas famílias. (Aluno E. M.)

\*\*\*

Jornal Super Notícia, a respeito da notícia “Família e amigos em uma fraude milionária” achei muito ruim o que essa quadrilha fazia, pois, as vítimas pagaram muito caro pelos carros e não os receberam. Me chamou atenção, após as fraudes eles viajem, e postarem fotos nas redes sociais, porque é um absurdo! O cara tem a coragem de fazer isso e depois ostentar suas viagens. Eles não tem vergonha de postar suas fotos, mas tem vergonha de mostrar seus rostos na tv, quando foram presos. (Aluna E. C.)

\*\*\*

Um adolescente de 14 anos morreu com seis tiros na cabeça. Outras três pessoas ficaram feridas, segundo a polícia militar, durante o confronto em um baile funk na vila Cafezal, no aglomerado da Serra, região centro-sul da capital, na madrugada de ontem. Na ação, foram apreendidas duas armas, uma pistola 9 milímetros e um revólver calibre 38. A minha opinião é que eu não gostei muito desta notícia porque falam de pessoas feridas e pessoas que morreu de tiros. (Aluna E. W.)

---

<sup>20</sup> As cartas foram digitadas conforme produzidas pelos alunos.

“Tiros, bombas e morte no funk”. Na minha opinião, não devia ter bailes funks e nem festas comunitárias. Eu acho muito preocupante porque há muitos adolescentes indo para o fundo do poço e devia haver mais policiamento na região para não haver bailes funks. (Aluno E. D.)

\*\*\*

Prezado jornal Super, gostaria de falar sobre a reportagem “Tiros, bomba e morte no funk”. Achei que nesses bailes funk deveria ter na entrada algum guarda para revistar as pessoas armadas ou com algum tipo de droga e acho que com policiais circulando no local ficaria mais seguro. E não gostei da parte em que relatam que mataram jovem de 14 anos, pois ele tinha muito para viver. (Aluna K. V.)

\*\*\*

Enquanto nós, brasileiros, há muito tempo vivemos em uma confusão, só agora fomos perceber que o Brasil está tendo muitas brigas, mortes nos bailes funk. O que era para ser uma festa para o funkeiros se divertir, agora é um lugar de mortes, brigas e discussões. (Aluna A. C. M)

\*\*\*

Jornal Super “Tiros, bomba e morte no funk”. Na minha opinião eu achei uma covardia o que fizeram com o menino de 14 anos que morreu ao levar seis tiros na cabeça em um baile funk na vila Cafezal. Eu não gostei nada disso que eles fizeram com o adolescente. Achei um absurdo e tem que deixar preso o bandido que fez isso, porque ele poderia ter ferido e matado mais gente. (Aluna A. C. R.)

\*\*\*

A minha opinião sobre “Paixão por animais” é que achei muito legal, principalmente porque eu tenho uma verdadeira paixão por animais. E na minha opinião ela [Paolla Oliveira] é uma boa atriz e tem muitos animais: três cães e dez gatos. O texto é muito legal de ler, pois é rico em detalhes. (Aluno D. S.)

\*\*\*

Eu li sobre a atriz Paolla Oliveira. Eu gostei de saber que a atriz ama animais e também o trabalho dela tem a ver com animais porque ela é policial na novela. E eu também amo animais e eu também amo a novela aonde ela trabalha. Sou muito fã da Paolla. (Aluna B. R.)

\*\*\*

A minha opinião sobre a reportagem “Isto é um crime!” é que a publicação do vídeo íntimo do ator José Loreto foi uma invasão de privacidade e o autor da divulgação do vídeo dever ser punido pelo ato de invasão, pois divulgação de algo pessoal sem autorização é crime. (Aluno E. G.)



## ANEXO IV

Capa da edição do jornal *O Tempo* Belo Horizonte utilizada na oficina 24

Brasileirão. Galo desperdiça chances e perde por 1 a 0 para o Santos no Horto. Super FC. Página 3

**O TEMPO**

Volta ao G-6  
Cruzeiro  
abala o  
Furnace  
e vence por  
2 a 0 no Sul.  
Super FC. Página 5

PREÇO: R\$ 2,00 (contém 16 páginas) | www.otempo.com.br | Rua Pastoreiro, Av. 21 | Belo Horizonte, Minas Gerais, 31070-000

**Caso triplex.** Sentença por corrupção e lavagem de dinheiro torna incerto o futuro político do líder petista



# Moro condena Lula, mas não pede prisão

Punições incluem nove anos e seis meses de detenção, multa e sequestro do imóvel no Guarujá

“Considerando que a prisão cautelar de um ex-presidente não deixa de envolver certos traumas, a prudência recomenda que se aguarde.”

Trecho da sentença de Moro

**Lula** tornou-se o primeiro presidente eleito pelo voto popular a ser condenado criminalmente desde o fim da ditadura. Ele foi sentenciado a nove anos e seis meses de prisão e multa de R\$ 669,7 mil por corrupção e lavagem de dinheiro no caso do triplex no Guarujá — que foi restituído pela Justiça. A defesa de Lula disse que a decisão “convergência o Brasil” e cita motivação política. O juiz Sergio Moro afirmou que a lei está acima de todos, apontou “culpabilidade extrema” e sustentação. O magistrado, contudo, estava pedir a prisão provisória do ex-presidente “por praticar”. Cabe à defesa recorrer. Cabe ao Ministério Público Federal recorrer, pedindo para manter o atual presidente. **Páginas 3 e 7**

**Lei da Ficha Limpa**  
**TRF pode tirar petista de luta por Presidência**

A sentença de ontem não afeta as chances de Lula concorrer em 2018, mas uma condenação em segunda instância poderia torná-lo inelegível. **Página 5**

**Trajatória**  
**De metalúrgico a alvo da Lava Jato**  
Página 7

**2,84%**  
foi a queda do risco-país. Bolsa subiu, e dólar caiu

**Repercussão**  
**Reações vão de raiva a celebração**

A ex-presidente Dilma (PT) disse que condenação é um “escárnio”. Para Cássio (DEM), “líder da quadrilha” foi parado. **Página 6**

**Mudanças na CLT**  
**Temer quer sancionar hoje a reforma trabalhista, e Maia resiste a votar MPs**

O Planalto marcou uma cerimônia para sancionar a reforma trabalhista — aprovada no modo na terça — na tarde de hoje. Com isso, a nova lei passará a vigorar em 120 dias. O presidente da Câmara, Rodrigo Maia, contrariou uma das promessas da base governista para garantir aprovação da medida e disse que não votará medidas provisórias que alterem a legislação aprovada. Mais tarde ele eliminou o nome das críticas, e Temer decidiu vetar “pontos já acordados”. **Páginas 14 e 16**

**Inconstitucionalidade**  
**Ministério Público quer apelar ao STF**  
Página 16

**Mudanças**  
**Regra atinge novos contratos primeiro**  
Página 16

**Colunistas**  
**JOSÉ ROBERTO DE TOLEDO**  
Urna e cabeça de juiz **Página 2**  
**MÍRIAM LEITÃO**  
A fuga pela política **Página 17**

## ANEXO V

### Versão final das cartas de leitor produzidas pelos alunos e enviadas ao jornal *O Tempo Belo Horizonte*<sup>21</sup>

“Reforma trabalhista deve ser sancionada hoje, com vetos”. Na minha opinião o presidente Michel Temer cria esta lei para fazer o trabalhador trabalhar mais cedo e se aposentar muito velho, e muitas pessoas velhas que estão na hora de aposentar e não tem sua aposentadoria concedida. A sociedade precisa se unir para combater esta lei injusta com o trabalhador. (Aluno L. H.)

\*\*\*

A respeito da reportagem “Interior de MG tem o terceiro ataque a banco em três dias”, eu achei muito ruim pois, é o terceiro ataque em três dias e ainda fogem com 90 mil e ainda tem a coragem de enfrentar policiais, isso é um absurdo, pois eles deixaram muito prejuízo. A agência da Caixa Econômica Federal ficou toda destruída e casas e lojas ficaram com marcas de tiro. E policiais ainda foram mortos. (Aluna S. J.)

\*\*\*

Prezado Jornal O Tempo, sobre a notícia “Todo dia Petrobrás corta preço da gasolina”, eu achei muito bom porque os brasileiros estão pagando muito pela gasolina e tem alguns que até venderam o veículo por causa da gasolina. Quando eles abaixam o preço, eles vendem mais e as pessoas rodam mais. (Aluna A. C.)

\*\*\*

A minha opinião sobre a reportagem “Sentença mancha imagem” eu achei certa a condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) pois, segundo o ex-presidente não há provas contra ele, mas ele já foi envolvido em vários escândalos e eu acho que ele deve ser preso SIM! E na minha opinião ele é corrupto e deveria ter vergonha na cara e assumir os seus erros e não ficar tentando encobrir algo que o Brasil inteiro já sabe. (Aluno D. R.)

\*\*\*

Jornal O Tempo, em relação à notícia “Lula é condenado, escapa da prisão provisória e tem futuro indefinido” não sei por que o ex-presidente Lula não foi preso ainda. Na minha opinião, o motivo por ainda não ter sido encontrado provas sobre o tríplice é que os investigadores não estão fazendo o seu trabalho direito ou não estão querendo incriminar o Lula. Pois devem estar com medo de perderem seus empregos! (Aluno G. C.)

\*\*\*

A minha opinião sobre a matéria “Lixo e grama” é que achei muito interessante, ele Fernando Fabbrini escrever assim “Quase toda manhã fazendo caminhada”. Bom, eu gostaria muito de fazer isso ‘caminhada’, mas infelizmente não tenho muito tempo. Agradeço pela oportunidade de estar no jornal O Tempo. (Aluna E. E.)

---

<sup>21</sup> As cartas foram digitadas conforme produzidas pelos alunos.

Jornal O Tempo, sobre a reportagem do Lula acho que se ele realmente é culpado por todos esses crimes que dizem que ele é, então tem que ser preso, mas como todos sabem as leis no Brasil não são cumpridas sempre e os criminosos ficam impunes e nesse caso do Lula espero que seja diferente, pois se ele é culpado tem que ficar preso e pagar pelos seus crimes já que nesse país sabemos que tem vários políticos corruptos e se ele, que foi presidente, fez isso então não pode ficar impune, pois quem errou tem que ser punido. (Aluno E. M.)

\*\*\*

Sobre a reportagem “Lula é condenado, escapa da prisão provisória e tem futuro indefinido”, acho muito desrespeitoso para a nossa sociedade que está sendo dirigida por corruptos e está piorando a cada dia. O governo não faz nada para transformar a situação. O governo faz com que tudo vire contra o povo, pois quem sofre com tudo somos nós, um país onde leis não mudam, onde a justiça está sempre facilitando para os menores, que tudo para eles é “não vai dar nada não”. Precisamos de novas leis e novos governantes para cuidar da nossa sociedade. (Aluno S. F.)

\*\*\*

Prezado jornal O Tempo, na reportagem “Lula é condenado, escapa da prisão provisória e tem futuro indefinido”, diz que o Lula recebeu mais de R\$ 2,2 milhões de propina. Na minha opinião foi muito bom ter condenado ele por receber esse dinheiro, ele vai ficar 19 anos preso. Ainda vai ter a segunda instância para falar se ele será preso ou não. (Aluno I. D.)

\*\*\*

Para mim o Lula não é inocente, mas falta provas consistentes. Nunca esperei ver um momento tão triste e injusto! Achei certo quando o juiz disse “Considerando que a prisão cautelar de um ex-presidente não deixa de envolver certos traumas, a prudência recomenda que se aguarde”. Vamos acompanhar! (Aluna F. V.)

\*\*\*

Eu li que um iceberg gigante se desprende e o fenômeno é natural, mas o aquecimento global pode ter acelerado. Um iceberg do tamanho do estado do Distrito Federal está se descongelando e se movendo pela Antártica. Isso é muito preocupante. (Aluna G. T.)

\*\*\*

Jornal O Tempo, li sobre o filme que conta sobre os bastidores da operação lava jato, que vai estreiar no cinema em 7 de setembro. O filme é inspirado no livro homônimo de autoria de Carlos Graub e Ana Maria Santos e é ambientado no Paraná, estado onde nasceu a operação. Eu gostei de saber que haverá um filme que falará e nós ajudar a compreender tudo sobre a lava jato. (Aluna A. L.)

\*\*\*

Jornal O Tempo, sobre a matéria “Produtor brasileiro vai filmar com Brad Pitt”. Na minha opinião, eu acho bem legal, pois os cinemas vão ficar bem cheios, pois é uma maneira de chamar a atenção do público e eu acho que vai ser um sucesso no Brasil. E eu acho que vai ser bem legal! (Aluna J. L.)

## APÊNDICE I

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem*, desenvolvida pela professora **Flávia Elisa Vargas Chamon**, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação da Professora Doutora **Elzimar Goettenauer de Marins Costa**, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 7º ano da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, localizada no bairro Petrolândia, na cidade de Contagem (MG), a desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento que pretende proporcionar a prática social da escrita por meio da produção do gênero carta de leitor e contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção textual. As atividades serão desenvolvidas pela professora Flávia Elisa Vargas Chamon, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h30, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além de sua condição socioeconômica, alguns aspectos relacionados aos hábitos de leitura e de escrita. Pretendemos, também, registrar por meio de fotografias e vídeos 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 Língua Portuguesa. 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. Tal divulgação, se necessária, ocorrerá apenas com finalidades pedagógicas ou acadêmicas.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail [egmcosta@ufmg.br](mailto:egmcosta@ufmg.br) .

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa  
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professora mestranda Flávia Elisa Vargas Chamon  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

<p><b>Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: 3409-4592</p>
---

## APÊNDICE II

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável,

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem*, desenvolvida pela professora **Flávia Elisa Vargas Chamon**, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFGM), sob orientação da Professora Doutora **Elzimar Goettenauer de Marins Costa**, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 7º ano da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos, Bairro Petrolândia, Cidade Contagem (MG), a desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento que pretende proporcionar a prática social da escrita por meio da produção do gênero carta de leitor e contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção textual. As atividades serão desenvolvidas pela professora Flávia Elisa Vargas Chamon, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h30, nas dependências da referida escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além da condição socioeconômica dele(a), alguns aspectos relacionados aos hábitos de leitura e de escrita e a um questionário final para avaliação do projeto. Pretendemos, também, registrar em fotografias e vídeos 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 Língua Portuguesa. Ele(a) 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. Tal divulgação, se necessária, ocorrerá apenas com finalidades pedagógicas ou acadêmicas.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail [egmcosta@ufmg.br](mailto:egmcosta@ufmg.br).

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

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

---

Assinatura do(a) responsável

---

Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa  
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professora mestranda Flávia Elisa Vargas Chamon  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

<p style="text-align: center;"><b>Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: 3409-4592</p>
---

## APÊNDICE III

### Carta de anuência



### E.M. ISABEL NASCIMENTO DE MATTOS

“PENSAR – CRITICAR – CONSTRUIR”

Autorização nº 299 de 30/04/82

Rua Refinaria União, 194 – Petrolândia – Contagem – MG - Tel. 3352-5191

E-mail: em.isabel.nascimento@contagem.mg.gov.br

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ana Maria Ferreira Goveia Paixão, diretora da ESCOLA MUNICIPAL ISABEL NASCIMENTO DE MATTOS, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: **A VIVÊNCIA DA ESCRITA NA CARTA DE LEITOR: POSSIBILIDADE DE PRÁTICA SOCIAL PELA LINGUAGEM**, desenvolvida pela professora Flávia Elisa Vargas Chamon e sob responsabilidade da pesquisadora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é acompanhar o desenvolvimento de um Projeto de Letramento em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, no 2º turno, para possibilitar que os alunos desenvolvam a habilidade de opinar, por escrito, utilizando o gênero carta de leitor para expressar seu ponto de vista sobre matérias jornalísticas.

A aceitação está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais gerados exclusivamente para fins da pesquisa.

Contagem, 17 de outubro de 2016.

---

Ana Maria Ferreira Goveia Paixão  
Diretora da E. M. Isabel Nascimento de Mattos



## APÊNDICE IV

### Questionário inicial

Querido(a) aluno(a),

Este questionário inicial faz parte da pesquisa intitulada ‘**A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem**’. Pedimos a gentileza de que você responda às questões apresentadas. Fique tranquilo(a), sua identidade não será revelada. Os dados, aqui gerados, serão analisados e, posteriormente, divulgados academicamente, porém o seu nome não será citado.

Desde já agradecemos sua participação! As pesquisadoras.

Contagem, 03 de abril de 2017.

Nome: \_\_\_\_\_

**01** – Idade: ( ) 11 anos ( ) 12 anos ( ) 13 anos ( ) 14 anos ( ) \_\_\_\_ anos

**02** – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

**03** – Você mora com:

( ) Seus pais e irmão(s).

( ) Sua mãe e irmão(s).

( ) Seu pai e irmão(s).

( ) Seus avós.

( ) \_\_\_\_\_

**04** – Você tem computador em casa? ( ) Sim ( ) Não

**05** – Você tem acesso à Internet em casa? ( ) Sim ( ) Não

**06** – Com qual objetivo você utiliza a *Internet*?

- ( ) Jogar on-line.
- ( ) Realizar leituras.
- ( ) Acessar redes sociais.
- ( ) Fazer pesquisas escolares.
- ( ) Assistir clipes, filmes, seriados e/ou desenhos.
- ( ) \_\_\_\_\_

**07** – Você tem o hábito de ler livros? ( ) Sim ( ) Não

- Se respondeu sim, escreva os títulos de alguns livros que você leu recentemente.

---

---

---

**08** – Você tem o hábito de ler jornais? ( ) Sim ( ) Não

- Se você marcou **Não** na questão 08, vá para a questão 10.

**09** – Quais gêneros publicados no jornal você costuma ler?

- ( ) Notícia.
- ( ) Tirinha.
- ( ) Charge.
- ( ) Editorial.
- ( ) Anúncios.
- ( ) Horóscopo.
- ( ) Reportagem.
- ( ) Classificados.
- ( ) Artigo de opinião.
- ( ) Resumo das novelas.
- ( ) \_\_\_\_\_

**10** – Na sua casa, alguém tem o hábito de ler jornais? ( ) Sim ( ) Não

Qual (is)? \_\_\_\_\_

Como esta pessoa consegue esse jornal? \_\_\_\_\_

**11** – A sua família é assinante de algum jornal ou alguma revista? ( ) Sim ( ) Não

**12** – O leitor de um jornal pode escrever para esse veículo manifestando a opinião dele? Como?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13** – Você sabe o que é uma carta de leitor? ( ) Sim ( ) Não

**14** – Você já escreveu uma carta de leitor? ( ) Sim ( ) Não

**15** – Quais textos você escreve fora da escola? Em que situações?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**16** – Os textos que você escreve fora da escola são semelhantes ou diferentes dos textos que você escreve na escola? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**17** – Os textos que circulam fora da escola são ‘ensinados’ nas aulas de Língua Portuguesa ou de outra disciplina? De que maneira isso acontece?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**18** - Qual é o objetivo dos textos que você escreve na escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**19** - Qual é a sua maior dificuldade ao escrever os textos solicitados pelos professores?

---

---

---

---

---

---

---

**20** – Como você faz para superar esta dificuldade ao escrever os textos solicitados pelos professores?

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE V

### Questionário final

Querido(a) aluno(a),

Chegamos ao final do nosso projeto. 🙌 Esperamos que você tenha gostado desta experiência com a linguagem! ✍️ Para nós sua participação foi muito valiosa, o nosso muito, muito obrigada!!!! 👍 😊 ☆

No começo de tudo, você respondeu ao questionário inicial. Agora, pedimos a gentileza de que você responda às questões do questionário final. Ambos fazem parte da pesquisa '**A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem**'.

Fique tranquilo(a), sua identidade não será revelada. Os dados, aqui gerados, serão analisados e, posteriormente, divulgados academicamente, porém o seu nome não será citado.

Desde já agradecemos! As pesquisadoras. 22/08/2017

Nome: \_\_\_\_\_

**01** – A sua família é assinante de algum jornal ou alguma revista? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

**02** – O leitor de um jornal pode escrever para esse veículo de comunicação manifestando a opinião dele? Como?

---

---

---

---

---

---

**03** – Na sua opinião, qual a importância do jornal para a sociedade?

---

---

---

---

---

---

---

---

**04** – Você sabe o que é uma carta de leitor? ( ) Sim ( ) Não

**05** – Explique o que é uma carta de leitor.

---

---

---

---

---

---

---

---

**06** – Na sua opinião, qual a importância da carta de leitor?

---

---

---

---

---

---

---

**07** – Você teve dificuldade para produzir a primeira carta de leitor (a partir da reportagem sobre o fim da emergência do zika vírus)? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**08** – Você teve dificuldade para produzir a carta de leitor para ser enviada para o jornal? Justifique sua resposta.

---

---

---

---



---

---

**09** – Qual das cartas de leitor você mais gostou de escrever? Explique por quê.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**10** – Você gostou de participar do projeto da carta de leitor? Justifique sua resposta.

(  ) Sim      (  ) Não

---

---

---

---

---

**11** – De qual atividade realizada durante o projeto você mais gostou? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

**12** – Antes de participar do projeto, você tinha o hábito de ler jornal?

( ) Sim Com que frequência? ( ) sempre ( ) de vez em quando

( ) Não

**13** – E depois de participar do projeto, passou a ler jornal?

( ) Sim Com que frequência? ( ) sempre ( ) de vez em quando

( ) Não

**14** – Depois de participar do projeto, passou a ler cartas de leitor?

( ) Sim Com que frequência? ( ) sempre ( ) de vez em quando

( ) Não

**15** – Você participou de um projeto que focalizou o gênero carta de leitor. Que outro(s) gênero(s) você considera importante(s) ser(em) produzido(s) na escola? Explique por quê.

---

---

---

---

---

---

---

---



## APÊNDICE VI

### Bilhete de autorização para visitar a sede do jornal



E.M. ISABEL NASCIMENTO DE MATTOS

“PENSAR – CRITICAR – CONSTRUIR”

Autorização nº 299 de 30/04/82

Rua Refinaria União, 194 – Petrolândia – Contagem – MG - Tel. 3352-5191

Contagem, 02 de maio de 2017.

Senhores pais e/ou responsáveis,

No dia 16/05/2017 (terça-feira), faremos uma visita à Sempre Editora, que é responsável pela publicação dos jornais O Tempo, Super Notícia, Pampulha, O Tempo Betim, O Tempo Contagem e Portal O Tempo. O endereço da Sempre Editora é Av. Babita Camargos, nº 1645 - Cidade Industrial - Contagem.

Esta visita é parte integrante das atividades desenvolvidas na pesquisa ‘A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem’.

Por se tratar de um ambiente industrial e para a segurança dos estudantes, todos deverão estar trajando a blusa de uniforme da escola, calça jeans e tênis (ou sapato fechado). Não será permitida a visita à editora aos estudantes sem a blusa de uniforme, de bermuda ou sandálias de qualquer modelo.

**Não haverá despesas para os estudantes, exceto o lanche individual, que deverá ser levado no dia da visita.**

Os estudantes deverão chegar à escola às 13:00 e o retorno está previsto para 17:00.

Gentileza preencherem e assinarem a autorização abaixo e a “Carta aos pais ou responsável”, que deverão ser devolvidas para a professora Flávia ou professora Adriana.

Obrigada pela parceria de vocês! - Professora Flávia Chamon



### AUTORIZAÇÃO

Autorizo o(a) estudante \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_ a participar da visita à Sempre Editora no dia 16/05/2017 (terça-feira) no horário da tarde. **Caso o retorno à escola seja às 17:00:**

ele(a) poderá ir para casa sozinho.

ele(a) deverá ficar na escola até 17:30.

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: ( ) mãe ( ) pai ( ) avó ( ) avô ( ) \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE VII

### **Carta de agradecimento pela visita à sede do jornal produzida pela turma investigada na Oficina 10**

Contagem, 23 de maio de 2017.

Equipe da Sempre Editora,

Agradecemos pela oportunidade de conhecer esta editora. Gostamos muito de aprender o processo de construção de um jornal a partir da palestra da Kenya, da conversa com os jornalistas e da observação das máquinas que produzem o jornal.

Foi muito interessante ver o papel e a chapa que são usados para fabricar os diversos jornais publicados por esta editora.

A visita contribuiu com o nosso projeto sobre jornal, que desenvolvemos nas aulas de Língua Portuguesa.

Esperamos nos encontrar novamente!

Valeu, Sempre Editora!

Turma 31 Azul – E. M. Isabel Nascimento de Mattos

## APÊNDICE VIII

### Exemplos de questões e respostas da atividade desenvolvida na Oficina 11

05. Observe o trecho: “O Ministério da Saúde anunciou ontem o fim da emergência nacional (...)” extraído do lide da reportagem. A palavra destacada refere-se a que data? Como você chegou a essa conclusão?

*11 de maio de 2017 e eu tirei essa conclusão olhando a data da publicação que 12 de maio então ontem é 11 de maio.*

Oficina 11 – Aluno E. M.

Resposta do aluno: “11 de maio de 2017 e eu tirei essa conclusão olhando a data da publicação que [é] 12 de maio então ontem é 11 de maio.”

07. Localize os verbos utilizados no texto. A maioria está no passado, no presente ou no futuro? Explique por que este tempo verbal predomina.

*No passado pois o texto se passa um fato que aconteceu em outro dia no caso do jornal “ontem”.*

Oficina 11 – Aluno S.F.

Resposta do aluno: “No passado pois o texto se passa um fato que aconteceu em outro dia no caso do jornal ‘ontem’.”

## APÊNDICE IX

### Tópicos sobre a reportagem lida (Oficina 14)

Nome: \_\_\_\_\_

• Cozetei muito;

- Da maneira que o texto relata com detalhes, o fim da emergência da Zika;
- Os gráficos que nos informam com clareza os números de casos.

• Importante;

- Os gráficos que nos mostram mais detalhadamente os números de casos.
- Como o texto é bem detalhado.

• Preocupante

- Que as pessoas com a doença não sejam bem atendidas com o fim da emergência.

## APÊNDICE X

### Carta de leitor produzida pelos alunos D. S. e D. R. (Oficina 14)

NOMES: \_\_\_\_\_

DATA: 13/06/2017

#### OFICINA 14 – OPINANDO SOBRE A REPORTAGEM LIDA

Para Equipe do jornal Folha de S. Paulo, Cotidiano 12 de Maio de 2017;

Nós gostamos bastante da maneira que vocês escreveram a reportagem, rica em detalhes com o gráfico ajudando mais ainda a entender sobre o texto a maneira que vocês elaboraram o texto ficou ótimo. <sup>Porém</sup> Na mesma opinião o texto está ótimo. É na nossa opinião o país não pode decretar fim da emergência da zika, pois assim a assistência a quem tem a doença será drasticamente reduzida causando assim muitas mortes, sem a emergência as medidas preventivas para acabar com o mosquito diminuirá, podendo causar uma nova epidemia!



## APÊNDICE XI

### Correção realizada pela aluna L. M. (Oficina 16)

#### OFICINA 16 – CORREÇÃO DAS CARTAS

AUTORES DA CARTA: \_\_\_\_\_

CORRETOR (ES) DA CARTA: \_\_\_\_\_

DATA DA CORREÇÃO DA CARTA: 26 /06/2017

#### LISTA DE CORREÇÃO

Itens	Sim	Não	Parcialmente
1. A carta apresenta opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A carta apresenta argumentos para a opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A linguagem da carta está adequada?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A carta apresenta assinatura do autor?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A carta apresenta a referência ao texto que a originou?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A carta é destinada a um jornal?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A carta apresenta problemas ortográficos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A carta apresenta problemas de pontuação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A carta tem coerência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Observações: Faltou a assinatura  
do autor. O final do texto  
ficou um pouco congu-  
so

## APÊNDICE XII

### Reescrita da carta de leitor dos alunos D. S. e D. R. (Oficina 17)

NOMES: \_\_\_\_\_

DATA: 27/06/2017

#### OFICINA 17 – REESCRITA DA CARTA DE LEITOR

Cara Equipe do jornal Folha de S. Paulo,  
Cotidianos, 27 de junho de 2017,  
têm gostamos bastante da maneira que vocês escre-  
veram a reportagem, rica em detalhes, com o gráfico  
ajudando ainda mais a entender sobre os casos da zika-  
na nessa opinião, o ministério da saúde decretou  
o fim da emergência da zika mas deve ter os  
mesmos cuidados, como se estivesse na emergência  
até agora.

## APÊNDICE XIII

### Atividade de análise realizada pela aluna F. V. (Oficina 21)

NOMES: F

DATA: 04/07/2017

#### OFICINA 21 – ANALISANDO AS CARTAS DE LEITOR DO JORNAL

##### Imóveis

Carta 01

**Carlos Henrique**  
A respeito da matéria "Projeto que cria fundos imobiliários deixa de tramitar em urgência" (portal O Tempo, 23.5), essa pressa de vender o patrimônio dos mineiros é superestranha. Aposto que tem alguém ganhando com essa venda.

20

O TEMPO Belo Horizonte, 28 DE MAIO DE 2017

TEL: (31) 7101-3322

Tema: imóveis

Opinião 1: essa pressa de vender o patrimônio dos mineiros é

Argumento (s): Aposto que tem alguém ganhando com essa venda.

Opinião 2: Não tem

Argumento (s): Não tem

Obs.: \_\_\_\_\_

Carta 02

**Eduardo Tavares**  
Sobre a matéria "No Facebook, Aécio condena vandalismo em Brasília e defende reformas" (portal O Tempo, 24.5), por que não promover uma reforma política que reduza os benefícios dos políticos? Quanta coisa daria para ter sido feita pela população se não fosse a grana absurda que a JBS utilizou do BNDES para se expandir de maneira exponencial.

Tema: política

Opinião 1: por que não promover uma reforma política que

Argumento (s): Quanta coisa daria para ter sido feita pela população se não fosse a grana... exponencial.

Opinião 2: Não tem

Argumento (s): Não tem

Obs.: \_\_\_\_\_

*Superestranha?*  
*reduza os benefícios dos políticos?*

## APÊNDICE XIV

### Lista de constatações elaborada pelo aluno E. M. (Oficina 22)

NOME: E. M.

DATA: 10 /07/2017

#### OFICINA 22 – CONSTRUINDO A LISTA DE CONSTATAÇÕES DO GÊNERO CARTA DE LEITOR

• Precisa ter na carta de leitor

• Referência a reportagem, caderno e data da publicação da reportagem

• Autor da carta

• Opinião e argumentos

• Linguagem adequada

• Referência ao jornal

A partir da conversa com os jornalistas responsáveis pela edição e das atividades desenvolvidas no projeto, o que não pode ter em uma carta de leitor:

Palavras, comentários preconceituosos, xingamentos, palavras complicadas e a carta não pode ser muito grande nem pode ser totalmente injuriosa.