

## CARTAS DO LEITOR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Helena Ortega Buani<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo descreve a implementação de uma seqüência didática baseada no gênero textual Carta do leitor em turmas do 3º ano do Ensino Médio. As atividades foram desenvolvidas a partir de pressupostos teóricos contidos em um Plano de Trabalho elaborado durante o Programa PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação). A proposta tem como objetivo contribuir para a modificação da prática docente, ressaltando o papel dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Buscou-se provocar uma reflexão sobre o ensino de língua praticado atualmente, discutindo a necessidade da promoção de novas práticas pedagógicas e orientando sua aplicação em sala de aula.

**Palavras-chave:** gênero textual. seqüência didática. carta do leitor. prática pedagógica.

### ABSTRACT

This article describes the implementation of a didactic sequence based on gender textual reader's letter in classes of grade 3 of high school. The activities were conducted from theoretical assumptions contained in a Work Plan prepared during the PDE Program (Program Development of Education). The proposal aims to contribute to the modification of teaching practice, emphasizing the role of textual genres as objects of teaching and learning of Portuguese Language. The aim was to provoke a reflection on the teaching of language practiced today, discussing the need for promotion of new teaching practices and guiding its implementation in the classroom.

**Keywords:** textual genre. didactic sequence. reader's letter. teaching practice.

### INTRODUÇÃO

O projeto descrito a seguir iniciou-se com a elaboração de um Plano de Trabalho<sup>2</sup> durante o Programa de Desenvolvimento da Educação do PR – PDE- implementado pela Secretaria de Educação do Paraná no período de abril de 2007 a

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, graduada em Letras, Especialização em Magistério de 1º e 2º graus.

<sup>2</sup> Denominou-se “Plano de Trabalho” o planejamento das atividades que seriam realizadas durante o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

dezembro de 2008. O Plano partia da necessidade de redimensionar e sistematizar o ensino de língua materna, de forma a priorizar a leitura e a escrita, proporcionando uma abordagem mais voltada às necessidades comunicativas exigidas pela vida cotidiana em sociedade.

Inicialmente procurou-se refletir sobre os problemas que interferem no processo de ensino/aprendizagem e apresentar pressupostos teóricos que esclarecessem quais são as prioridades da disciplina de Língua Portuguesa. Dessa maneira, buscou-se mostrar rumos a serem seguidos para que haja uma substituição das práticas pedagógicas tradicionais, ainda em vigor em muitas escolas. Acredita-se que o conhecimento e a discussão das concepções teóricas que orientam o trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais seja um dos caminhos para a promoção de atividades significativas de linguagem, transformando a sala de aula em um ambiente de divulgação e produção dos textos utilizados em nossa sociedade.

O encaminhamento teórico-metodológico baseou-se a partir das concepções teóricas de Mikhail Bakhtin (2003), que dá uma nova direção aos estudos do discurso; de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), os quais discutem o trabalho didático a partir da noção de gênero discursivo; de Irandé Antunes (2003), no que se refere a reflexões e sistematização de propostas para o ensino de língua portuguesa; E, também, de Sírio Possenti (2006) que propõe uma nova concepção de língua e de ensino de língua na escola, entre outros especialistas renomados.

No entanto, apesar de estudos discutirem exaustivamente o assunto e de tantas pesquisas comprovarem estatisticamente o fracasso da maioria dos estudantes em leitura/interpretação e produção de textos, o maior problema ainda consiste em convencer os professores sobre a necessidade e eficácia dessa mudança.

Nesse sentido, procurou-se promover a socialização dos conhecimentos e das atividades realizadas aos demais professores da Rede Estadual de Ensino, visando à modificação da maneira como se conduzem as aulas dessa disciplina. Inicialmente essa socialização ocorreu por intermédio de um Grupo de Estudos, denominado de Grupo de Trabalho em Rede (GTR), via internet, dirigido a professores da Rede Estadual de Ensino. As discussões continuaram na escola de atuação do professor-pesquisador por meio de palestras, leituras e reuniões pedagógicas para elaboração dos Planejamentos Anuais.

Assim, pretendeu-se chamar a atenção dos professores para a necessidade de uma mudança de suas práticas, despertando-lhes para as novas concepções lingüísticas que apóiam e propõem um ensino de língua diferente do tradicional, ainda tão praticado atualmente. Conseqüentemente, os debates promoveram o aperfeiçoamento dos professores envolvidos, para que, com autonomia, transcendam o livro didático e promovam atividades de linguagem interativas e concretas. O último passo efetivou-se com a elaboração e a aplicação em sala de aula de uma seqüência didática, com a finalidade de confirmar o sucesso obtido com a implementação desses procedimentos.

Dessa forma, este artigo tem como prioridade destacar a importância do trabalho pedagógico a partir de gêneros textuais ou discursivos, em especial do gênero carta do leitor, no sentido de promover a capacitação discursiva dos educandos: ler, escrever e falar. Além disso, é importante familiarizá-los com diversos textos utilizados em nossa sociedade, para que possam responder às necessidades comunicativas com as quais se deparam diariamente.

Nesse sentido, a seqüência didática aplicada nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, totalizando, em média, 123 alunos na faixa etária de 16 a 18 anos, procura demonstrar a aplicação dos procedimentos mais indicados por teóricos e pesquisadores para a realização de atividades diferenciadas relacionadas a textos do cotidiano.

Optou-se pelo gênero carta do leitor por entender-se que o trabalho a partir desse gênero textual favorece ao educando uma formação relacionada ao uso de textos e a sua interação com o contexto em que foram produzidos. Também, levou-se em consideração que as atividades desempenhariam o papel de instrumento para que o aluno conhecesse e compreendesse sua realidade histórico-social e dela participasse de forma mais ativa e crítica.

Todo o processo culminou com o desenvolvimento da leitura e da produção de textos orais e escritos, por intermédio de atividades significativas e contextualizadas. O uso efetivo da língua foi priorizado em diferentes situações de interação social, proporcionando a tomada de consciência como cidadão e ampliando as experiências do aluno como autor de textos.

## **ORIENTAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE (GTR)**

Entende-se que o papel dos professores PDE não é apenas aplicar na sala de aula os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento do Programa, mas socializá-los aos demais professores da Rede Estadual de Ensino, explicitando as novas concepções lingüísticas e suas implicações pedagógicas.

Nesse sentido, a proposta descrita foi discutida em um grupo de estudos virtual que visava a possibilitar, por meio da internet, a integração entre professores de áreas disciplinares afins. O grupo de estudos realizou-se no ambiente moodle de 03 de outubro de 2007 a 30 de junho de 2008 e dividiu-se em seis módulos de estudos.

Dos dez professores inscritos, apenas quatro fizeram sua apresentação pessoal no 1º módulo. No entanto, apenas dois desses continuaram as discussões até o quarto módulo. Lamentavelmente, apenas um professor concluiu as atividades.

Pôde-se observar que os professores ainda não se familiarizaram com a internet e que muitos ainda não possuem acesso à rede. Dos quatro iniciantes, uma professora relatou, via e-mail, não estar conseguindo acessar o curso e não saber utilizar o ambiente moodle. Apesar das orientações oferecidas pelo professor tutor, não houve retorno por parte da professora citada.

Apesar das desistências, foram de extrema relevância as considerações efetuadas pelos participantes. Nas apresentações realizadas no primeiro módulo, observou-se a sobrecarga de trabalho de professores e a realização de inúmeros cursos de capacitação na área. Outro fator interessante foi a solicitação, a preocupação, a busca por algo novo e motivador, que despertasse o interesse dos educandos, e que tornassem as aulas menos cansativas e desestimulantes.

Segundo uma participante do grupo, os professores de língua sentem-se desmotivados pela falta de interesse dos alunos. Para essa professora, isso se deve ao distanciamento entre as aulas e o uso da língua na prática, devido à utilização intensa do livro didático. Para a docente, há a necessidade de um tratamento com a linguagem que não apenas contemple a gramática, mas sua relação com o uso efetivo da língua e que dê conta dos usos correntes, não perdendo de vista o

convívio de variantes, incluída, nesse caso, a norma padrão. A professora ressalta que é necessário que o aluno passe a compreender o poder da palavra, assim como os vários códigos de que dispomos para melhor utilizar a língua. Quanto à escolha do gênero textual carta do leitor como instrumento para o ensino de língua portuguesa, a docente destaca a sua importância enquanto motivação para a leitura de diversos tipos de textos. Para ela, isso fará com que o aluno se informe, conseguindo, assim, o ingrediente principal para poder refletir sobre sua realidade, criticá-la e, até, modificá-la, atuando como cidadão ativo na sociedade em que vive.

Os aspectos acima comentados corroboram a concepção desse projeto na medida em que propõe um ensino mais centralizado nos usos lingüísticos da vida cotidiana, aproximando as aulas da vida real do aluno e mantendo-o envolvido tanto com o conteúdo disciplinar quanto com a sua realidade circundante. Possivelmente, seja essa a maneira de promover um maior interesse tanto pela disciplina de Língua Portuguesa, quanto por outras disciplinas escolares.

Outro problema relacionado ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa foi suscitado por um outro professor participante do GTR que demonstrou sua angústia ao considerar que ensinar língua portuguesa atualmente se tornou muito complicado, por não haver clareza por parte dos pesquisadores sobre qual a metodologia mais adequada. Ressalta, ainda, que basta o aluno mudar de colégio para se defrontar com uma linha diferente de trabalho, pois há professores que valorizam demais a escrita, outros, a leitura, e, há os que só trabalham a gramática normativa. Dessa forma, o professor participante do GTR insiste que não há uma linha clara de trabalho com o ensino da linguagem e se existe tal proposta, esta não é seguida pelos professores. O docente sugere que haja um direcionamento e uma política de ensino de língua que a partir de conteúdos mínimos garantam ao aluno uma efetiva aprendizagem.

Esse dois relatos demonstram nitidamente dois problemas cruciais no ensino de língua portuguesa: a necessidade da implementação, em sala de aula, de práticas pedagógicas de linguagem mais próximas da realidade dos alunos, que não dependam exclusivamente do livro didático, muitas vezes o único material impresso disponível na escola para fins didáticos; e a urgência de um real envolvimento dos docentes e da equipe pedagógica na efetivação dessas práticas. Não se pode esquecer, também, que, para que haja maior envolvimento dos professores, a escola deve disponibilizar recursos para que os docentes preparem suas aulas a partir de textos do cotidiano. O acesso dos alunos a fotocópias, jornais, revistas e livros deve ser garantido para que o processo se torne contínuo e efetivo.

Outro fator essencial é que o professor reconheça claramente qual o seu papel no ensino dessa disciplina. Para as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná - DCEs - (2006, p.29) os professores de Língua Portuguesa têm o papel de aperfeiçoar o domínio discursivo na oralidade, na leitura e na escrita.

Tendo clareza de sua função, ainda é necessário que o docente leve em consideração que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é 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*". (ANTUNES, 2003, P.34)

Essa reflexão é necessária para que a prática diária seja aprimorada. Além da clareza sobre esses aspectos, há necessidade de buscar concepções teóricas que viabilizem uma outra prática pedagógica. Porém, isso, depende, além do interesse e determinação por partes dos professores, das orientações e exigências da equipe pedagógica da escola que, na maior parte das vezes, se vê impossibilitada de cumprir seu papel no que diz respeito à orientação da implementação das Diretrizes Curriculares (DCEs) ou do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Esse impedimento, muitas vezes, se deve ao envolvimento exacerbado desses profissionais com questões administrativas e burocráticas. Sabe-se que tanto os professores, como os pedagogos da Rede Estadual têm realizado inúmeros cursos, porém, ainda, faltam recursos que garantam a aplicação destas teorias na prática escolar. Esses recursos referem-se tanto aos materiais de apoio a serem utilizados pelo professor em sala, quanto à orientação de como implementá-los. Direção, professores, orientação e supervisão devem caminhar juntos na busca pela melhoria do ensino, seja na definição de objetivos a serem alcançados pelo grupo, seja na busca de estratégias para se promover um aprendizado significativo.

Retornando ao desenvolvimento do GTR, no sexto módulo, a seqüência didática foi disponibilizada no ambiente moodle e implementada na escola em que a professora participante das discussões em rede atua. Segundo essa docente, houve tanto interesse por parte dos alunos que esses se disponibilizaram a trocar correspondências com estudantes de outros lugares. Esse interesse demonstra a motivação, a segurança e a aptidão dos alunos para interagirem por meio da escrita. Seguramente, foi superado durante esse processo um dos maiores desafios dessa disciplina: a criação de práticas de linguagem reais em que o estudante torna-se autor e escreve para um interlocutor real, com objetivos e contextos de circulação definidos.

## **SOCIALIZAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO NA ESCOLA**

A implementação ocorreu no período de 12 de fevereiro a 26 de abril de 2008. A primeira fase iniciou-se com a socialização do Plano de Trabalho aos professores, funcionários, membros da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários da Escola) e do Conselho Escolar. O processo se deu a partir de uma palestra na qual foi exposta a Justificativa, a Definição do Objeto de Estudo, a Fundamentação Teórica e o Desenvolvimento Metodológico do Projeto. Também foram apresentadas algumas considerações sobre o programa PDE, suas implicações e objetivos. Nos dias subseqüentes, durante a elaboração do Planejamento Anual para 2008, pôde-se observar um significativo interesse dos demais professores da área pela proposta apresentada. Os docentes aparentavam estar convencidos sobre a necessidade de uma mudança em suas práticas pedagógicas diárias, e, mais esclarecidos sobre a proposta dos gêneros textuais adotada pelas DCEs.

Foi notável a disposição e o interesse dos colegas em elaborar os Planejamentos de acordo com as Diretrizes Curriculares e implementá-los de forma efetiva e integral na prática diária em sala de aula. A adoção dessa proposta foi “quase” consensual, ou seja, apesar das novas concepções previstas nas DCEs, alguns professores se recusam a adotar práticas diferenciadas, acreditando no método tradicional como a melhor forma de ensino de língua.

Pôde-se notar, no entanto, que a maioria dos professores reconhece os problemas de aprendizagem pelos quais passam nossos alunos, suas dificuldades e deficiências, e anseia por uma proposta que apresente maior motivação e que, de fato, atinja melhores resultados. Entretanto, os profissionais precisam de maiores esclarecimentos sobre as concepções teóricas que fundamentam este trabalho. Não se trata de apresentar receitas prontas, como se recusam muitos autores a fazer, mas de apresentar caminhos, sugestões diferenciadas e significativas, para que ele próprio mais tarde venha a elaborar as suas atividades com autonomia. A substituição de práticas tradicionais deve estar respaldada em pressupostos teóricos que indiquem rumos a seguir, que propiciem uma nova experiência de ensino, diferente daquela com que ele próprio aprendeu. Pois como se aprende aquilo que se experiencia, os professores tendem a repetir em suas aulas os mesmos métodos por meio dos quais ele próprio estudou.

Nesse sentido, segue abaixo o embasamento teórico a partir dos quais foram organizados estes estudos, na tentativa de disponibilizar aos profissionais da educação as teorias que fundamentaram esta experiência sobre o ensino da linguagem baseado nos gêneros textuais.

## **APONTAMENTOS TEÓRICOS**

O aperfeiçoamento da capacidade de comunicar-se de forma eficiente é de extrema relevância em um mundo que evolui diariamente. A necessidade de opinar, argumentar, persuadir, criticar, defender-se, participar, expressar-se, enfim, demanda a implementação de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das capacidades comunicativas necessárias ao cidadão.

A vida em sociedade requer cada vez mais que se desenvolvam habilidades discursivas que contribuam para a formação de cidadãos críticos, capazes de avaliar, participar e melhorar a sociedade na qual vivem. São habilidades utilizadas quando se expressa, oralmente ou por escrito, a insatisfação com serviços prestados, quando se solicita informações sobre determinados produtos, ou ainda quando se escreve uma carta a um meio de comunicação denunciando o descaso das autoridades com relação a um problema social. Todas essas ações, para serem executadas com sucesso, dependem do uso eficaz da linguagem oral e/ou escrita.

Além disso, após tantas pesquisas comprovarem estatisticamente a falta de aptidão da maioria dos estudantes para ler (interpretar) e produzir textos, não é mais possível admitir um ensino de língua voltado apenas para a gramática normativa.

Diante das afirmações de Antunes (2003, p.15), entende-se que o momento de crise atual deve ser também de reflexão, renovação e mudança, a favor de um exercício mais pleno da cidadania. A autora enfatiza, ainda, que é preciso compreender que a participação efetiva da pessoa na sociedade se faz pela comunicação, pela atuação e interação verbal, pela linguagem, enfim.

Visando a essa formação para a atuação social, ressalta-se que as aulas tradicionais baseadas em nomenclaturas e classificações, prática que não facilita o emprego adequado da língua nas diversas situações de comunicação, devem dar lugar a atividades que privilegiem o uso efetivo da língua materna em situações reais de interação. Trata-se de promover a participação social e política dos educandos por meio de práticas que lhes possibilitem eficiência e segurança para falar e escrever. Nesse sentido ainda é necessário esclarecer que:

*Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática.* (MARCUSCHI, 2005 p.09)

A visão de que o ensino deve basear-se nos usos, e não em nomenclaturas ou regras, relaciona-se à teoria dos gêneros textuais ou discursivos, pois para Bakhtin (2003, p.261) todos os gêneros do discurso, em todos os campos de atividade humana, estão vinculados ao uso da linguagem. Assim, esses tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior dessas atividades são o que Bakhtin (2003, p.262) denomina de *gêneros do discurso*.

Dessa forma, circulam em nossa sociedade textos orais e escritos que se materializam em gêneros discursivos ou textuais como, convite, carta, crônica, conto, e-mail, receita, relatório, leis, debates, entre outros. Acredita-se que esses gêneros devam ser a base para o ensino de língua materna, já que os mesmos são utilizados diariamente como instrumentos de comunicação.

Falamos e escrevemos por meio de gêneros textuais que são a base para que se efetive a comunicação. Isso remete à idéia de que o principal objetivo de ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento das capacidades discursivas do educando. Esse aperfeiçoamento deve instrumentalizá-lo para falar, ler e escrever, interpretando e interagindo de forma eficiente, com adequação, em situações concretas de interação e não apenas em provas ou testes.

Em resumo, poderíamos enunciar uma lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (POSSENTI, 2006, p.47)

Segundo as Diretrizes Curriculares (2006, p.20), é necessário que o professor, ao reconhecer as relações de poder presentes nas teias discursivas, estabeleça por meio de uma percepção crítica, uma mudança de posicionamento em relação à sua prática. Para as DCEs, o gênero, que é uma prática social, deve orientar a ação pedagógica com a língua, oportunizando o contato do estudante com inúmeros textos que diariamente são produzidos em nossa sociedade e que nela circulam. Ainda, essa prática deve partir de experiências reais com textos e não apenas de conceitos.

Para Marcuschi (2003, p.32), o trabalho pedagógico com gêneros textuais favorece tanto a produção como a interpretação, já que todos os textos se manifestam por intermédio de gêneros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.75), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* que proporciona uma base para as atividades de linguagem, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. É importante ressaltar que conhecer os gêneros utilizados em cada área de atuação humana, bem como sua dimensão temática, funcional, composicional e lingüística é condição essencial para sua utilização de forma adequada.

Ainda sob a ótica desses autores (2004, p.80), é necessária uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. É preciso levar em conta que toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos

precisos de aprendizagem. Primeiramente, deve-se aprender a dominar o gênero para conhecê-lo ou apreciá-lo, a fim de produzi-lo dentro e fora da escola. Em segundo lugar, é necessário desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Outro fator a ser considerado é que quando o gênero funciona num outro lugar diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Torna-se, então, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. Para esses autores, trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que tenham sentido para eles e que sejam as mais próximas possíveis das verdadeiras situações de comunicação.

No entanto, para Bezerra (2003, p. 213), é necessário evitar que os textos, ao transformarem-se em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais e formais. Afirma, ainda, que as aulas de Língua Portuguesa devem ser planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola. Nesse sentido, a autora ressalta que é fundamental professores, alunos, coordenadores, diretor e pais desprenderem-se da crença de que o essencial é expor os conteúdos programáticos para que o aluno os memorize e repita-os em um teste ou exame.

É importante ressaltar, como recomenda Soares (1999, p.70), que é necessário oportunizar o uso da língua escrita como forma de interlocução, estabelecendo uma situação concreta em que o aluno tenha objetivos para escrever e leitores para quem escrever. A partir dessas afirmações, surge o maior desafio do professor de língua Portuguesa: elaborar práticas pedagógicas com autonomia, de forma contextualizada, observando o que se passa no contexto político e social, a fim de criar oportunidades reais de interação, recorrendo aos gêneros utilizados socialmente. Baseando-se nesse contexto, optou-se pelo trabalho com o gênero textual “Carta do leitor” que favorece, além da leitura e da produção escrita, a inserção do educando em sua realidade histórico-social de forma crítica e participativa.

Para Bezerra (2003, p.209), o gênero carta do leitor é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social, por se tratar de textos divulgados em revistas a respeito de notícias ou reportagens publicadas, ou solicitações feitas pelos leitores, demonstrando contato com fatos recentes da sociedade. Nesse sentido, buscou-se elaborar uma seqüência didática em torno do gênero textual “Carta do leitor”. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, P.97), *uma “seqüência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.*

A proposta visa a desenvolver um trabalho integrado das práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. Acredita-se que tais atividades representem um referencial de como didatizar um gênero textual, apresentando detalhadamente a metodologia e os conteúdos a serem trabalhados durante sua implementação.

## **IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS**

Conforme orientam as DCEs (2006, p.21), *toda reflexão, com e sobre a língua, somente tem sentido se considerar como ponto de partida a dimensão*



*dialógica da linguagem presente em atividades que possibilitem, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna.*

Com esse propósito, a abordagem em sala do gênero textual carta do leitor, transcrita a seguir como atividade didática, vem evidenciar a implementação de práticas pedagógicas condizentes com as DCEs.

Inicialmente, procurou-se esclarecer aos alunos que o principal objetivo das atividades a serem aplicadas seria desenvolver o hábito da leitura por intermédio do gênero textual carta do leitor, bem como capacitá-los a usar a língua escrita de maneira funcional, levando-os a perceber a importância de adequá-la a diversos contextos de interação.

Dessa forma, parte-se do princípio que o aluno deve estar ciente das atividades das quais participará, bem como dos objetivos a serem alcançados, para que seja capaz de avaliar seu desempenho e comprometer-se de forma satisfatória. Pôde-se observar, nessa etapa, a grande aceitação da proposta por parte dos alunos, que fatigados das aulas tradicionais, anseiam por mudanças nas práticas pedagógicas.

### **1ª Etapa: Introdução à proposta dos gêneros textuais**

A primeira atividade realizada pelos alunos foi a leitura oral da crônica “Luíza me escreve uma carta”, de Roberto Gomes, publicada no “Caderno G” do jornal *Gazeta do Povo*, de 18 de fevereiro de 2007. O principal objetivo dessa atividade foi realizar a apresentação do gênero textual carta pessoal, iniciando uma discussão sobre o assunto de forma a acionar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em questão. Segue abaixo um trecho do texto utilizado nessa atividade:

#### Luíza me escreve uma carta

Haverá um dia em que minha neta Luíza – que completou um ano no dia 11 passado – sentará ao meu lado e me perguntará, como quem consulta um velho alfarrábio:

- Vô, o que é uma carta?

Eu, quem sabe meio esquecido ou confuso, talvez fique pensando a que carta ela estará se referindo. Carta de baralho? Carta náutica? Carta celeste?

- Ah, sim, carta! Exclamarei afinal.

E terei uma enorme dificuldade em explicar do que se trata.

Uma carta exigia certa cerimônia, além da data, texto e assinatura. Implicava um tratamento, por exemplo. Uma certa linguagem que, dependendo do destinatário, não poderia ser banal nem usar gírias. (...)

(Roberto Gomes. Caderno G, Gazeta do povo. Domingo, 18 de fevereiro de 2007.)

Após a leitura, foi perguntado aos alunos se eles conheciam aquele gênero textual. Devido à resposta ser negativa, foi esclarecido que a crônica, segundo Faraco e Tezza (2003), *é um pequeno texto, uma espécie de conversa com o leitor, em que o autor conta uma história breve, um caso, uma lembrança, etc.* Na crônica lida, o autor relembra a importância da carta pessoal em um tempo em que não havia sequer caneta esferográfica.

Pôde-se observar, também, na leitura do texto a menção à estrutura do gênero textual “carta pessoal” (local e data, vocativo, texto, assinatura), os assuntos

tratados, suas finalidades, bem como a linguagem utilizada (formal ou informal) que, segundo a crônica, deveria ser adequada ao destinatário. Ainda, segundo o autor, a carta sofreu transformações originadas pelo desenvolvimento tecnológico que roubaram sua magia, seu encantamento. Apesar desses assuntos serem abordados no texto, foi necessária a intervenção do professor para resgatar com os alunos, a título de revisão, informações detalhadas a respeito da estrutura, objetivos e destinatários, visto que muitos desconheciam ou não se recordavam mais dessas informações.

Na seqüência, foi salientado aos alunos que de acordo com Bazerman (2005, p.83) a carta pessoal deu origem a inúmeros gêneros textuais presentes em nossa sociedade. Para Silva (1997) apud Bezerra (2003, p.210), as cartas circulam em campos de atividades diversos como a imprensa, os negócios, as relações pessoais, a burocracia, o trabalho. Ressalta, ainda, que as cartas são utilizadas com objetivos comunicativos diversos como pedidos, agradecimentos, cobranças, notícias familiares, propagandas, e outros, originando carta pedido, carta resposta, carta pessoal, carta circular, carta do leitor, carta ao leitor, entre outras.

Após as considerações sobre o texto “Luíza me escreve uma carta”, foi pedido aos alunos que respondessem por escrito às seguintes questões:

- 1) Quais os tipos de cartas que você ou sua família costuma receber em sua residência?
- 2) Quais os propósitos dessas correspondências?
- 3) Que outros tipos de cartas você conhece?
- 4) Que outros gêneros textuais mantêm relação com a carta? Cite-os, indicando características a partir de semelhanças e diferenças quanto à estrutura e aos objetivos desses textos.

A primeira questão foi respondida de forma polêmica. Muitos estudantes relataram que só recebiam cobranças, contas para pagar. Outros diziam receber panfletos com propagandas políticas. Nesse momento, foi necessário fazer a diferenciação entre cartas e outros gêneros mencionados como conta de luz, água e telefone. Também houve necessidade de explicitar que embora as propagandas políticas possam chegar por meio de cartas, na maioria das vezes vêm em forma de “santinhos”, ou em jornais e pertencem a outro gênero textual. Depois disso, muitos alunos concluíram que as cartas que recebem são cartas pessoais, de amor, cobranças, cartas bancárias e outras oferecendo produtos e serviços, geralmente referentes à oferta de cartões de crédito.

A segunda questão foi respondida sem problemas, uma vez que os objetivos já haviam sido discutidos na primeira questão. Na terceira questão, esperava-se que o gênero carta do leitor fosse mencionado entre as respostas, mas isso não aconteceu. Quanto à quarta questão, foi necessário revisar a noção de gêneros textuais e fazer conjuntamente uma lista dos principais gêneros utilizados na sociedade. Houve grande participação dos alunos em citar os gêneros uma vez que já havíamos abordado o assunto no início do ano. No entanto, quando se questionou sobre as suas características estruturais e os objetivos de tais textos, houve muita dificuldade na elaboração das respostas. Essa situação demonstra que é preciso chamar a atenção dos estudantes para a relação existente entre os textos que utilizamos na escola como instrumentos para atividades de linguagem (transposição didática), e os que circulam fora do espaço escolar. Muitas vezes o aluno não reconhece essa relação, tornando as atividades escolares ainda mais distantes de

sua vida real. Portanto, ao se trabalhar com os gêneros textuais, é necessário esclarecer a importância e a finalidade de cada gênero, destacando o contexto de produção e identificando seus elementos estruturais.

Na resposta à quarta questão, os gêneros mais citados foram: relatório, diário, aviso, bilhete, cartão-postal, e-mail e convite. A essa lista foi acrescentado o gênero carta do leitor e explicado que se trata de textos divulgados em jornais ou revistas, nos quais leitores fazem comentários a respeito de notícias, reportagens, artigos, publicados anteriormente pelo veículo de comunicação, ou, ainda, pedem conselhos, enviam sugestões, fazem perguntas ou pedidos. Nota-se, aqui, que os alunos reconhecem os gêneros mais próximos da carta pessoal, mas desconhecem o gênero carta do leitor.

## **2ª Etapa: Análise e comparação de textos**

Nesse segundo momento, foram apresentados diferentes exemplos de cartas do leitor, divulgados por diversas revistas, com públicos de faixa etária diferente. É importante ressaltar que os exemplos usados nessa etapa podem ser encontrados facilmente em revistas portadas pelos próprios alunos, que ao serem utilizados torna a atividade ainda mais concreta. No entanto, é necessário utilizar exemplos diversificados que demonstrem a variedade tanto de estrutura quanto de linguagem utilizadas nesse tipo de texto. Para esta atividade, foram selecionados exemplos das revistas *Mundo Estranho*, *Capricho*, *Superinteressante* e *Veja*.

O principal objetivo dessa atividade foi levar os alunos a compararem os exemplos quanto:

- ao contexto de circulação (suporte em que a carta foi publicada);
- ao locutor;
- ao tema;
- à intenção do leitor-autor;
- à estrutura da carta (que está relacionada à intenção do autor);
- aos leitores preferencial e virtual;
- às diferenças quanto à variedade lingüística empregada, bem como sua adequação ao tema, aos objetivos e à situação de comunicação.

Durante a atividade, foi elaborado um quadro comparativo. E, apesar das explicações anteriores, observou-se que houve um número expressivo de alunos que apresentou dificuldades na identificação do tema e na distinção de leitor preferencial e virtual. Nesse sentido, foi necessário esclarecer que, inicialmente, a carta é dirigida para o editor do veículo de comunicação (leitor preferencial), que decidirá se ela vai ser publicada ou não, porém será lida, também, pelos leitores da revista que são denominados leitores virtuais.

Os alunos foram levados a observar que os leitores escrevem ao veículo de comunicação com o objetivo de opinar, agradecer, perguntar, reclamar, elogiar, criticar ou simplesmente tecer um comentário.

Também concluíram que, dependendo da revista, a intenção comunicativa de quem as escreve pode mudar. Isso porque as revistas veiculam temas destinados a públicos de faixa etária diferentes, com diversificados interesses, utilizando-se de linguagem e vocabulário apropriados a seus interlocutores.

Para Bezerra (2003, p.213), exemplos como esses comprovam a prática da escrita de cartas com a intenção de interagir, algumas com estilo mais formal, outras informal, mas todas demonstrando textos produzidos por necessidades reais dos leitores originadas por leituras anteriores ou dúvidas pessoais.

### **3ª Etapa: Análise e comparação de estruturas das cartas**

Foi solicitado aos alunos que observassem a estrutura das cartas do leitor apreciadas e apontassem as diferenças entre essas e a carta pessoal. Em conjunto, os alunos observaram a ausência de data, saudação e despedida. Deduziram que isso se deve a uma questão de economia de espaço. Observaram, também, a presença do título, o texto, nome e dados do autor.

Voltando a cada exemplo selecionado, foi possível constatar que podem ser elaboradas a partir de perguntas diretas, ou por meio de relato de experiências. Um dos exemplos utilizados demonstrou a elaboração do texto da carta partindo de uma afirmação que expunha a opinião do leitor a respeito do assunto, seguida de argumentação e conclusão. Também foi apresentada uma carta do leitor elaborada com a intenção de elogiar a matéria publicada na edição anterior e outra que apenas comentava um tema anteriormente abordado na revista. Ressaltou-se que a estrutura varia de acordo com as razões que levaram os autores a produzi-las.

Analisou-se a presença de elementos lingüísticos (conjunção, preposição, advérbio) que contribuem para a produção de sentido. Exploraram-se os conectivos utilizados para estabelecer relações de sentido entre palavras, frases ou parágrafos. Foram recuperados os conectivos utilizados nos exemplos, observadas suas funções, bem como outros conectivos que possuem a mesma função ou valor semântico. Destacou-se, também, a presença dos conectivos que funcionam como operadores argumentativos e sua importância para a compreensão do texto. Enfatizou-se a necessidade de empregá-los adequadamente, observando sua função para a produção de um texto coeso e coerente.

### **4ª etapa - Atividades realizadas a partir da leitura de cartas do leitor**

A carta do leitor utilizada nessa atividade foi editada pela revista *Capricho*, em 30 de setembro de 2007. A autora dirigiu-se à revista com o propósito de elogiar a edição nº 1028. Durante a leitura da carta destacou-se o trecho “Que me desculpe o poeta Vinícius de Moraes, mas só beleza não é fundamental”.

A partir do conteúdo da carta foram elaboradas oito questões que exploravam os seguintes aspectos:

- palavras e expressões que fornecem pistas sobre a autora da carta;
- padrão de linguagem;
- gírias utilizadas;
- sentidos produzidos por determinadas palavras;
- expressões formais equivalentes às gírias;
- intertextualidade;
- inferência ao tema anterior que deu origem à carta do leitor.

Uma das questões elaboradas chamava a atenção para a presença de gírias no texto e houve dificuldade, por parte dos alunos, para identificá-las. Nesse momento, foi necessário levar o aluno a analisar o que é gíria, a refletir sobre a linguagem, suas variantes e a utilização em diferentes contextos. Após realizar essa atividade, foi solicitado que se indicasse o sentido original da palavra e o sentido adquirido no (con)texto. Os alunos precisaram recorrer ao dicionário para explorar o sentido das palavras e substituí-las por outras mais formais, demonstrando não só a falta de vocabulário apropriado às diferentes situações, como também a dificuldade de encontrar palavras e/ou expressões que as substituam. Essa atividade demonstrou a necessidade de promover o contato dos alunos com textos variados, em especial com textos escritos na norma padrão, para que eles possam ter a oportunidade de internalizar essa linguagem, ampliar o seu vocabulário e obter maiores recursos para se expressarem oralmente ou por escrito.

Outro aspecto importante abordado na atividade foi a intertextualidade explícita. Foi explicado aos alunos que esse recurso ocorre na carta em questão, uma vez que a autora menciona um texto produzido anteriormente, que faz parte da memória de um povo, citando o autor.

Uma das questões perguntava a que versos do poema “Receita de Mulher”, de Vinícius de Moraes, a autora se referia. Constatou-se que os alunos desconheciam tanto o poema quanto os versos citados na carta. Solicitou-se, então, que pesquisassem o poema mencionado de Vinicius e, também, o de Dalton Trevisan, “Receita de Curitiba”. Os alunos trouxeram os textos para sala e foi feita uma leitura dramatizada. Constatou-se a intertextualidade no poema de Dalton Trevisan. Houve grande interesse pelos textos e os poemas foram comentados oralmente e por escrito. Nesse momento, foi solicitado que os alunos, além de comentarem as idéias contidas em cada poema, expusessem sua opinião sobre o tema em questão. Muitos alunos posicionaram-se com irritação diante de alguns trechos dos poemas. Constataram que Vinícius de Moraes fora demasiadamente exigente com relação à beleza feminina. Quanto a Dalton Trevisan, consideraram o poema machista, uma vez que o autor valorizava exageradamente a sensualidade feminina. Houve grande indignação por parte do público feminino, ressaltando que nenhum dos dois poetas havia acertado na descrição da mulher ideal. Nessa situação, constatou-se a necessidade de também escreverem sobre o assunto, principalmente por parte das alunas.

Diante do descontentamento feminino, foi proposto que se reunissem em grupos masculinos e femininos e que criassem entre os meninos um poema sobre a mulher ideal e que as garotas elaborassem um poema sobre o homem ideal. Os poemas produzidos foram lidos em sala e mais tarde exibidos no mural da escola. Para expor seus poemas, os alunos organizaram um mural com fotos de homens e mulheres considerados ideais, e divulgaram, também, os poemas de Vinicius de Moraes e de Dalton Trevisan. Notou-se a disposição dos alunos tanto para escrever, discutindo idéias, elaborando, reorganizando e reescrevendo, quanto para expor seus textos em público. Por parte dos leitores, observou-se o grande interesse pela leitura dos textos, tanto dos alunos quanto dos professores e funcionários que se divertiram lendo e comentando as produções expostas no mural.

Concluiu-se, a partir dessa atividade, que o trabalho com gêneros textuais desperta a curiosidade e o interesse por outros gêneros e assuntos afins. O envolvimento dos alunos nas leituras, discussões e produções textuais comprova a interação e o uso efetivo da língua materna que as aulas de língua portuguesa

devem proporcionar. Essa atividade não estava prevista, mas foi se moldando em sintonia com os interesses dos alunos que se sentiram capazes de argumentar e propor uma visão diferente daquela produzida pelos autores pesquisados. Sentiu-se, durante a atividade, a necessidade, por parte dos alunos, de se expressarem e divulgarem suas idéias. Pôde-se notar que essa necessidade de se expressar, provocada pela leitura e demais atividades, foi o ingrediente essencial para que os alunos produzissem seus textos com maior disposição e interesse.

Durante todo o desenvolvimento dessa atividade, foi possível constatar o que recomendam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica sobre a formação do leitor. Segundo as DCEs (2006, p.38), espera-se formar mais do um leitor crítico. Deve-se buscar a formação de um leitor capaz de sentir e expressar o que sentiu, com condições de reconhecer nas aulas de literatura um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente no ato de ler. A representação de mundo do autor se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato da leitura. Portanto, a obra constitui-se no momento da recepção. Aquele que lê amplia seu universo, mas também o universo da obra a partir da sua experiência cultural. Voltando à atividade inicial, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que nos versos de Vinícius estava contida alguma forma de discriminação. Também, foi solicitado que citassem outros tipos de discriminação comuns em nossa sociedade e quais seriam os caminhos para minimizá-las.

Após o debate em torno dessas questões, deu-se início à leitura da reportagem de capa da revista *Veja* de 06 de junho de 2007: “Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo mesmo sistema de cotas como BRANCO e NEGRO. É mais uma prova de que RAÇA NÃO EXISTE.” A reportagem questionava a validade das cotas para negros em universidades públicas, ressaltando que, segundo a genética, raça não existe e que a política de cotas em universidades públicas, bem como o Estatuto da Igualdade Racial, nada mais são do que a oficialização da discriminação racial no Brasil.

Depois da leitura, as atividades em sala voltaram-se para as cartas que os leitores enviaram à *Veja* comentando a reportagem. Foram selecionados três textos publicados na seção de cartas, na edição 2012, de 13 de junho de 2007. Sobre os exemplos foram encaminhadas atividades de análise textual que foram efetuadas após a leitura de cada um dos textos.

O primeiro exemplo de carta analisada com os alunos considerava a idéia de cotas estapafúrdia. Como se tratava de um texto argumentativo, favorável à revista, procurou-se trabalhar os recursos utilizados para desenvolver a argumentação. Nesse sentido, como atividade escrita, solicitou-se aos estudantes que respondessem a questões relacionadas:

- à variedade lingüística utilizada pelo autor da carta;
- aos verbos e pronomes usados (em primeira ou terceira pessoas) e o porquê dessa preferência;
- ao posicionamento do autor da carta diante do tema em questão;
- aos argumentos utilizados para fundamentar sua opinião;
- à palavra utilizada para introdução dos argumentos e ao efeito de sentido estabelecido por ela;
- aos relatores, palavras utilizadas para evitar repetições no texto;
- a quem se referiam certos relatores presentes no texto;
- à intenção do autor ao concluir o texto com frases interrogativas.

O segundo exemplo de carta do leitor, também favorável à reportagem, alertava para o fato de que a política de cotas para negros em universidades era apenas mais uma demagogia e que não resolveria o problema. A partir dessa carta foram analisadas as marcas de subjetividade; as palavras (verbos e advérbios) utilizadas para efetuar uma negação; as conjunções utilizadas, o sentido produzido por elas, e, se haviam sido empregadas de forma adequada.

A terceira carta utilizada também se posicionava contra a implementação de cotas raciais, argumentando que o branco pobre seria duplamente excluído. Nesse texto salientou-se a presença de implícitos presentes na carta e o sentido por eles produzido. Ressaltou-se que para Ilari (2007, p.92), as mensagens lingüísticas comportam, às vezes, implícitos que não podem ser compreendidos com base apenas no sentido literal das palavras, mas a partir de uma análise global do texto. Mensagens que comportam esses implícitos são sempre interpretadas como indiretas e obrigam o leitor a perguntar “o que foi que ele quis dizer com isto?”.

Depois da explicação, foi solicitado aos alunos que interpretassem por escrito o implícito presente no seguinte período extraído da carta em questão: “Penso que agora será melhor dedicar menos tempo aos livros e começar a pegar uma cor na praia.” Apesar das interferências do professor, os estudantes demonstraram muita dificuldade para responder a essa questão.

As atividades desenvolvidas nessa etapa procuraram prestigiar a reflexão sobre a língua, os recursos utilizados para a produção de sentido e o significado que as palavras adquirem em determinados contextos. Procurou-se, a partir dessas atividades, como propõem as DCEs (2006, p.27), oportunizar a leitura e a escrita de diferentes tipos de texto, para que o aluno passa refletir sobre o funcionamento da língua e aperfeiçoar sua competência lingüística. Notabilizou-se, no entanto, a grande dificuldade dos alunos de trabalhar com os aspectos gramaticais, estruturais e discursivos do texto, de modo a levá-los à interpretação dos sentidos produzidos. Ficou explícita a dificuldade de entendimento das intenções do autor ao utilizar-se de certas expressões, tanto de vocabulário, quanto ao uso de outros recursos como pontuação, conectivos, implícitos, conjunções, entre outros. Isso demonstra a necessidade de que o professor interfira, levando o aluno a refletir sobre os recursos existentes na língua e sobre os efeitos por eles produzidos, tanto nos textos lidos, quanto nos produzidos.

Após a realização das atividades, foi explicitado aos alunos que, nas diversas situações sociais, somos levados a nos posicionarmos diante de temas polêmicos e muitas vezes, questionáveis ou duvidosos. Nesses casos, utilizamos a argumentação, que tem como objetivo modificar a opinião das pessoas, fazendo-as pensar como nós. Quando escrevemos um texto, os argumentos são muito importantes, pois serão as provas que apresentaremos para defender nossa opinião e convencer o leitor de que essa é a mais correta. No entanto, para se chegar a uma argumentação convincente, capaz de modificar opiniões e alterar condutas, é necessário conhecimento aprofundado sobre o assunto. Nesse sentido, foi proposto que formassem grupos e pesquisassem em casa sobre um das questões a seguir:

- 1) O que regulamenta o Estatuto da Igualdade Racial que tramita no Congresso Nacional?
- 2) O que são políticas de afirmação?
- 3) Como funciona a política de cotas adotada pelas universidades de sua região?

- 4) Como surgiu o preconceito contra os negros no Brasil?
- 5) Quais os objetivos e os resultados da implantação de cotas em outros países?

Essa proposta teve como objetivo levar os alunos a um conhecimento aprofundado das leis e dos contextos (tanto no Brasil como em outros países) que levaram à adoção dessa política. Dessa forma, oportunizou-se a formação de opiniões sobre o assunto, evitando que a leitura da reportagem fosse realizada de forma acrítica e incipiente.

No dia marcado, poucos alunos participaram da apresentação oral da pesquisa. Muitos não a haviam realizado, outros recusaram-se, inicialmente, a apresentá-la, alegando constrangimento para falar em público. Os que participaram e expuseram seus trabalhos contribuíram de forma significativa para ampliação dos conhecimentos acerca do tema em questão. Muitos dos que haviam se recusado a falar, tomaram a palavra e decidiram contribuir com o que haviam aprendido durante a pesquisa. A grande polêmica surgiu em torno da 3ª questão. A maioria, apesar de estar interessada em prestar vestibular, não conhecia o sistema de cotas implementado por instituições públicas da região, como a UFPR e a UTFPR.

Devido às pesquisas realizadas, as dúvidas puderam ser solucionadas. Também houve relato de alunos sobre programas de televisão em que se discutiu o assunto e com relação ao posicionamento adotado por seus participantes. Os alunos identificaram-se com o tema em questão, uma vez que estão no 3º ano do Ensino Médio e pretendem prestar vestibular. Houve intensa discussão do assunto, relatos de estudantes que se enquadravam no sistema de cotas e muitos questionamentos se voltaram para aqueles que haviam lido sobre o tema.

Segundo Faraco (2003, p. 241), no processo de interação com os pontos de vista alheios, às vezes pensamos de uma forma, mas alguém nos prova o contrário; às vezes alguém argumenta muito bem, mas não nos convence, pois temos argumentos ainda melhores para provar o contrário. No entanto, quanto mais expostos à diversidade de opiniões, mais nos tornamos capazes de pensar sobre a realidade que nos cerca. As divergências de opiniões nos transformam e nos estimulam. Portanto, esse tipo de atividade proporciona ao aluno um maior envolvimento com a sociedade onde se está inserido, fortalecendo a noção de cidadania e de responsabilidade social.

Na seqüência, foi solicitado que os alunos tomassem uma posição diante das questões a seguir, argumentando de forma a convencer o leitor de sua posição sobre o assunto:

- 1) Você é a favor ou contra a implantação de cotas para afrodescendentes nas universidades?
- 2) A entrada de alunos cotistas nas universidades influencia a qualidade do ensino?
- 3) O Brasil é um país racista?
- 4) Você acredita que expressando sua opinião nos meios de comunicação é possível modificar comportamentos e transformar a sociedade?

As questões foram respondidas com base nas discussões anteriores. A intenção era que o aluno utilizasse os recursos da língua para fundamentar sua argumentação e convencer o leitor de seu ponto de vista. Notou-se a utilização de argumentos mencionados anteriormente em leituras e debates. A maior surpresa surgiu com as respostas à última questão. A maioria dos alunos demonstrou não acreditar que ao expressar sua opinião através dos meios de comunicação contribui



para a transformação da sociedade. Muitos argumentaram que as decisões dependem apenas dos políticos. A maioria dos alunos não se sente sujeito de ação social, nem capaz de participar, desconhecendo seu papel de agente participativo e transformador. Outros deixaram claro que podemos e devemos nos expressar, argumentando, participando do debate a fim de melhorar a sociedade. Mostraram também que a mudança não é da noite para o dia, mas é possível com a participação de todos. Depois da resolução das questões, muitos alunos expuseram suas respostas oralmente para a turma, oportunizando mais uma vez o desenvolvimento da expressão oral e o embate de idéias. Alguns relataram estarem mais atentos aos debates promovidos nos meios de comunicação e mais interessados em defender um posicionamento que promova mais justiça social.

### **5ª etapa: Produção Textual - Carta do leitor**

Os alunos foram, inicialmente, encaminhados ao laboratório de informática para que pudessem ter acesso às revistas de circulação nacional. Lá puderam acessar o site de variadas revistas e ler as últimas reportagens. Houve grande entusiasmo nessa etapa, visto que ainda não tinham tido a oportunidade de acesso à internet na escola. Sentaram-se em duplas e tiveram liberdade para procurarem uma revista de seu interesse. Observou-se a dificuldade de muitos alunos, tanto para acessarem o site, quanto para encontrarem um assunto interessante. Muitos não se contentaram com a sugestão da professora e recorreram aos colegas para encontrarem um assunto que fosse de seu agrado. Nesse momento, devido à grande diversidade de matérias publicadas, notou-se o interesse pela leitura e a produção escrita precisou ser adiada. Muitos alunos, mesmo sem a exigência por parte da professora, relataram terminar a atividade em casa e de lá enviarem suas cartas via e-mail. Devido à diversidade de leituras, na semana seguinte, a professora solicitou que observassem as matérias publicadas para que mais tarde fosse escolhida uma única matéria para leitura e produção de cartas do leitor. Foi escolhido o artigo de opinião “O quilombo do mundo”, de Diogo Mainardi, publicado em 23 de abril de 2008. O colunista se posicionava contra o sistema de cotas raciais nas universidades, alegando que o problema está na falta de investimento de recursos no ensino básico. Procurou-se esclarecer o gênero textual em questão, ressaltando que se tratava de um artigo de opinião. Após a leitura, foram orientados a posicionarem-se a respeito do tema e escreverem uma carta do leitor, expressando seu ponto de vista. Enfatizou-se que na carta poderiam concordar com as idéias do colunista ou discordar delas, elogiar, criticar a matéria, ou mesmo acrescentar informações e reflexões sobre o assunto. As turmas foram orientadas a organizarem os textos numa seqüência lógica, observando os seguintes aspectos:

- adequação ao gênero;
- clareza, coerência e concisão no desenvolvimento das idéias;
- a pessoa do discurso (1ª ou 3ª);
- a linguagem (formal ou informal) adequada ao meio de comunicação;
- a utilização adequada dos operadores argumentativos e dos conectivos.

Os alunos se identificaram com o tema e não encontraram dificuldade na realização da proposta. A facilidade de expressão escrita notabilizou-se pela rapidez e prontidão na realização do texto solicitado. Foram feitos rascunhos que com auxílio

do professor e dos colegas foram revisados. Os textos foram passados a limpo e, posteriormente, digitados pelos próprios alunos e encaminhados à revista via e-mail.

É importante ressaltar, nesse momento, que as produções realizadas pelos alunos não devem ser vistas como um produto final, mas como um processo que tem uma finalidade estabelecida: comunicar-se, participar do debate, revelando sua opinião sobre fatos do cotidiano que interferem em sua vida diária, participando da construção de uma sociedade melhor. A correção e auto-correção não demanda uma premiação específica como nos moldes tradicionais, mas uma necessidade de se expressar, de produzir sentidos, organizando o texto com a finalidade de fazer-se ouvir (ler), compreendendo sua realidade social, interagindo e observando que o uso da língua escrita de forma efetiva corresponde a implicações sociais.

Encerradas as atividades, foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do processo. Segundo relatos dos próprios alunos, as aulas foram consideradas produtivas, visto que foi trabalhada a leitura e oportunizou-se a produção de variados gêneros textuais que favoreceram a expressão de opiniões sobre os mais variados assuntos. Também elogiaram o tema escolhido para o desenvolvimento das atividades. Muitos alunos relataram que estão lendo mais e sentindo-se mais seguros e desinibidos para escrever. Valorizaram, também, a possibilidade de interação com a turma e o acesso às matérias veiculadas pelos meios de comunicação. A maior dificuldade constatada pelos alunos foi em posicionarem-se oralmente. Muitos se consideraram inseguros para falar em público, mas desejavam que as atividades orais fossem retomadas para que pudessem melhorar seu desempenho. Consideraram o projeto inovador e reivindicaram que as aulas continuassem no mesmo ritmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto conseguiu disponibilizar as dimensões ensináveis do gênero Carta do leitor e que podem, também, ser utilizadas em atividades com outros gêneros textuais. Foi possível perceber as estreitas ligações entre um gênero e outros, considerando as possibilidades abertas por cada um dos gêneros estudados. Os alunos demonstraram maior motivação na realização das atividades, uma vez que sentiram necessidade de expressarem-se oralmente ou por escrito. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e os alunos, mais participativos. O trabalho pedagógico a partir de revistas despertou o interesse dos educandos, motivando-os a posicionarem-se criticamente, apropriando-se da linguagem formal e utilizando-a em textos orais e escritos, em especial, naqueles que foram encaminhados à revista. Comprovou-se que é na interação com textos que o aluno analisa e reflete sobre a linguagem, apropriando-se de seus mecanismos, além de internalizar a norma padrão, e não através de exercícios mecânicos. Notou-se a necessidade de promover periodicamente atividades a partir dos gêneros orais, pois os alunos demonstraram demasiada insegurança, gerada pela falta de contato, orientação e utilização sistemática de gêneros orais mais formais. Quanto aos docentes envolvidos (professora PDE, participantes do GTR e demais professores da escola de implementação), pôde-se notar uma mudança significativa de comportamento, tanto na elaboração de Planejamentos Anuais de Língua Portuguesa, quanto na sua prática diária em sala. Promoveu-se a elaboração de atividades de linguagem

autônomas (independentes do livro didático) e reais, favorecendo, assim, a interação humana, o exercício da cidadania e a comunicação eficiente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In DIONÍSIO, Ângela P.; Machado, Anna R.;(org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ. **Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba – PR. 2006.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão. **Oficina de Texto**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica – Brincando com a Gramática**. 7ª ed. São Paulo. SP: contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; Machado, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15ª ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR Edwiges; SMOLKA, Ana L; KRAMER, Sônia; GERALDI, João W. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAPRICHIO, São Paulo, set. 2007. Quinzenal.

GAZETA DO POVO, Curitiba, fev.2007. Diário.

VEJA. São Paulo, jun. 2007. Mensal.