



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

EDILSON MOREIRA BRAGA

**O PAPEL DA INTERATIVIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS ENTRE ALUNOS
BRASILEIROS E MOÇAMBICANOS: estudo do gênero carta pessoal**

**Montes Claros - MG
Julho de 2015**

EDILSON MOREIRA BRAGA

**O PAPEL DA INTERATIVIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS ENTRE ALUNOS
BRASILEIROS E MOÇAMBICANOS: estudo do gênero carta pessoal**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Letras da Universidade Estadual de
Montes Claros para a banca de
defesa de mestrado no Programa
Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras

Orientadora: Professora Maria de
Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em 15 de outubro de 2015



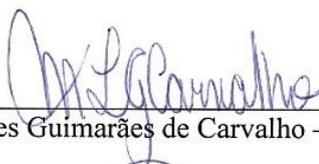
**Montes Claros-MG
Julho de 2015**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Edilson Moreira Braga

Título: *O papel da interatividade na escrita de textos entre alunos brasileiros e moçambicanos: estudo do gênero carta pessoal*

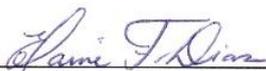
Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Ramony Maria Silva Reis Oliveira (IFNMG)



Prof.^a Dr.^a Elaine Ferreira Dias (Unimontes)

Ao meu filho Bernardo,
que me presenteia com o mais gostoso dos sorrisos.
À minha esposa, Janete,
por todo amor, companheirismo e incentivo.
À minha querida orientadora, Lourdinha,
por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando, para mim,
parecia que não dava mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me iluminado, dado forças e condições para a realização deste trabalho.

À professora Dr^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pela confiança depositada em mim, pela orientação precisa e pelo irrestrito apoio durante a realização deste trabalho.

À professora Dr^a Maria do Socorro Vieira Coelho, que contribuiu grandemente para o norte inicial desta pesquisa.

Às professoras Dr^a Hejaine de Oliveira Fonseca e Dr^a Helena Maria Gramiscelli, pelas ricas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

À professora Olga Horácio Pires, pela colaboração na orientação da escrita dos alunos em Moçambique.

À Escola Estadual Washington Xavier Mendes, campo da pesquisa, por ter me acolhido e acreditado no meu trabalho.

À Escola Portuguesa de Moçambique, por ceder a turma de alunos para corresponder com meus alunos brasileiros.

À professora Juliany Barbosa Tolentino Ramos, por compreender a necessidade desse momento em minha vida e por tornar possível minha participação nas disciplinas do mestrado.

Aos meus colegas do mestrado, que a partir de agora são amigos que levarei para a vida toda. Obrigado pela socialização de conhecimentos e pelo compartilhamento de momentos importantes durante as aulas e fora delas.

“... nenhuma palavra alcança o mundo, eu sei.
Ainda assim, escrevo.”

Mia Couto - escritor moçambicano.

RESUMO

A proposta de investigação desta dissertação situa-se na área de concentração Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa: leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Tem como objetivo geral demonstrar a eficiência ou não da escrita de cartas pessoais com função social de interação, para o desenvolvimento das habilidades de escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no Distrito de Itamirim, zona rural de Espinosa, Minas Gerais. Especificamente, pretende-se: explorar conhecimentos relativos à abordagem sociointeracionista da linguagem; evidenciar a importância do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais; explicitar o desempenho linguístico dos alunos na escrita do gênero carta pessoal, escrita com a finalidade de adquirir conhecimentos sobre o gênero; desenvolver proposta de intervenção com vistas a contribuir para a melhora do desempenho linguístico dos alunos, em escrita de texto, por meio do estudo e da produção do gênero carta pessoal e explicitar o desempenho linguístico e motivacional dos alunos na escrita do gênero carta pessoal trabalhado em sala de aula com a função social de interação. Do ponto de vista teórico, este trabalho se insere no campo da linguística aplicada. Pretende-se responder aos seguintes questionamentos: é possível melhorar o desempenho da escrita de textos de alunos das séries finais do Ensino Fundamental a partir do trabalho com o gênero carta pessoal? Qual o papel da interação social na produção de textos? Para demonstrar os efeitos da ação sociocomunicativa praticada a partir do gênero carta pessoal, buscando avaliar a importância da interação no processo de escrita textual, desenvolveu-se um plano de intervenção em etapas, nos moldes de “sequências didáticas” conforme (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEWLY, 2013), voltadas para a aplicação de estratégias de leitura e produção textual. A motivação para a investigação interventiva surgiu da constatação de que os alunos estão desmotivados para a escrita e apresentam dificuldades no exercício dessa prática. A hipótese foi de que se forem criadas situações de escrita em que a interatividade de fato se efetive, eles se sentirão bem mais motivados e tenderão a superar os problemas de linguagem. O entendimento é de que o empenho em escrever bem, pode ser despertado nos alunos a partir da proposta de intercâmbio/interação com alunos estrangeiros, promovendo o desenvolvimento de habilidades em produção de texto, à medida que os alunos compreendem sua usabilidade. Os resultados apontam para melhora significativa no desempenho em escrita de texto dos alunos no gênero carta pessoal, motivados pela proposta de escrever para um interlocutor real.

Palavras-chave: Carta pessoal. Função social do gênero. Interatividade. Motivação.

ABSTRACT

This thesis is in the concentration area of Languages and Literacies, specifically focuses on reading and text production: social diversity and teaching practices. The overall objective is to demonstrate the effectiveness of writing personal letters with social function of interaction, for the development of writing skills on students of 9th grade in the State School Washington Xavier Mendes in Itamirim District, Espinosa, Minas Gerais, Brazil. Specific objectives include (i) to explore knowledge related to language's social interactions; (ii) highlight the importance of teaching Portuguese language from genres; (iii) explain the linguistic performance of students in the writing of genre personal letter in order to gain knowledge of the genre; (iv) develop interventional proposal in order to contribute and improve the linguistic performance of students in text writing, through the study and production of genre personal letter and explain the linguistic and motivational performance of students in the writing of genre personal letter done in the classroom with the social function of interaction. From a theoretical point of view, this work is part of an applied linguistics field. It is planned to answer the following questions: is it possible to improve the performance of writing texts for student in the final grades of elementary schools from the work with genre personal letter? What is the role of social interaction in text production? To demonstrate the effects of social communication action practiced from genre personal letter and to assess the importance of interaction in textual writing process, a plan was developed in several stages, according to "didactic sequences" as proposed by (DOLZ, Noverraz and SCHNEWLY, 2013), which focuses on the application of reading strategies and textual production. The objective for interventional research came from the observation that students are motivated to write, however, they show difficulties in developing writing skills. The hypothesis is that writing situations are created in which the fact of interactivity become effective and they would feel much more motivated and tend to overcome language problems. The understanding is that the effort to write well can be stimulated in students from the proposed exchange / interaction with foreign students, fostering the development of skills in text production, as students understand its use. Preliminary results show significant improvement in the performance of student's text written in gender personal letter, motivated by the objective to write for a real reader.

Keywords: motivation, interaction, personal letter, role of social genre.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBC - Conteúdo Básico Comum

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPM-CELP – Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa

LMS - Língua de Sinais Moçambicana

MG - Minas Gerais

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN/LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PEUBs - Professores de Ensino e do Uso da Biblioteca

PIP CBC - Projeto de Intervenção Pedagógica

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica

PROETI - Projeto Educação em Tempo Integral

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Divisão da turma por sexo.....	46
Gráfico 2: Divisão da turma por faixa etária	47
Gráfico 3: Localização da moradia dos alunos nos espaços Rural e Urbano	48
Gráfico 4: Quantidades de pessoas que moram com o(a) aluno(a).....	48
Gráfico 5: Grau de parentesco das pessoas que moram com o(a) aluno(a).....	49
Gráfico 6: Grau de parentesco dos apontados como responsáveis pelos alunos.	50
Gráfico 7: Nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos.	51
Gráfico 8: Nível de leitura e escrita dos responsáveis pelos alunos.....	52
Gráfico 9: Quantidade de alunos que desempenham atividades laborais.....	53
Gráfico 10: Quantidade de alunos que conhecem alguém que mora ou está em outro país.	54
Gráfico 11: Quantidade de alunos que têm acesso a computador com ou sem internet.....	55
Gráfico 12: Quantidade de tempo dedicado aos estudos extraclasse.	55
Gráfico 13: Frequência de leitura de livros em geral pelos alunos	56
Gráfico 14: Interesse dos alunos em produzir textos.....	57
Gráfico 15: : Justificativa dos alunos para a produção de texto solicitada pelo professor	58
Gráfico 16: Frequência de leitura das pessoas que moram com o aluno.....	59
Gráfico 17:Frequência de escrita das pessoas que moram com o aluno	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distinção entre tipos e gêneros textuais	29
Quadro 2: Exemplo de carta pessoal	32
Quadro 3: Sequências discursivas de uma carta pessoal em evidência.....	36
Quadro 4:Esquema de Sequência Didática.....	40
Quadro 5:Resumo da Intervenção	68
Quadro 6: Lista de alunos moçambicanos do 10º ano da EPM-CELP.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TEORIA DA LINGUAGEM	20
1.1 Linguagem, língua e fala	20
1.1.1 Primeira vertente: Linguagem como expressão do pensamento	22
1.1.2 Segunda vertente: Linguagem como meio objetivo para a comunicação	23
1.1.3 Terceira vertente: Linguagem como processo de interação verbal	24
1.2 Abordagem sociointeracionista da linguagem	24
2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO	27
2.1 Gêneros e tipos textuais	27
2.2 Gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa	30
2.3 O gênero carta pessoal e suas especificidades	31
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	38
3.1 Método e Metodologia	39
3.2 Procedimentos da pesquisa	41
3.3 Contextualização da proposta	42
3.3.1 O distrito	42
3.3.2 A escola	43
3.3.3 Os sujeitos da pesquisa	45
3.3.4 O perfil da turma – Descrição e análise do questionário	46
4 ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 Descrição e análise das cartas	61
4.2 Apresentação da situação de produção	61
4.3 A primeira produção – O gênero como objeto de estudo e avaliação	63
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	68
5.1 Descrição dos procedimentos da intervenção	68
5.2 Plano de ação – A sequência didática	68

5.3 Apresentação da situação de comunicação	70
5.4 A ativação do conhecimento de mundo	71
5.5 Componentes Constitutivos do gênero	74
5.6 A produção final – Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social	76
5.7 Descrição dos resultados	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	90
APÊNDICES	98

INTRODUÇÃO

“É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. É preciso encarar a linguagem humana não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social. [...]”. (KOCH, 2003, p. 128).

Na epígrafe acima, Koch (2003) nos indica que a linguagem humana não é apenas a tradução ou exteriorização do pensamento. No processo de troca de informações, há que se considerar que a interação social dos indivíduos se dá num determinado contexto sóciohistórico e ideológico já determinados. Isto prova que a língua é viva, acompanha um povo ao longo dos tempos e revela uma maneira particular de organizar o mundo em nomes e estruturas linguísticas. Nesse processo de interação, a língua muda e se reinventa, assim como as pessoas. Surge, então, o desafio de se pensar a linguagem, no processo de ensino e aprendizagem, “como forma de interação social”. (KOCH, 2003, p. 128).

É com o intuito de iniciar esse processo de desafio que esse estudo teve como objetivo geral: demonstrar a eficiência ou não da escrita de cartas pessoais com função social de interação, para o desenvolvimento das habilidades de escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no Distrito de Itamirim, zona rural de Espinosa, Minas Gerais. Especificamente pretendeu-se:

- a) explorar conhecimentos relativos à abordagem sociointeracionista da linguagem;
- b) evidenciar a importância do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais;
- c) explicitar o desempenho linguístico dos alunos na escrita do gênero carta pessoal, escrita com a finalidade de adquirir conhecimentos sobre o gênero;
- d) desenvolver proposta de intervenção com vistas a contribuir para a melhora do desempenho linguístico na escrita de texto, por meio do estudo e produção do gênero carta pessoal e,
- e) demonstrar o desempenho linguístico e motivacional dos alunos na escrita do gênero carta pessoal trabalhado em sala de aula com a função social de interação.

O interesse por desenvolver uma pesquisa dessa natureza surgiu da nossa inquietação frente aos questionamentos que encontramos na docência em turmas de Ensino Fundamental, quando da proposta de produção textual. Os alunos não gostam de escrever textos que ultrapassem, em tamanho, meros “sim” ou “não” de uma questão do tipo discursiva. Estão habituados a resolver atividades com questões objetivas, de múltipla escolha, frequentemente propostas pelo sistema educacional, que prevê o bom desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas como o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), do Instituto Avaliar e Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que avaliam por meio de questões do tipo mencionado.

Sendo assim, quando propomos a eles a produção de textos dos mais variados gêneros, são frequentes queixas do tipo: “Não sei fazer redação”, “Não gosto de produzir texto”. O resultado são textos produzidos a contragosto, sem uma atenção maior aos aspectos linguísticos, com recorrentes problemas de pontuação, coerência, coesão e termos com grafia agramatical.

Em face disso, surgiram indagações acerca do que poderia motivar esses alunos, moradores de comunidades rurais distantes do meio urbano, para que eles se sentissem engajados nas propostas de produção textual e deixassem esse estigma da produção de texto como algo enfadonho, insípido e sem importância.

Vale salientar que a palavra motivação está associada à psicologia¹, à área do sistema cognitivo, e seus estudos, então, concentram-se nessa área do conhecimento. Por se tratar, aqui, da motivação para a escrita de texto, ou seja, o termo motivação no contexto das práticas educacionais, faz-se necessário uma breve apresentação do termo para que se compreenda a importância desse fator no desempenho da escrita de texto, pois, como afirma o neurocientista Izquierdo (2011), assim como sem fome não aprendemos a comer, e sem sede não aprendemos a beber água, sem motivação não conseguimos aprender.

O termo motivação tem se tornado lugar comum nas discussões e nos debates de professores e outros profissionais que atuam na educação básica, seja para justificar o sucesso, ou o insucesso dos alunos; este, com mais frequência. É comum a reclamação acerca da onda de desmotivação que tem se abatido sobre os alunos do Ensino Fundamental, sobretudo os que cursam as séries finais.

¹Na psicologia, “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente”.(Vernon, 1973, p.11).

Estudos não muito recentes já alertavam para a importância da motivação nos processos de aprendizagem e no sucesso dos alunos em contexto escolar. Neste contexto, a motivação pode explicar o envolvimento dos alunos nas disciplinas curriculares, que pode variar em função de diversos fatores, individuais e de contexto, ligados à motivação.

Nesse sentido, a escrita de texto configura-se como um processo de aprendizado contínuo, devendo, portanto, propiciar aos alunos situações e eventos motivadores, capazes de estimular o aumento das sinapses (comunicação entre os neurônios e outras terminações nervosas) que, no nosso cérebro, são responsáveis por transmitir informações de uma célula à outra.

Não é tarefa fácil definir, de maneira exata, o termo motivação, tendo em vista a gama de sentidos que o termo assume, nos mais variados contextos. De maneira geral, motivar é impulsionar o indivíduo para a execução de determinada tarefa, provocar nele a adoção de determinado comportamento por meio de estímulos, que podem ser externos (provenientes do ambiente) ou gerados internamente (quando os estímulos se dão nos processos mentais do indivíduo).

A motivação, na perspectiva de Ausubel (1982) está diretamente atrelada às emoções que o contexto é capaz de suscitar. Segundo ele, o prazer em realizar alguma tarefa, além de estar na situação de ensino ou mediação, deve fazer parte do próprio ato de aprender. O indivíduo precisa sentir aquela sensação boa que se tem quando se percebe capaz de vencer um desafio usando o conhecimento retido.

Para Vygotsky (1988), a cognição tem origem na motivação, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá por meio da interação social, ou seja, a partir de sua interação com outros indivíduos e com o meio, é possibilitada a aquisição de novas experiências e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos. Então, os processos cognitivos, imprescindíveis à aquisição de conhecimento, à aprendizagem, não surgem espontaneamente, dependem de um impulso modulado que direcione à determinada ação.

Bakhtin (1992) defende a ideia de que o processo de assimilação da linguagem ocorre no desenvolvimento do social para o individual, ou seja, o indivíduo parte de sua interação com o mundo social para construir seu conhecimento individual sobre a língua. Para ele, a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, ou seja, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Com referência à inserção teórica desta investigação, consideram-se aqui os posicionamentos de Rodrigues (1966). Em “Tarefas da linguística no Brasil”, ele define os campos de atuação das chamadas “linguística pura” e “linguística aplicada”, explicitando as

contribuições da primeira para a segunda. A partir das definições feitas por esse autor, torna-se necessário salientar que esta pesquisa se insere no campo da linguística aplicada, já que será necessária a aplicação prática de conhecimentos linguísticos da área denominada por Rodrigues (1966) como linguística pura ou ciência da linguagem. Tais conhecimentos serão aplicados no ensino de língua materna, visando à intervenção em um dado problema, já que “[...] as tarefas de linguística aplicada são as que têm importância social maior, têm aplicação prática e contribuem para resolver problemas, muitos deles vitais para quem vive na sociedade.” (RODRIGUES, 1966, p.15).

Assim, a presente pesquisa se insere na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa 2 – Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, e desenvolveu-se segundo os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, uma vez que os estudos aqui empreendidos tiveram sua aplicação no processo ensino/aprendizagem de alunos de uma escola pública brasileira.

Desse modo, esta proposta de pesquisa tem como objeto de estudo o papel da interação social na produção textual do gênero carta, sendo norteadas pelas seguintes questionamentos: É possível melhorar o desempenho da escrita de textos de alunos das séries finais do Ensino Fundamental a partir do trabalho com o gênero carta pessoal? Qual o papel da interação social na produção desses textos?

Para responder a esses questionamentos, partimos do princípio de que os alunos do 9º ano da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no Distrito de Itamirim, zona rural de Espinosa-MG, possuem dificuldades e estão desmotivados para a escrita. Eles idealizam a produção de texto como uma atividade para ser entregue ao professor, com o intuito apenas de cumprir o plano de estudo dos gêneros textuais.

Entendemos que, por não perceberem que o texto possui uma função social, esses alunos deixam de apresentar características que farão o texto “funcionar”, efetivamente, e alcançar o objetivo proposto. Sendo assim, a hipótese é de que se forem criadas situações de escrita em que a interatividade, de fato, se efetive, eles se sentirão bem mais motivados e tenderão a superar os problemas de linguagem. Nosso entendimento é que o prazer de escrever bem pode ser despertado a partir da proposta de intercâmbio/interação com alunos estrangeiros, o que promove o desenvolvimento da habilidade de produção de texto, por tratar-se de uma metodologia significativa, ou seja, com sentido para os sujeitos que dela participam. Isso implica no entendimento de que os alunos compreendem o significado e a importância da comunicação.

Essa abordagem se justifica pela necessidade de um estudo sobre os efeitos da interação na escrita de textos, algo que deve ser proporcionado a alunos do Ensino Fundamental, desmotivados e que apresentem dificuldades na escrita.

A opção pelo gênero carta justificou-se pelo entendimento de que o movimento de idas e vindas das correspondências alimenta as relações interativas entre os interlocutores. A carta é um gênero que possibilita a quem a escreve uma interlocução com pessoas que não as do seu convívio, e no caso específico deste estudo, ambientalmente situadas em países e continentes distintos, com modos de vida e culturas diferentes, em diversos aspectos.

Diante do exposto, torna-se relevante o trabalho com o gênero carta pessoal seguindo o modelo de sequências didáticas voltadas para a aplicação de estratégias de leitura e produção textual. O intuito foi investigar o desempenho na produção de textos a partir da proposta de escrita que prevê uma interação que não seja apenas aluno/professor, mas na qual o aluno fizesse uso da escrita consciente da necessidade de cumprir a função social do gênero que lhe é proposto. Nesse caso, cartas que foram trocadas entre os alunos do 9º ano vespertino da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no distrito de Itamirim, em Espinosa-MG, e os alunos da Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo, na África, com a colaboração da professora moçambicana Olga Horácio Pires, conforme acordo firmado em declaração escrita.

Nossa pretensão de estudar o gênero carta, quando as sociedades de modo geral vivem a era tecnológica, com a efervescência das redes sociais e tantos outros meios de comunicação que se processam por meio das mídias eletrônicas, é legítima, porque esse gênero além de ter características típicas, sua aprendizagem pode facilitar a escrita de outros textos produzidos e veiculados nas mídias eletrônicas.

Cabe salientar que este estudo também encontra relevância, quando se observa que as pesquisas existentes sobre o gênero carta se concentram, e dão grande destaque ao uso desse gênero textual apenas como *corpus* para análise de fenômenos linguísticos na escrita do texto. O que propomos aqui é analisar os efeitos da ação sociocomunicativa praticada a partir do gênero carta pessoal, buscando avaliar a importância da interação nesse processo de escrita textual.

A fim de demonstrar a eficiência ou não da escrita de cartas pessoais com função social de interação, para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa, foi adotado o modelo de trabalho sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), que propõem o estudo de um gênero textual de maneira ordenada. Para esses autores, sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O trabalho foi organizado em torno da troca de correspondência entre alunos da Escola Estadual Washington Xavier Mendes e alunos da Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo, seguida de análise do desenvolvimento da escrita dos alunos a partir da perspectiva sociointeracionista defendida por Vygotsky (1988, 1998) e Bakhtin (1981, 1992, 1997) e referendada pela abordagem teórica, além de um estudo das potencialidades da interação no processo de escrita, com base nos autores supracitados.

Para obtermos um diagnóstico das dificuldades dos alunos, tomando como base o processo de escrita, foi solicitada uma produção escrita do gênero carta, nos moldes da produção inicial da sequência didática, segundo a qual a produção pode ser feita em esboço geral e, ainda, apenas como treinamento para o gênero, sem uma destinação específica e que foi posteriormente analisada.

Em seguida, foi proposta, aos alunos, a escrita das cartas para intercâmbio com alunos de Moçambique, depois de ter procedido ao estudo desse gênero, de sua estrutura e usabilidade. A análise feita após a escrita incidiu sobre as produções finais dos alunos e serviu para responder aos questionamentos inicialmente propostos.

Quanto à metodologia para a coleta e análise dos dados, foi feita opção pela qualitativa, já que desenvolvemos conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões, priorizando o aprofundamento das análises e não a quantidade, para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos.

O método de investigação foi o etnográfico de abordagem indutiva à metodologia qualitativa. Seguiu-se o desenvolvimento de um plano de ação nos moldes da pesquisa ação. Os resultados foram também descritos qualitativamente.

Este trabalho está estruturado em: introdução, contendo o tema da pesquisa, os objetivos, o problema, as hipóteses, os sujeitos envolvidos, a justificativa, uma breve explicitação de termos e uma breve incursão pela teoria que norteará este estudo. Segue-se o capítulo 1, com o referencial que irá contribuir para o alcance dos objetivos teóricos deste trabalho, subdividido em duas seções: na primeira focalizamos as concepções de Linguagem, Língua e Fala, e, na segunda, a abordagem sociointeracionista da linguagem. O capítulo 2, também teórico, está subdividido em três subseções: na primeira discorremos sobre a distinção entre gêneros e tipos textuais, segundo a teoria de Marcuschi (2008), e na segunda sobre os Gêneros Textuais e o ensino da Língua Portuguesa e, finalmente, abordamos o gênero carta pessoal e suas especificidades. No capítulo 3 apresentamos os procedimentos metodológicos e a contextualização da proposta. Ainda neste capítulo apresentamos a tabulação e análise do questionário que proporcionou traçar o perfil dos alunos sujeitos da

pesquisa. No capítulo 4 apresentamos a análise dos dados com a produção inicial dos alunos, constituída de cartas produzidas sem a interferência da motivação para escrever. No Capítulo 5, apresentamos a Proposta de Intervenção e seus resultados. Seguem-se as considerações finais contendo a conclusão.

1 TEORIA DA LINGUAGEM

“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, tem 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 lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”. PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.19).

O motivo pelo qual optamos por refletir sobre as concepções de linguagem, de língua e de fala é que, no processo de ensino-aprendizagem, a forma como concebemos a linguagem pode interferir na maneira como conduzimos determinada atividade em nossa prática escolar. Segundo Travaglia (2006), as concepções de linguagem e de língua, alteram, em muito, a maneira de estruturar o trabalho com a língua em termos do ensino.

1.1 Linguagem, língua e fala

O surgimento da linguagem está ligado à história humana e à organização dos seres humanos em sociedade. O ser humano estabelece associações entre diferentes elementos ao se relacionar com o mundo e com as outras pessoas. Os estudos sobre a linguagem revelam que desde os tempos mais remotos, o termo é utilizado na associação de uma cadeia sonora (voz) produzida pelo aparelho fonador a um conteúdo significativo. O resultado dessa associação o homem utiliza para interação social, tendo em vista que tal aptidão consiste não somente no ato de produzir e enviar mensagens, mas também em receber e reagir, efetivando o processo de comunicação. Nessa compreensão, a linguagem aparece como o mais eficaz instrumento natural de comunicação à disposição do homem.

As primeiras explicações sobre a origem da linguagem são apresentadas pelas religiões. Na Bíblia, o Gênesis (Gn 11,1-8) conta que Deus, para confundir os homens, fez com que ninguém mais se entendesse e os homens passassem a falar línguas diferentes. Dessa forma, a diversidade das línguas surge como forma de evitar a centralização do poder. No

mesmo Gênesis, a bíblia afirma que no "princípio era o verbo", ou seja, "a palavra", ligando o conceito de linguagem diretamente à própria idéia da criação (ou existência).

A curiosidade sobre a linguagem humana começou a inquietar os filósofos e sábios desde a antiguidade, pois a linguagem é tão importante que, sem ela, não seríamos capazes de pensar, pois todo pensamento estrutura-se na forma de alguma linguagem, ideia corroborada pelo filósofo René Descartes e eternizada na famosa frase "Penso, logo existo". No entanto, as primeiras discussões dos filósofos centravam-se no problema da relação entre o pensamento e a palavra, isto é, entre o conceito e o seu nome. Isto levou Platão a estabelecer a primeira classificação das palavras de que se tem conhecimento. A linguagem, seja verbal, escrita ou espacial-visual (de sinais) permite ao ser humano expressar qualquer pensamento, o que faz dela a base de todo o conhecimento.

Com o surgimento, na Europa, do movimento denominado estruturalismo, mais especificamente com a publicação do "Curso de Linguística Geral", de Ferdinand Saussure, em 1916, e por meio de seus estudos, a concepção de linguagem tomou uma nova dimensão, passando a comportar duas partes, nas quais, segundo Saussure (2006), uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); assim, a primeira seria de caráter social em sua essência, e, em contrapartida, a segunda se apresentaria como parte individual da linguagem. A fala, então, seria a concretização da língua, e se realizaria nos usos do falante de uma determinada comunidade que já possui os signos combinatórios que regem sua língua, o que não a impede de configurar-se como um ato singular, pois o falante pode optar por outra variação da língua que lhe parecer conveniente.

É importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante, (PCN/LP), ao fazerem referência sobre a concepção de língua e linguagem, explicitam que: "O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio de língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social." (BRASIL, 1998, p.19). Em outros termos, é por meio da língua que compreendemos o mundo e a sociedade, e, num processo de interlocução com o outro, expressamos nossos sentimentos, nossas ideias e nossos pensamentos. Assim, aprender a língua significa "apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas." (BRASIL, 1998, p.20).

A expressão língua diz respeito a uma das várias manifestações concretas dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades de fala e se manifesta como atividades sociocognitivas para a comunicação interpessoal. Ao termo língua

podemos associar a ideia de uma dada língua natural e histórica, particular como a língua portuguesa, a língua francesa, a língua italiana e assim por diante, pois, nesse sentido, cada língua tem suas características típicas, sob vários aspectos, sejam eles fonológicos, morfológicos, sejam semânticos, pragmáticos ou cognitivos.

Para Marcuschi, (apud, Dionísio e Bezerra, 2005), a expressão linguagem designa uma faculdade humana, ou seja, a faculdade de usar signos com objetos cognitivos, caracterizando, assim, a espécie humana como homo sapiens, isto é, como sujeito reflexivo, pois pela linguagem é possível o homem tornar-se um ser social e racional. Por este caráter imanente do homem que o difere de outros seres vivos, pela linguagem o homem se situa cognitiva, histórica e socialmente e pode-se dizer, então, que a linguagem é um fenômeno essencialmente humano, cultural, e por isso, social.

Sabemos que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele já sabe; o português é sua língua materna e, como tal, constitui sua identidade. O que se pretende, nesta abordagem, é oferecer subsídio teórico que possibilite auxiliar o aluno a se tornar, cada vez mais, um usuário competente das linguagens e, particularmente, da linguagem verbal.

É importante, também, salientar que os estudos linguísticos atuais concebem a linguagem em três vertentes: (1) linguagem como expressão do pensamento, (2) como meio objetivo para a comunicação e (3) como processo de interação verbal.

1.1.1 Primeira vertente: Linguagem como expressão do pensamento

No âmbito da concepção que aposta na linguagem como expressão do pensamento, a noção de linguagem vem atrelada ao pensamento. Se o indivíduo é capaz de pensar, é, por conseguinte, capaz de se expressar por meio da linguagem. Busca explicar a linguagem pela relação psíquica entre o pensamento e a linguagem, o que faz com que ela tome um caráter individual, centrada na capacidade mental do sujeito falante.

Acerca dessa vertente, Travaglia (1997, p. 21) afirma que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. O fato linguístico, a expressão do pensamento, é explicado como sendo produto de uma criação individual, construída no psiquismo do indivíduo, independente de situações de interação comunicativa.

Para Koch (2002, p. 13), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas

ações”. Nota-se aqui, que, para a autora, esse sujeito exerce total controle sobre o seu dizer e sobre suas ações, e que “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p. 16).

Acerca dessa concepção, não a consideramos aplicável ao ensino, sobretudo neste estudo, que pauta o ensino nos gêneros textuais, uma vez que não prevê a linguagem enquanto manifestação que se concretiza através da interação, do indivíduo e seu processo de socialização.

1.1.2 Segunda vertente: Linguagem como meio objetivo para a comunicação.

Nessa vertente, o sistema linguístico é concebido como um fato objetivo externo e independente da consciência individual do falante. A linguagem é instrumento de comunicação e percebe a língua como um sistema estável, imutável, como um conjunto de signos combinados capazes de transmitir uma mensagem. Esta concepção prevê a manipulação de regras pré-estabelecidas pela gramática para que a comunicação se estabeleça. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que,

[...] o sistema linguístico [...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (BAKHTIN, 1997, p. 78).

O pensamento do autor mostra que só há comunicação quando emissor e receptor dominam o mesmo código, previamente convencionado.

Como bem explicita Koch (2002), nessa concepção de linguagem a noção de sujeito “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH, 2002, p.14). Segundo a linguista, o decodificador assume um papel passivo diante do ato comunicativo, devendo ser concebido conforme produzido na mente do emissor.

Essa segunda vertente também não se caracterizaria como meio viável para o ensino da língua por meio do trabalho com o texto. Fazer referência à língua, como um sistema imutável, traz como consequência a não aceitação das variações da língua, o que a confrontaria com o próprio dinamismo dos gêneros, que se renovam ao sabor das necessidades sociais de comunicação dos indivíduos.

1.1.3 Terceira vertente: Linguagem como processo de interação verbal.

Esta terceira tendência entende que a linguagem, em sua essência, não é constituída por um ato monológico individual, nem por um sistema de formas linguísticas abstratas, mas que passa pelo fenômeno social da interação verbal. Sobre essa concepção, Travaglia (1997, p.23) afirma que “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Sob essa óptica, a visão interacionista da linguagem contrapõe-se às visões mais tradicionais que não consideram a interferência do fator social, do contexto histórico, do dialogismo presente na enunciação e materializadas nos enunciados do texto.

Afirmando essa teoria, Bakhtin (1997, p. 95) afirma que: “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada têm a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” Para o autor, a linguagem e seu conteúdo ideológico e vivencial são indissociáveis.

Por esta vertente corroborar os pressupostos deste estudo, já que o trabalho com o gênero carta pessoal pressupõe o uso da linguagem escrita em processos de interação verbal, trataremos dessa perspectiva, com maior empenho na subseção seguinte.

1.2 Abordagem sociointeracionista da linguagem.

Partindo do fato de que esta pesquisa tem como intuito avaliar a importância da interação no processo de escrita de textos, uma vez que sua produção se configura como objeto de aprendizagem, torna-se necessário o estudo de teorias que abordam o processo de aprendizagem sob uma perspectiva sociointeracionista. Ela é entendida, aqui, como uma dinâmica na qual o discurso é produzido pela intenção de se fazer ouvir, para afetar o outro com o que se escreve, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se concretizam.

Vale enfatizar que, diante das várias abordagens existentes sobre a linguagem, aquela que a concebe como processo de interação é a mais aceita na contemporaneidade. Na esteira dos estudos que abordam esta concepção, estão dois importantes teóricos da linguagem: Mikhail Bakhtin (1981) e Lev Vygotsky (1988). O primeiro concebe a linguagem como uma prática social e a interação como a realidade fundamental da língua. Segundo ele,

“a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Já para Vygotsky (1998), a linguagem tem uma função central no desenvolvimento cognitivo, e com sua aquisição modificam-se todos os processos mentais; corroborando as ideias de Bakhtin, Vygotsky concebe a linguagem como fator de interação social. O sociointeracionismo, então, surgiu da ênfase no social, do entendimento de que a formação do homem se dá através de seu contato, da sua interação com o mundo.

É notório o fato de a linguagem ser um instrumento essencial no processo de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, pois ninguém constrói o conhecimento sozinho, mas, sim, por meio da interação com o outro, seu interlocutor. É, pois, construção coletiva, por meio da interação. Sobre isso, Ferreira (1986, p. 47) descreve o termo interação como: “a. ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas, ação recíproca. [...]”.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá por meio da interação social, ou seja, a partir de sua interação com outros indivíduos e com o meio, é possibilitada a aquisição de novas experiências e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Bakhtin (1992) defende a ideia de que o processo de assimilação da linguagem ocorre no desenvolvimento do social para o individual, ou seja, o indivíduo parte de sua interação com o mundo social para construir seu conhecimento individual sobre a língua. Para ele, a língua é constituída no e pelo fenômeno social da interação verbal, ou seja, a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Complementando o pensamento de Bakhtin e Vygotsky, e em relação à questão textual, Bronckart (2003, p. 72) afirma que “os textos são produtos da atividade humana, e como tais, [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.”

A abordagem ou teoria sociointeracionista entende a aprendizagem como um fenômeno que ocorre no espaço relacional e dialógico com o outro. Por essas razões, esta pesquisa é ancorada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 1995, 1997) e de Vygotsky (1988), para uma discussão de alguns aspectos da relação interação e escrita, a partir das reflexões propostas por esses autores.

Nesse sentido, buscamos acreditar que a escola deve vencer as barreiras existentes entre a realidade social e o contexto escolar, por meio de situações de escrita que minimizem o artificialismo e revelem caminhos para propostas de produção textual que sejam da

realidade social do aluno. Sobre isso, o pesquisador David Ausubel em seu tratado de aprendizagem significativa, defende que é de extrema importância, levar em conta a história do sujeito, seu mundo, sua realidade, seu conhecimento, para que, a partir deles, novos aprendizados se efetivem.

A partir desse entendimento, buscamos, neste trabalho, partir para um trabalho pautado na realidade do aluno, pois, se seguíssemos a tendência do trabalho com gêneros midiáticos, considerados mais “modernos”, estaríamos incorrendo em um trabalho fantasioso, pois a realidade da maioria dos nossos alunos (que foram sujeitos desta pesquisa) ainda é de distanciamento do mundo virtual, onde a interação acontece por meio das redes sociais. Por isso, para buscar despertar nesses alunos o gosto pela escrita, pensamos ser viável um trabalho onde a linguagem fosse empregada em uma situação de interação que os motivassem a escrever.

No próximo capítulo apresentamos uma reflexão sobre o conceito de gênero, bem como uma breve distinção entre os conceitos de gênero e de tipo textual, seguida de uma abordagem do gênero carta pessoal. Julgamos importante essa discussão sobre alguns pressupostos teóricos que implicam a compreensão, o ensino e os usos de tal gênero como forma de embasar teoricamente o desenvolvimento do plano de ação que é por meio de sequências didáticas com o gênero carta pessoal.

2. CONCEPÇÕES DE GÊNERO

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (Charles Bazerman, 2006)

Os estudos sobre os gêneros textuais e do discurso não são recentes. Segundo estudiosos do assunto, no século IV a.C essa temática permeava as reflexões de Platão e Aristóteles. A clássica distinção literária que se fazia entre prosa e poesia já demonstrava uma preocupação por separar os textos em modalidades. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros tinham uma produção bastante limitada entre os povos de cultura essencialmente oral. Essa produção só se expandiu com o advento da escrita alfabética, a partir do século VII a.C..

Desde então, os estudos sobre gênero textual têm não só aumentado significativamente, mas também alcançado novos patamares, à medida que novos gêneros vão surgindo.

2.1 Gêneros e tipos textuais

É comum encontrarmos em livros teóricos e/ou didáticos o uso das expressões gênero e tipo textual, com equiparação de características de análise e atribuindo ao texto categorização². A adoção desses termos visa a tipificação dos textos produzidos no seio das interações verbais, entre os indivíduos de uma sociedade. Neste estudo, não tomaremos parte desta discussão. Adotaremos a posição defendida por Marcuschi (2008), que, comungando a teoria do dialogismo bakhtiniano, defende o postulado de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua.

Cabe ressaltar que, sobre o fenômeno da materialização de discursos em textos, Bakhtin adota a denominação “gêneros do discurso”, quando afirma que, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos

² Entendida, aqui, como a distribuição do texto em categorias.

relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso podem ser primários (mais espontâneos) ou secundários (menos espontâneos, mais elaborados), sendo que, às vezes, o primário integra o secundário. Ele aborda ainda, o fenômeno da transmutação de gêneros e da assimilação de um gênero por outro, o que acaba por gerar um novo gênero. Isso pode ser verificado, por exemplo, no surgimento de novos gêneros a partir de mudanças ocorridas em um outro gênero. Exemplo disso temos o e-mail (correio eletrônico), que tem as cartas e as mensagens como suas antecessoras.

Ao fazer referência à utilização da língua, Marcuschi (2008, p. 154), estudioso que adota a nomenclatura *gênero textual* e não *gênero do discurso*, afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Isto se dá, segundo ele, pelo fato de que toda manifestação verbal se realiza por meio de textos que se materializam em algum gênero.

Segundo o linguista brasileiro, os termos gênero e tipo textual raramente são definidos de maneira clara. Em sua obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” ele faz a distinção entre estes dois termos. Para ele, o que se convencionou chamar de tipo textual,

[...]designa uma espécie de construção teórica, em geral uma sequência subjacente aos textos, definida pela natureza linguística de sua composição, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155). Grifos do autor.

E o que se convencionou designar como gênero textual,

[...]refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema*, *sermão*, *carta comercial*, *carta pessoal*, *romance*, *bilhete*, *reportagem*, *aula expositiva*, *reunião de condomínio*, *notícia jornalística*, *horóscopo*, *receita culinária*, *bula de remédio*, *lista de compras*,

cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa o espontânea, conferência, carta eletr nica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Grifos do autor.

Para melhor compreensão, esses conceitos podem ser visualizados no quadro-resumo a seguir:

Quadro 1 – Distin o entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	G�NEROS TEXTUAIS
1. constructos te�ricos definidos por propriedades ling�sticas intr�secas;	1. realiza�es ling�sticas concretas definidas por propriedades s�cio-comunicativas;
2. constituem seq�ncias ling�sticas ou seq�ncias de enunciados no interior dos g�neros e n�o s�o textos emp�ricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo fun�es em situa�es comunicativas;
3. sua nomea�o abrange um conjunto limitado de categorias te�ricas determinadas por aspectos lexicais, sint�ticos, rela�es l�gicas , tempo verbal;	3. sua nomea�o abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designa�es concretas determinadas pelo canal, estilo, conte�do, composi�o e fun�o;
4. designa�es te�ricas dos tipos: narra�o, argumenta�o, descri�o, injun�o e exposi�o	4. exemplos de g�neros, telefonema, serm�o, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reuni�o de condom�nio, hor�scopo, receita culin�ria, , bula de rem�dio, lista de compras, card�pio, instru�es de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espont�nea,, confer�ncia, carta eletr�nica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2005, p. 22

Nas cita es transcritas acima, o autor claramente conceitua e exemplifica as concep es de gênero e tipo textual. Desses conceitos, podemos depreender que, na concep o de tipo textual, há o predomínio da identifica o de seq ncias ling sticas como característica principal, não a materializa o do texto em si, pois vários tipos podem se realizar em um dado gênero de texto. Já no conceito de gênero textual, os critérios de caracteriza o giram em torno da sua circula o sócio histórica, de sua funcionalidade, do seu conteúdo temático, estilo e da sua composicionalidade. Segundo o autor, a defini o de gênero não se constrói em uma determinada forma ling stica, mas na maneira como são organizadas linguisticamente as atividades sociais e discursivas.

O estudo e a distin o de gêneros e tipos textuais feita neste capítulo são importantes para compreendermos a dinamicidade dos gêneros no processo de aquisi o da linguagem, e sobretudo, colabora no entendimento de que o estudo de um gênero, mesmo que

não seja o mais usual na sociedade contemporânea, pode contribuir para o entendimento e a produção de outros.

Isso posto, a seguir discorreremos sobre gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa.

2.2 Gêneros Textuais e o ensino da Língua Portuguesa.

A produção de gêneros se efetiva em todas as esferas da atividade humana, que por mais variadas que sejam, concretizam-se com o uso que os indivíduos fazem da língua. Nessa perspectiva, gêneros textuais são eventos discursivos que constituem nossa vida diária, eventos esses cuja organização se materializa por meio de textos, fazem parte das várias instâncias do nosso cotidiano e da nossa vida institucional.

Todas essas práticas, grandes ou pequenos eventos que organizam o nosso estar no mundo precisam ser estudados, analisados, desnaturalizados, ou seja, explicitados, uma vez que tais conhecimentos proporcionarão uma prática de sala de aula mais efetiva, como bem salientou a pesquisadora e professora Desirée Motta Roth, em palestra proferida na TV UniSUL³, que abordou também a importância da pesquisa sobre os gêneros textuais para o desenvolvimento de outras instâncias do conhecimento.

Sobre isso, os PCN/LP, em suas orientações para o ensino da língua, estabelecem, como objeto de ensino/aprendizagem, “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p.22). Nessa perspectiva, o documento orienta para a necessidade de se criar, no ambiente da sala de aula, situações enunciativas de outras esferas sociais e culturais, além de trazer o texto como unidade básica de ensino. Assim, é papel da escola, e, sobretudo, do professor de Língua Portuguesa, permitir que nossos alunos se apropriem de maneira adequada desses gêneros, pois, segundo Bronckart, “a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas” (BRONCKART, 2003, p.103).

Sobre a concepção de gênero textual, os PCN/LP trazem a seguinte definição: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p.22).

³ Disponível em: <<http://youtu.be/-RbdLHhivqA>>. Acesso em 03/07/2014.

Essa característica atribuída aos gêneros vincula-se à ideia de se trabalhar a língua a partir de realidades enunciativas concretas, de levar o aluno a perceber que todo texto pressupõe um interlocutor, ainda que este não esteja presente no momento da produção, mas que haja a representação deste outro lado, a quem o texto se destina. Vale ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais deve prever e efetivar os “usos sociais”, o texto tem de cumprir sua função social, pois, como afirma Bakhtin (1981), no trabalho com a linguagem enquanto prática social, a interação é “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Assim, a escola configura-se como o lugar ideal, espaço favorável para a produção e a circulação dos gêneros, por tratar-se de uma instituição cultural, capaz de permitir que as várias vozes dialoguem e se transformem em discursos. Portanto, o trabalho com gêneros textuais é uma ótima oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos, reais e rotineiros usos e, em especial, o trabalho com cartas pessoais, por tratar-se de um gênero textual que possibilita a escrita em eventos comunicativos reais, viabilizando a construção de relações interativas a distância, além de permitir a prática de produção textual fazendo uso de uma escrita mais monitorada. Daí a importância da abordagem sobre esse gênero textual.

2.3 O gênero carta pessoal e suas especificidades

Com o advento da era tecnológica, as relações e a interação entre as pessoas estão praticamente restritas ao meio eletrônico, por meio de mensagens via celular ou *internet*. Entretanto, torna-se necessário justificar que a “era digital”, por motivos socioeconômicos ou de distanciamento dos centros urbanos, não atingiu todas as camadas da população brasileira. Há, portanto, quem ainda não esteja inserido no mundo virtual ou da tecnologia, e um dos meios viáveis para a comunicação/interação com pessoas que não convivem diariamente é a troca de correspondência (carta). Por isso, mesmo com tanta tecnologia, a escrita de cartas resiste ao tempo, contrariando muitos que insistem em sugerir que a carta pessoal é um gênero “morto”.

Cabe aqui registrar que o gênero carta pessoal faz parte de uma primeira classificação que o situa como componente dos gêneros epistolares⁴, dentre os quais figuram

⁴ Os gêneros epistolares são aqueles que estabelecem uma relação entre remetente e destinatário. Epístola é uma palavra de origem latina cujo sinônimo é carta, gênero muito utilizado nas versões para o português da Bíblia (carta aos Coríntios, carta de São Paulo apóstolo aos Colossenses etc.).

o convite, a carta aberta, a carta comercial, o ofício, o memorando, dentre outros. Silva (2002), em sua tese sobre o gênero carta pessoal assim se posiciona,

[...]no caso da maioria dos gêneros epistolares, têm-se algumas fórmulas linguístico-discursivas, as chamadas rotinas comunicativas, como vocativo, a saudação e a despedida, que, no percurso de mais de três séculos, vêm mantendo uma estabilidade na composição textual desses gêneros (SILVA, 2002, p. 31).

Isso não significa, no entanto, que os modos de dizer não se alteram. Com o passar do tempo, uma determinada expressão que desfrutava de um certo valor tempos atrás, atualmente, pode soar estranha, arcaica e até imprópria, como bem exemplifica a autora nesta expressão: “É com prazer e muitas saudades, que pego nesta pena, para dar-lhe notícias minhas e dos meus, mas também para cobrar-lhe as suas” (SILVA, 2002, p. 32). Em sua análise a autora reitera que passagens como esta fazem parte de uma época em que as cartas eram escritas à pena, sendo, por isso, inadequadas no contexto atual.

O funcionamento da carta pessoal não se encerra enquanto uma forma textual que permite a troca de informação, mas esse gênero se torna, acima de tudo, um importante espaço de construção de novas relações sociais.

Além disso, há de se considerar que a prática da escrita de cartas, em situação real de interação, pode contribuir para um melhor desempenho da linguagem escrita de alunos do ensino fundamental. Nesse sentido, resgatar o gênero carta e fazê-lo circular entre os alunos, pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e da formação do cidadão letrado.

Podemos destacar ainda que, conforme a concepção de linguagem discutida no capítulo 1 deste trabalho, o gênero carta pessoal revela-se constitutivamente heterogêneo do ponto de vista tipológico, uma vez que comporta, concomitantemente, sequências descritivas, injuntivas, expositivas, narrativas e argumentativas, conforme se observa no quadro a seguir, em que Marcuschi (2008) apresenta um exemplo de carta pessoal, a fim de demonstrar as sequências tipológicas subjacentes a esse gênero:

Quadro 2 - Exemplo (2): NELFE-003 – Carta pessoal

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	AmigaA.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escreveno na escrivantina, com um

	Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	<p>Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados.</p> <p>Aqui no Rio é o ritmo do momento ...e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas!</p> <p>Sempre vou à K.I,</p>
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	<p>Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!</p>
Narrativa	<p>C. foi três vezes à K. 1.,</p>
Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	<p>Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais!</p> <p>Aqui ouço também a Transamérica e RPC}M.</p>
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Expositiva	<p>Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos ... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../</p> <p>Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!</p>
Narrativa	<p>Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo . De lá vou para o T., minha aula vai de 18:30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. // Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;</p>
	você sabia que eu estava namorando?
Injuntiva	Ela mora aqui mesmo no «ilegível») (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Expositiva	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva.
Argumentativa	É acho que vou terminando ...
Narrativa	<p>Escreva!</p> <p>Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever Adoro vocês!</p> <p style="text-align: right;">Um beijão</p>

Injuntiva	Do amigo P.P. 15:16h
Narrativa	

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 156.

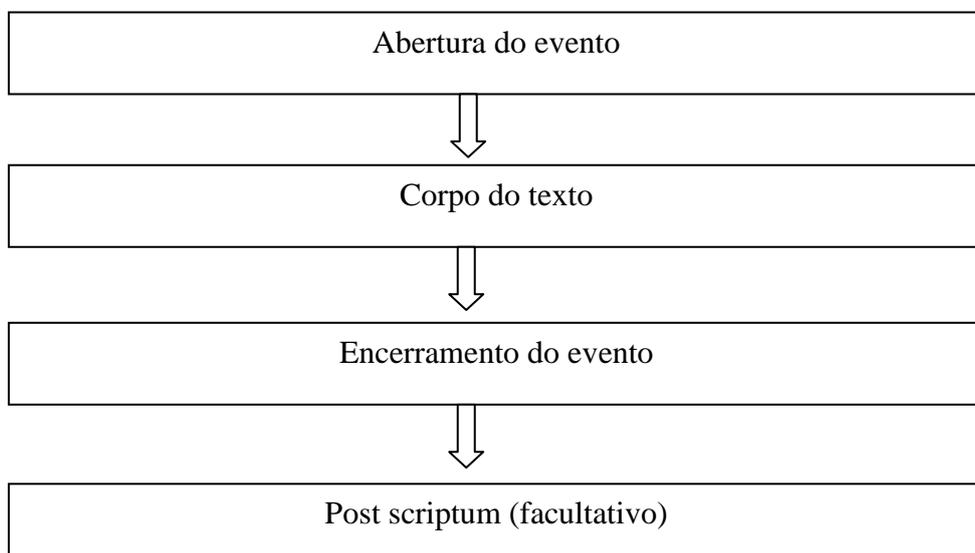
Conforme o autor, a predominância das tipologias pode ser analisada, o que se comprova no exemplo acima, que confirma o predomínio das descrições e exposições, tipos muito comuns a este gênero.

A necessidade de trocar informações com o outro constitui prática social importante, que tende a aumentar a cada dia, sobretudo, como efeito do fenômeno da globalização, que dentre seus efeitos, patrocinou uma maior aproximação entre povos e culturas, havendo, portanto, a necessidade de essa interação sócio discursiva ser aprendida no espaço escolar.

Nessa acepção, entendemos que o gênero carta pessoal constitui importante ferramenta para se buscar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos no que tange a esse gênero. De posse desses conhecimentos, os alunos poderão usá-los para a compreensão e produção de textos de outros gêneros, saberes que também viabilizam a realização do intercâmbio entre pessoas geograficamente distantes.

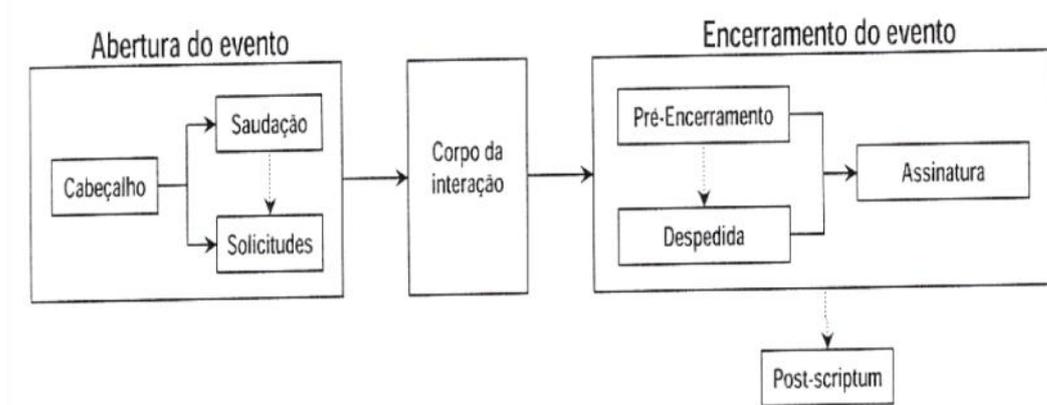
Para fundamentar a intervenção e análise que propomos neste trabalho, destacamos algumas especificidades do gênero carta pessoal. Assim como boa parte dos gêneros epistolares, a carta pode ser representada, de maneira mais genérica, nesta estrutura:

Representação da estrutura composicional da carta



Esta estrutura tem se revelado comum a outros gêneros, porém nos gêneros da cultura digital, como o e-mail, que apresenta semelhanças funcionais e de estrutura com a carta, o *post scriptum* não é recorrente, uma vez que o produtor pode, a qualquer momento, inserir as informações que julgar necessárias no corpo do texto. Este elemento se torna importante na estrutura das cartas pelo fato destas serem, geralmente, manuscritas, o que dificulta essa mobilidade entre as partes do texto.

Para melhor entendimento da estrutura que compõe o gênero carta pessoal, observemos o esquema proposto por Silva (2002):



Fonte: SILVA, 2002, p. 139.

Neste esquema, podemos perceber as sequências discursivas que compõem cada uma das etapas, sugerindo o caminho a ser percorrido pelo escrevente, que, moldado pela intenção discursiva, instaura a interlocução.

O cabeçalho, que compreende a abertura do evento, dá o contexto do evento, situando-o no tempo e no espaço (local e data). A saudação estabelece a intenção do remetente em promover uma primeira interação com o destinatário, é o vocativo, instrumento de cortesia que pode indicar o grau de intimidade entre os interactantes (geralmente são empregados os termos prezado(a) /caro(a) e/ou o nome do destinatário). A solicitude expressa os votos de saúde e paz e pode indicar, muitas vezes, a finalidade de envio da carta. O corpo da interação representa o desenvolvimento do texto, compreende a parte mais extensa da carta, e permite a abordagem de temas variados. Segundo Silva (2002), nesse momento a pessoa que escreve tende a se apresentar e/ou falar daqueles com quem convive.

O pré-encerramento, que sinaliza o encerramento do evento, indica que a situação de interação está findando. É quando se estabelece o contrato comunicativo firmado entre os interlocutores, geralmente oficializado pelo pedido de resposta. A despedida formaliza o término da interação, por meio de sequências recorrentes (um abraço, beijos), expressando um

ar de afetividade entre os interlocutores. A assinatura, que oficializa o fecho da comunicação, marca a autoria do texto, revela a intenção do remetente de validar o que foi escrito.

O *post scriptum*, elemento estrutural que se estabelece em menor grau de obrigatoriedade, tem como função, introduzir algo que deixou de ser abordado no corpo do texto e o remetente julga necessário abordar.

Com a finalidade de ilustrarmos os elementos estruturais acima descritos, buscamos em Silva (2002) um exemplar do gênero carta pessoal que nos permite visualizar as etapas e as sequências discursivas, que são vistas pela autora como “movimentos interativos e discursivos, organizadores da estrutura composicional desse gênero epistolar” (SILVA, 2002, p. 147).

Quadro 3 – Sequências discursivas de uma carta pessoal em evidência

<i>Cabeçalho</i>	<i>Januária 01/03/99</i>
<i>Saudação e vocativo</i>	<i>Saudações</i>
<i>Solicitudes</i>	<i>Oi Leila tudo bem? Espero que sim, porque estou bem, não está melhor por que sinto a sua falta. Leila escrevo esta carta para dá minhas notícias.</i>
<i>Corpo da carta</i>	<i>Logo que sai daí, quando entrei no ônibus e vi que só iam nos vê em dezembro me deu um nó na garganta e comecei a chorar. Sinto muito falta das crianças, e aí? Como eles estão? (...) Já estou na escola, sempre peço a Deus pra esse ano passar voando, porque é meu último ano aqui, vou sentir muita falta dos colegas.(...) No carnaval eu, a Ninha e o Gilvânio fomos na rampa porque disseram que uma banda ia tocar lá, quando chegamos, adivinha! Tinha só uma bandinha seca tocando e trez meninas dançando no meio da poeira. (...)</i>
<i>Pré-encerramento</i>	<i>Leila tem tantas coisas pra falar com você, mas se eu for falar tudo vai umas dez folhas de caderno e a caneta acabaria, por isso termino por aqui. Ah! Já ia me esquecendo dá um abraço no Jamanta. Nando, como ele está? E o Genelson te liga muito? Vão se casar? (...) Agora sim termino por aqui com um fortíssimo abraço do fundo do meu coração (desenho), e Deus te ilumine cada vez mais (...)</i>
<i>Despedida</i>	<i>Tchau, não esqueça de me escrever assim que a carta chegar e peça a todos que escrevam para mim.</i> <i>Te amo!</i> <i>"!</i> <i>"!</i> <i>"!</i>
<i>Assinatura</i>	<i>Do fundo do meu coração</i>
<i>Post-scriptum</i>	<i>Ass: Jeane Barboza de Souza</i> <i>Não se esquece de dá meu endereço p/ Liliane escrever para mim.</i>

Vale ressaltar que na escrita de cartas pessoais pode ocorrer a ausência de uma destas sequências discursivas conforme o grau de intimidade entre os interlocutores, sem, no

entanto, interferir na funcionalidade do gênero. Em contrapartida, em algumas cartas pessoais podem ocorrer o uso de ilustrações, anexos, bem como uso de papéis personalizados (papéis de carta), que variam conforme a personalidade dos interlocutores.

Para ressaltar que a era da tecnologia digital não aboliu o uso da carta manuscrita e para mostrar que pode haver a coexistência entre a carta e as redes sociais, queremos registrar a existência de um blog criado pela brasileira Gabriela Dallagnol, intitulado “Mundo das Cartas⁵”, que tem o objetivo de promover a interação entre pessoas que ainda cultivam a escrita a mão ou que estão interessadas em iniciar neste universo, e que não querem ver esse hábito acabar. Com milhares de acessos, o blog tem incentivado públicos infantis, jovens e adultos, dos mais distintos lugares do Brasil e do mundo a praticarem a escrita manual de cartas.

O blog funciona como uma plataforma para a troca de contato/endereço entre as pessoas que estão interessadas na correspondência e divide o público entre adultos e crianças, além de criar um espaço intitulado “Trocando cartas com prisioneiros”, para pessoas que estão interessadas na correspondência com pessoas que estão privadas da liberdade. Uma análise dos comentários dos internautas, no blog, revelou algumas potencialidades da troca de cartas, como podemos observar neste comentário: “A sensação de quando recebo uma carta é incrível; depois de um dia de trabalho, quando abro a caixa dos correios e vejo uma carta lá dentro, o sorriso é instantâneo. Logo bate a ansiedade, curiosidade de saber o que tem dentro, quem é, sobre o que é”. Este comentário confirma nossa suposição de que esta “surpresa” que a carta proporciona a torna um gênero particularmente especial, quando comparado à instantaneidade das informações trocadas em gêneros de suportes digitais.

O estudo das especificidades do gênero carta pessoal é um aporte importante para a compreensão e análise das potencialidades deste gênero para a aproximação de alunos do ensino fundamental às práticas de produção textual em sala de aula.

⁵ O blog pode ser acessado no endereço < <http://www.mundodascartas.com/>> Acesso em 26/06/2015. O blog é voltado para pessoas que estão interessadas em trocar ideias e informações sobre tudo que tenha relação com o mundo postal, como: cartas, decoração de cartas, cantinho das cartas, troca de cartão postal, desafios, e outros.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Para conduzir a investigação e análise do objeto desta pesquisa, foi elaborado um plano metodológico, buscando estabelecer coesão entre os dados coletados e os objetivos elencados.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica pautada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bakhtin (1981, 1992), Bronckart (2003), e Vygotsky (1988, 1998), também pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Saussure (2006) Koch (2003, 2002), Schneuwly e Dolz (2013), entre outros, que forneceram subsídios teóricos imprescindíveis para a investigação dos possíveis efeitos da motivação para a escrita de alunos do Ensino Fundamental a partir do gênero carta pessoal.

Primeiramente, julgou-se necessário que, para início das reflexões, fossem desenvolvidos alguns tópicos que apresentassem informações que apontassem para conhecimentos mais aprofundados sobre a teoria da linguagem, como as distinções entre linguagem, língua e fala, e a abordagem sociointeracionista da linguagem. Foram feitos ainda estudos sobre gêneros textuais, com foco no gênero carta pessoal. Essas concepções são utilizadas para situar a pesquisa no contexto teórico.

Reconhecendo a importância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, destacamos a necessária articulação da teoria dos gêneros aos usos reais em sala de aula, uma vez que a noção de gênero reporta-se diretamente ao funcionamento de textos em eventos comunicativos reais e concretos, construídos na interação entre as pessoas, conforme a proposta deste trabalho, com vistas ao reflexo desta prática para a melhoria do trabalho de produção textual em sala de aula.

A escolha da aplicação da intervenção por meio do modelo de sequências didáticas encontra relevância nesta pesquisa quando concordamos com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly, de que “é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 213). Esta proposta atende nossos anseios por trabalhar a escrita

visando uma situação concreta de produção textual, em contextos reais, incluindo sua circulação e a relação estabelecida entre os produtores e os receptores.

3.1 Método e metodologia

Consideramos, aqui, que a perspectiva metodológica qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), é responsável pelo “desvelamento do que está no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dela participam.”. Nesse sentido, é importante salientar que as crenças, percepções, os sentimentos e valores foram de importância fundamental durante o trabalho de coleta de dados na escola campo da pesquisa.

O interesse pela pesquisa qualitativa deu-se a partir do entendimento de que ela surgiu de trabalhos em antropologia e sociologia, e costuma ser direcionada à descrição de eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados. Assim, seu foco de interesse é amplo e dele faz parte a obtenção de dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, procurando entender os fenômenos estudados e, a partir daí, situar sua interpretação desses fenômenos.

Enfatizamos a abordagem indutiva, uma vez que partimos de observações mais livres, como a vivência em sala de aula como professor da disciplina Língua Portuguesa, e, a partir delas, emergiram, progressivamente, novas dimensões e categorias de interesses que suscitaram outros recursos de coleta e análise de dados.

Nesse sentido, a pesquisa é etnográfica, já que requer a inserção do pesquisador na escola campo, considerando-a um fenômeno concreto da realidade educacional, espaço de relações sociais e de poder, e imbricada numa rede de significados socialmente compartilhados entre todos os seus agentes.

Como esta pesquisa se propõe a investigar um problema percebido no trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, no decorrer do ano de 2013, e, ainda, ressaltando-se o fato de essa investigação ser uma forma de intervir nessa problemática, mobilizando os participantes e promovendo uma reflexão crítica das ações, consideramos aqui, também, a abordagem metodológica pesquisa-ação. Essa abordagem, conforme Thiollent (2000), configura-se como um tipo de pesquisa que possui base empírica e, através de uma ação, busca a resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores e representantes do problema estejam envolvidos de modo participativo ou cooperativo. Para Marli André (2001, p. 59), a entrada do pesquisador no objeto de pesquisa e sua inserção entre os sujeitos

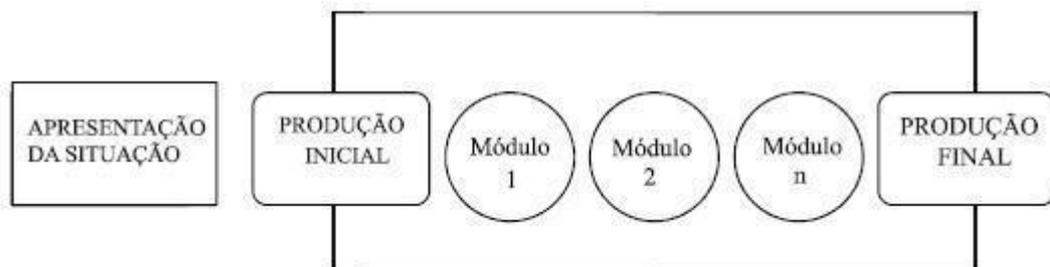
pesquisados, permitem interferências e proposições de eventos concernentes à pesquisa. A pesquisa ação foi desenvolvida durante a sequência das atividades em sala de aula pelo professor da disciplina Língua Portuguesa.

O modelo técnico eleito para nortear a pesquisa ação é a sequência didática, por ser necessária a realização de um conjunto de atividades atreladas entre si, em sequência planejada e de maneira que provoque mudança nos alunos, com base no estudo e na prática (produção escrita) de um gênero. Trata-se de um diálogo conceitual entre linguística aplicada, sequência didática e perspectiva sociointeracionista.

As atividades foram desenvolvidas no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), ancoradas na teoria dos gêneros de Marcuschi (2008) e de autores que abordam o processo de aprendizagem sob uma perspectiva sociointeracionista, dentre os quais Bakhtin (1992, 1995, 1997) e Vygotsky (1988, 1998).

Para exemplificar o modelo de sequências didáticas, apresentamos o diagrama a seguir, intitulado pelos autores, como Esquema da Sequência Didática:

Quadro 4: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly. (2013, p.83).

Marcuschi (2008), sobre a proposta de trabalho com os gêneros a partir de sequência didática faz os seguintes apontamentos: nesta proposta a apresentação da situação representa o momento em que o professor apresenta aos alunos a tarefa a ser desenvolvida. Nela, define-se a modalidade, escrita ou oral, e o gênero a ser produzido. Prevê também a necessidade de apresentar exemplares do gênero em estudo.

A primeira produção é o momento de o aluno fazer um treinamento com o gênero, ainda sem nenhuma destinação específica, é quando o aluno irá estabelecer um primeiro contato com o gênero. Nesta primeira atividade de produção, o texto poderá ser revisto quantas vezes se fizerem necessárias; é quando o texto poderá passar pelos módulos.

Os módulos são as várias fases pelas quais os textos passarão, até atingirem a produção final. Nestes módulos, são trabalhadas as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, dando o suporte necessário para que possam superá-las e proporcionando-lhes momentos de autoavaliação do texto, para que possam verificar se o texto está bem produzido.

A produção final é o momento de o aluno colocar em prática tudo que aprendeu durante os módulos. Nesta fase, o professor pode proceder a uma avaliação somativa, que deve considerar tanto a evolução do aluno como tudo que ainda falta para que ele alcance a produção efetiva do gênero pretendido. (MARCUSCHI, 2008, p.214-216).

3.2 Procedimentos da pesquisa

Para objeto de análise foram tomadas como *corpus* a produção escrita (cartas) de alguns dos 25 alunos envolvidos na pesquisa, os questionários e as anotações feitas em sala de aula. As informações coletadas por meio destes materiais sugerem uma abordagem a ser feita no tocante ao trabalho com um gênero textual em sala de aula, sob orientação do modelo de sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Como procedimentos para obtenção dos dados, foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Aplicação de questionário, estruturado em perguntas objetivas, para conhecer e evidenciar o perfil dos alunos pesquisados.
- b) Verificação do conhecimento dos alunos acerca do gênero carta, por meio de música, antes de desenvolver o trabalho com o gênero.
- c) Observação da disposição para a escrita, a partir da produção de uma carta, escrita sem o cumprimento da função real do gênero.
- d) Observação da disposição para a escrita, a partir da produção de cartas a serem enviadas aos alunos moçambicanos.
- e) Análise da produção final das cartas a fim de verificar se houve melhorias ou não na escrita do texto.

A identificação e análise das produções textuais e do questionário, bem como as impressões coletadas nas aulas utilizadas para o desenvolvimento da proposta de intervenção permitem uma visualização do panorama de motivação para a escrita de um texto antes e depois de uma proposta em que a situação de interatividade se efetiva.

As observações feitas durante as aulas apresentam elementos para que sejam confrontados com as informações identificadas no questionário e nas produções textuais realizadas com propósitos distintos.

3.3 Contextualização da proposta

Para delinear a coleta de dados desta pesquisa, são apresentados, a seguir, o local e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os quais tiveram importância fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

3.3.1 O distrito

A pesquisa foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, situada no Distrito de Itamirim, distante 20 quilômetros de Espinosa, cidade do norte do estado de Minas Gerais. O distrito de Itamirim surgiu há aproximadamente 110 anos, quando ainda era muito pequeno e pouco povoado. O nome Itamirim tem origem incerta, mas a população mais antiga credita sua origem como sendo derivada do tupi: *Ita* (pedra) *Mirim* (pequena), “pedra pequena” numa relação com a grande quantidade de seixos e pedriscos existentes na região e, sobretudo, na estrada denominada Ruralminas, que corta o distrito e liga o município de Espinosa à cidade de Matias Cardoso.

O distrito começou a ser ligeiramente povoado às margens do Rio Verde Pequeno e, atualmente, conta com uma população de 4.689 moradores, segundo censo demográfico de 2010. O distrito tem sua economia sustentada à base de atividades rurais: agricultura e pecuária, além de alguns comércios varejistas, um posto de combustível, um cartório de Registro Civil, uma unidade de saúde e um posto de atendimento dos Correios. Apesar de ser relativamente antigo, se considerarmos que o município de Espinosa completou 90 anos de emancipação política no dia 09 de março de 2014, o distrito de Itamirim ainda é pouco desenvolvido. A figura a seguir mostra o distrito de Itamirim (no detalhe), já na divisa com o estado da Bahia.

em cada turno, os computadores apresentam problemas de configuração e muitos deles têm o acesso à *internet* comprometido. Por morarem muito distante da escola, a maioria dos alunos não podem fazer pesquisas em turno diferente do que estudam, o que compromete a realização de pesquisas extraclasse solicitadas pelos professores.

A escola atende 776 alunos. Trata-se de uma clientela que é proveniente de diferentes classes sociais, sendo predominantemente composta por pessoas de baixo poder aquisitivo, todos moradores de zona rural, que dependem de transporte público de má qualidade para se deslocarem até a escola. Boa parte dos alunos saem de casa por volta de 9h da manhã e só retornam às 21h, quando o ônibus que faz o transporte não apresenta algum problema.

Em seu quadro de servidores, a escola conta com 34 professores, sendo 06 efetivos e 28 designados, que ministram aulas no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, finais e no Ensino Médio, além de 03 Professores de Ensino e do Uso da Biblioteca (PEUBs) e um professor eventual.

Todos os professores são de nível superior, embora alguns não possuam formação na área em que ministram aulas. Cerca de 80% fizeram pós-graduação *lato sensu*, contudo, nenhum deles possui especialização *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Mais de 50% do total de professores são detentores de dois cargos, o que inviabiliza a disponibilidade para participação em cursos de formação, fora do horário de trabalho.

Além de seu projeto político pedagógico, a escola propõe o desenvolvimento do “Projeto de Leitura” recomendado pela equipe do PIP CBC da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba, que contempla apenas o gênero de texto literário para todos os ciclos/séries e em sua subdivisão prevê, para o 9º ano, a leitura e a produção de textos que contemplem o tema: Mitos e ritos de iniciação ou passagem.

A escola funciona em três turnos distintos: matutino (7h a 11h30), vespertino (12h45 a 17h15) e noturno (18h30 a 22h50). Atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, além de atender a turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros projetos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Dentre esses projetos, destacamos o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) e, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), este último com cursos técnicos voltados para a área de informática.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Antes de especificarmos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, queremos ressaltar que os alunos da EPM – CELP, em Maputo, citados neste trabalho, não foram investigados, uma vez que este trabalho prevê uma intervenção para os problemas diagnosticados, e, estando situados em outro continente, tornou-se inviável a intervenção do pesquisador. Assim, os alunos moçambicanos atuaram apenas como interlocutores para as correspondências escritas pelos alunos brasileiros, estes sim, tiveram o comportamento em sala, as respostas do questionário e as produções escritas investigadas.

Os sujeitos desta pesquisa são 25 alunos dentro da faixa etária entre 14 e 16 anos, oriundos de 12 comunidades rurais do município de Espinosa, a saber: Capivara de Cima, Caititu, Riacho Seco, Gentil, Taquaril, Cachoeira, Arapongas, Pedra Branca, Estreito do Magro, Tanque de Pedra, Alagadiço I e Roça Velha, sendo esta última distante 70 quilômetros do Distrito de Itamirim, onde está localizada a escola. A maioria destas comunidades não possuem sinal de telefonia móvel nem *internet*, sendo a televisão e o rádio os meios de comunicação mais usados.

Esses alunos são, na maioria, de classe social baixa, alguns com defasagem na idade escolar, frequentam igrejas católicas e evangélicas e não têm acesso a outros meios culturais. São filhos de pais com baixa formação escolar, a maioria constituída de trabalhadores rurais em áreas assoladas pela estiagem e falta d'água e que necessitam das bolsas-renda do governo federal para garantirem o sustento da família.

Pelos textos produzidos pelos alunos, percebemos que eles têm dificuldade para escrever na norma considerada padrão da língua, apesar de estarem no 9º ano do ensino fundamental, ciclo que prevê a consolidação das habilidades de leitura e escrita e considera os alunos no estágio avançado de letramento.

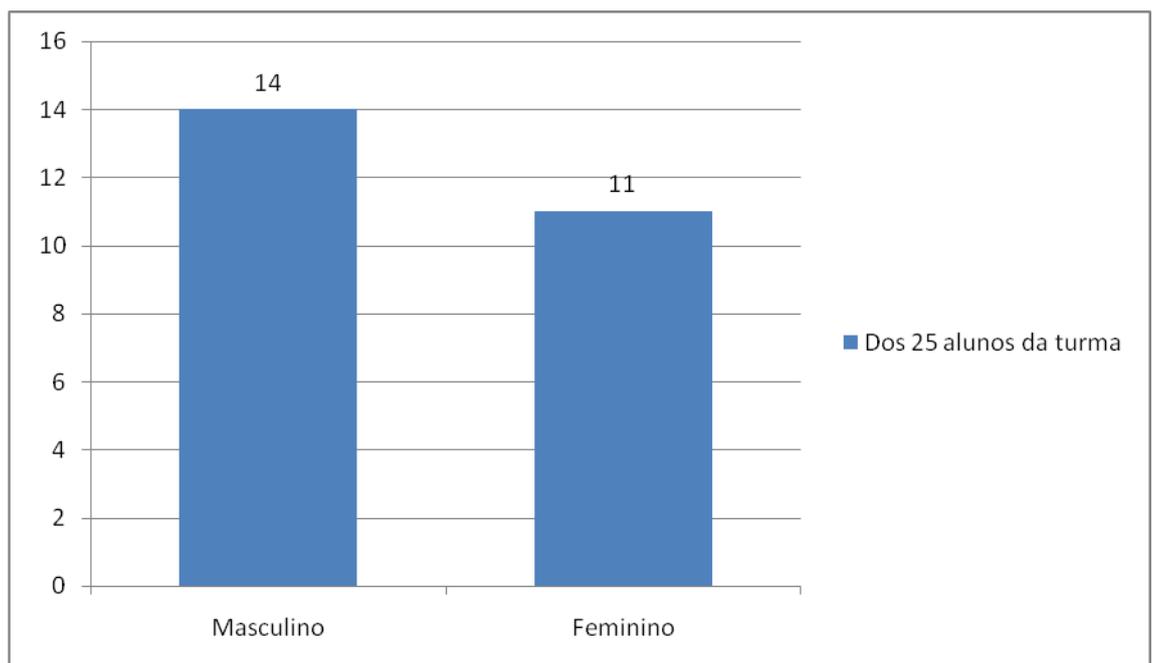
Os alunos vêm de uma rotina exaustiva, dadas às longas viagens no ônibus, pelas estradas de chão batido e esburacadas. Na escola, se mostram arredios em participar ativamente de atividades que não lhes são atraentes, e nas quais pesa também o fato de não terem outros meios de distração e cultura. Por isso, vêm a escola como espaço no qual terão oportunidade de acesso a atividades culturais e interativas.

3.3.4 O perfil da turma - descrição e análise do questionário

Para caracterização da turma, foi aplicado um questionário com 18 (dezoito) questões. Antes de proceder à entrega do questionário foi esclarecido aos alunos que ele é parte integrante da pesquisa “O papel da interatividade na escrita de textos entre alunos brasileiros e moçambicanos: estudo do gênero carta pessoal”, a ser desenvolvida pelo mestrando Edilson Moreira Braga, aluno do ProfLetras, da Unimontes.

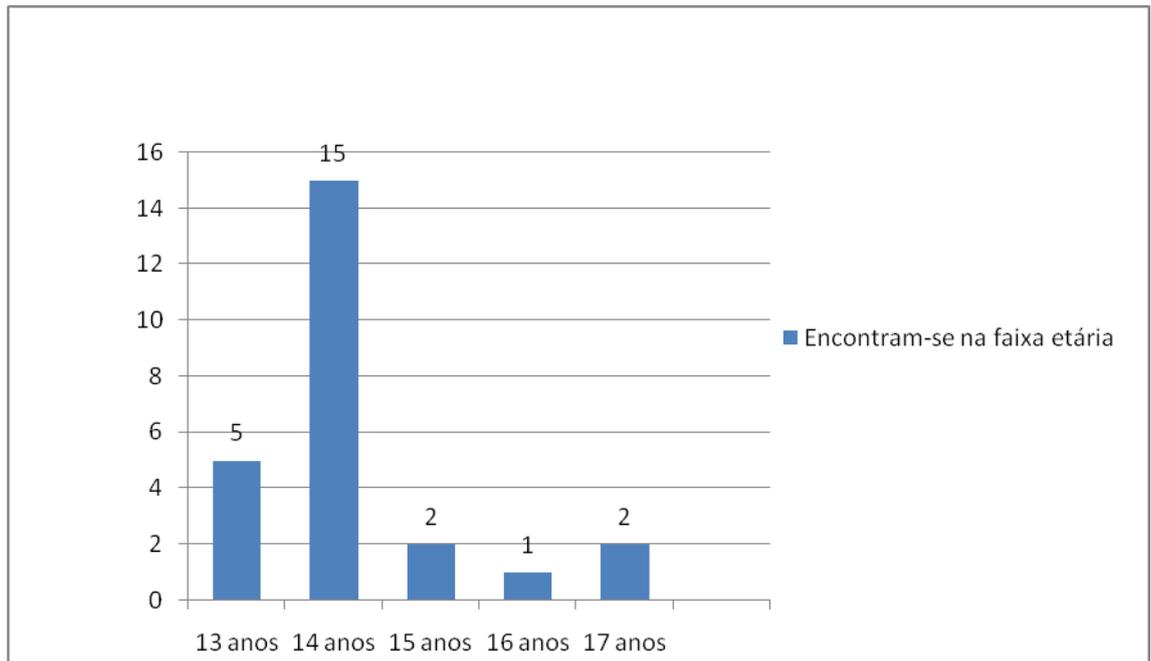
Para o preenchimento do questionário, foram destinadas 02 aulas de 50 minutos. Alguns alunos tiveram dúvidas e tiveram que ser orientados, outros disseram que o questionário era muito extenso. Explicamos que era necessário a coleta desses dados para traçarmos o perfil da turma. Após aplicação, os dados ficam assim estruturados:

Gráfico 1: Divisão da turma por sexo.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados coletados acima foram importantes nesta pesquisa para indicar a variação de gênero dos alunos pesquisados, uma vez que, por tratar-se de trabalho com um gênero textual, talvez pudesse ser aventada a hipótese de o gênero ser mais propício a alunos do sexo masculino ou feminino, uma vez que em trabalho anterior, para o qual utilizamos os gêneros textuais receita e horóscopo, houve maior disposição para o trabalho por parte das alunas. Os dados evidenciados acima demonstram que a variação por sexo está bem equilibrada, uma vez que a divisão ficou em 44% do sexo feminino e 56% do sexo masculino.

Gráfico 2: Divisão da turma por faixa etária.

Fonte: Elaborado pelo autor

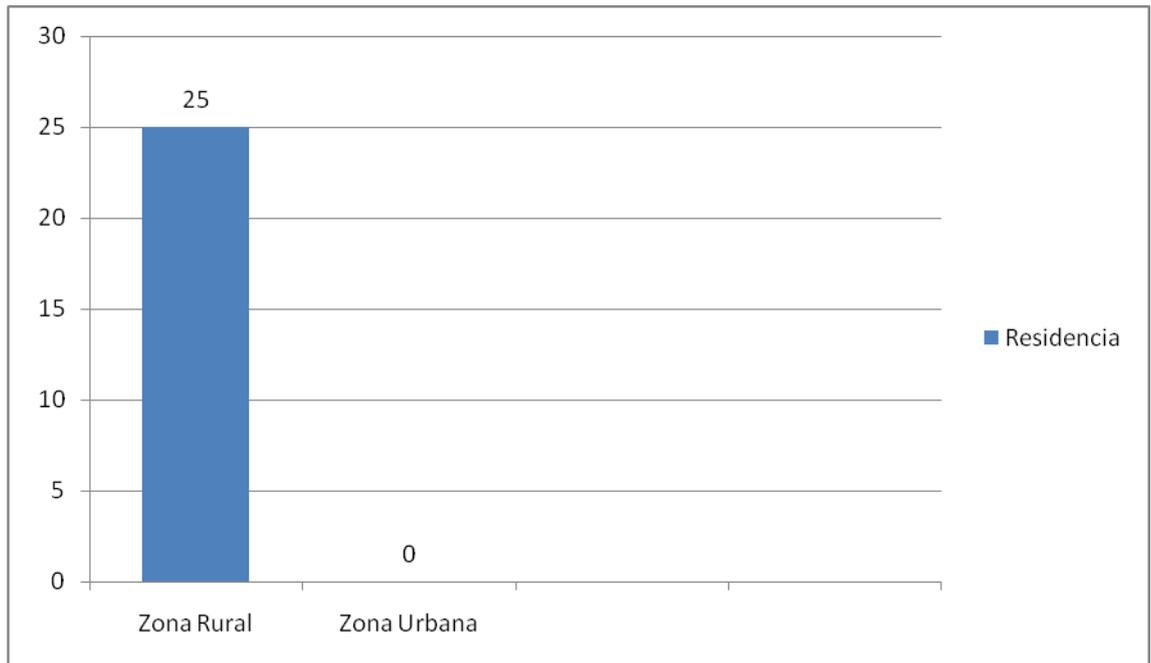
Ao elaborarmos o perfil da turma segundo a faixa etária, conforme vemos no gráfico acima, ficou perceptível que a maioria da turma apresenta idade normal para a série em curso, tendo em vista que o aluno inicia o 1º ano do Ensino Fundamental com 6 anos, conforme preconiza a lei 20.817⁶, de julho de 2013, sancionada em Minas Gerais pelo ex-governador Antônio Anastasia. Como vemos, apenas três alunos apresentam uma defasagem considerável, de dois e três anos, estes apresentam um histórico de insucesso escolar, e haviam sido aprovados na série anterior em regime de progressão parcial⁷. Apesar de não constar no questionário, essa informação é registrada no Diário do Professor.

⁶ A lei 20.817 de 29/07/2013 dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta lei reza que a criança deverá ter 6 anos de idade completos até o dia 30 de junho do ano em que ocorrer a matrícula. Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20817&comp=&ano=2013>> Acesso em 20/06/2015

⁷ A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas. (Art. 74 da Resolução SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

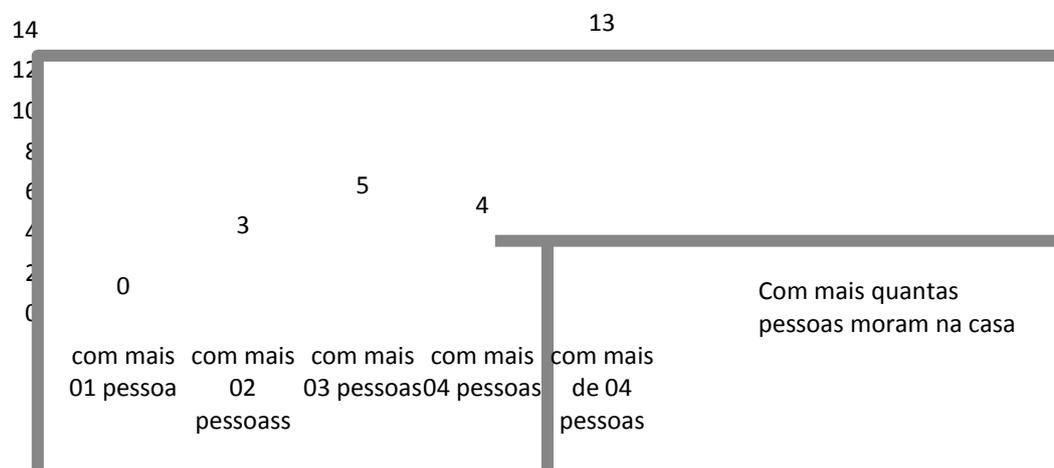
Gráfico 3: Localização da moradia dos alunos nos espaços Rural e Urbano



Fonte: Elaborado pelo autor

Como revelam os dados do gráfico 3, os alunos sujeitos dessa pesquisa são moradores da zona rural em sua totalidade, demonstrando que há dificuldade de acesso desses alunos à recursos midiáticos como computador e celular com acesso à internet, uma vez que, algumas comunidades rurais onde alguns alunos residem, distam até 90 quilômetros da cidade mais próxima (Espinoso). Por estarem localizados em comunidades rurais tão distantes, estes alunos ainda tinham (até o início da pesquisa e execução do plano de intervenção) acesso negado à internet, seja por meio de torres de transmissão de provedores ou por sinal de telefonia celular.

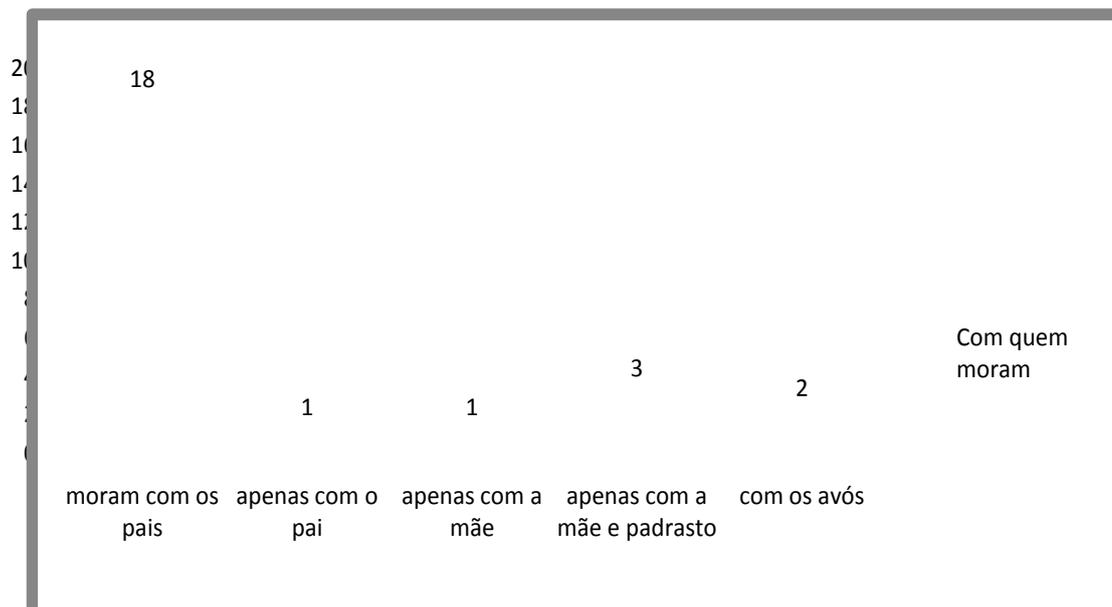
Gráfico 4: Quantidade de pessoas que moram com o(a) aluno(a)



Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se comprovar, pela leitura dos dados apresentados, que a maioria dos alunos mora com um contingente considerável de pessoas. Considerando que estas pessoas podem ser potenciais auxiliares nas atividades extraclasse e oferecendo suporte no acompanhamento escolar do aluno, esse seria um ponto positivo no processo de aprendizagem dos alunos investigados neste trabalho.

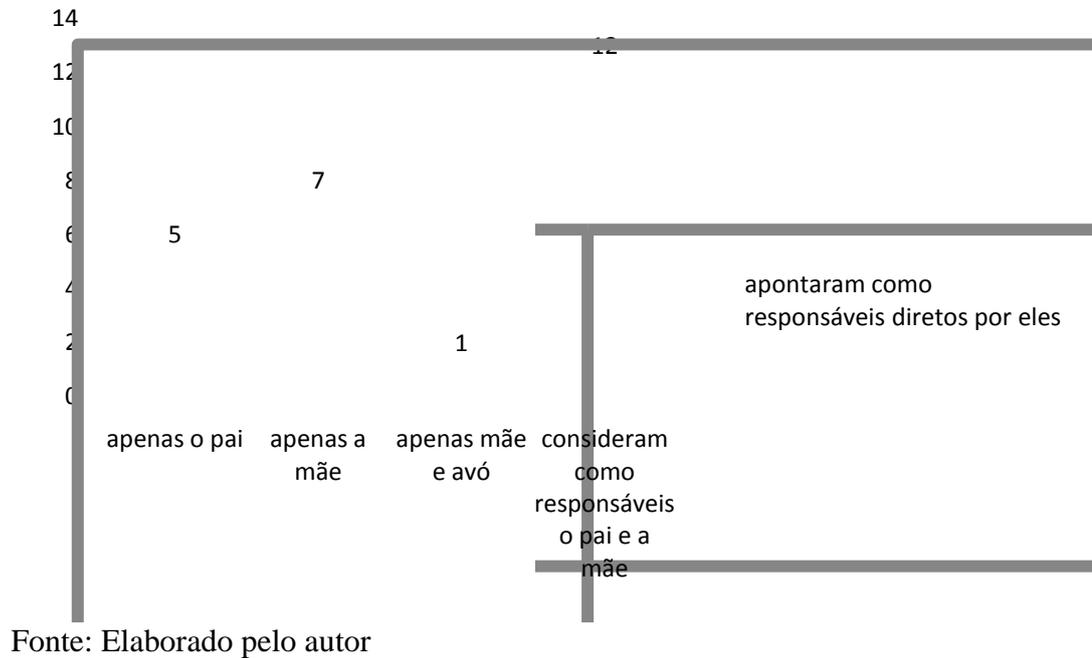
Gráfico 5: Grau de parentesco das pessoas que moram com o(a) aluno(a)



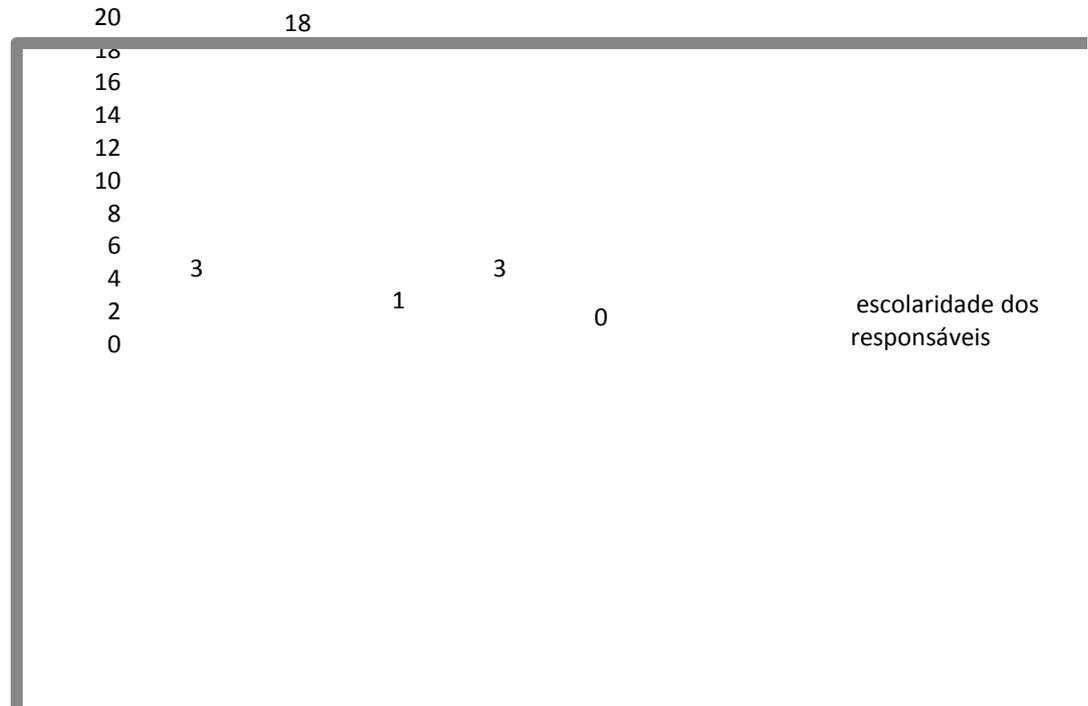
Fonte: Elaborado pelo autor

Esses dados revelam que a maioria dos alunos moram com os pais, e ainda assim, são alunos com dificuldade de aprendizagem, o que contraria algumas pesquisas que apontam para um maior índice de dificuldade em alunos que possuem famílias desestruturadas, ou que apresentam ausência de figuras importantes da estrutura familiar, principalmente quando tratam-se de responsáveis diretos pelos alunos

Gráfico 6: Grau de parentesco dos apontados como responsáveis pelos alunos.

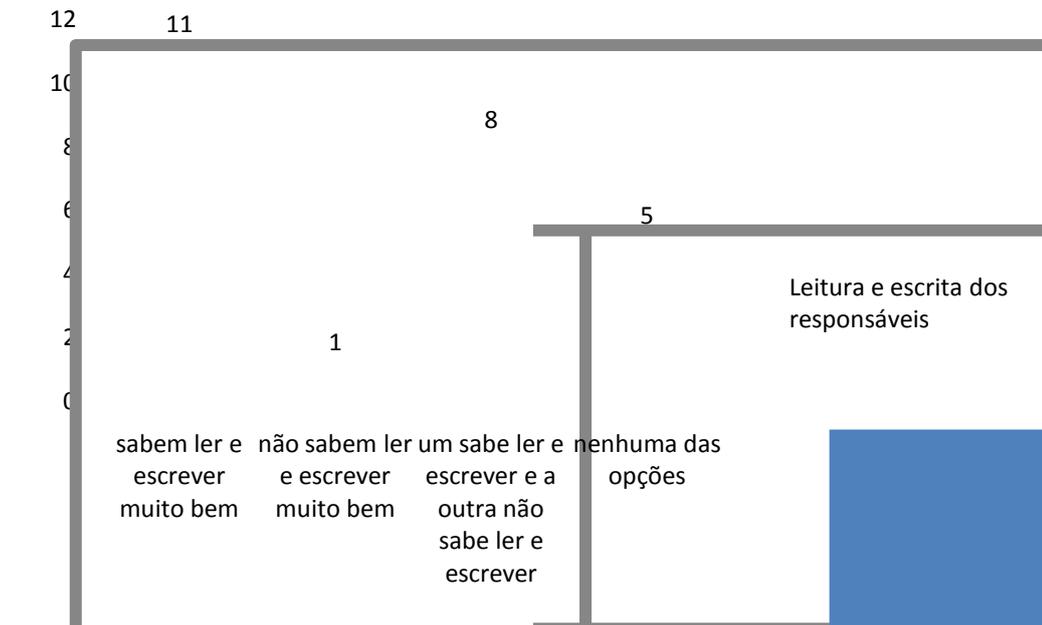


Quando contrastamos os dados do gráfico 5 com os do gráfico 6, chama a atenção o fato de, dentre os dezoito alunos que moram com os pais (gráfico 5), apenas doze consideram como seus responsáveis o pai e a mãe (gráfico 6). Sobre isso concluímos que, ainda que o aluno tenha convivência com os pais, há por parte destes alguma ausência na vida familiar ou escolar dos filhos, uma vez que alguns destes não consideram, mesmo morando juntos, o pai ou a mãe como responsável. Isto implica no desenvolvimento escolar do aluno, quando consideramos que pode haver, neste caso, descompromisso com a vida escolar do filho.

Gráfico 7: Nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor

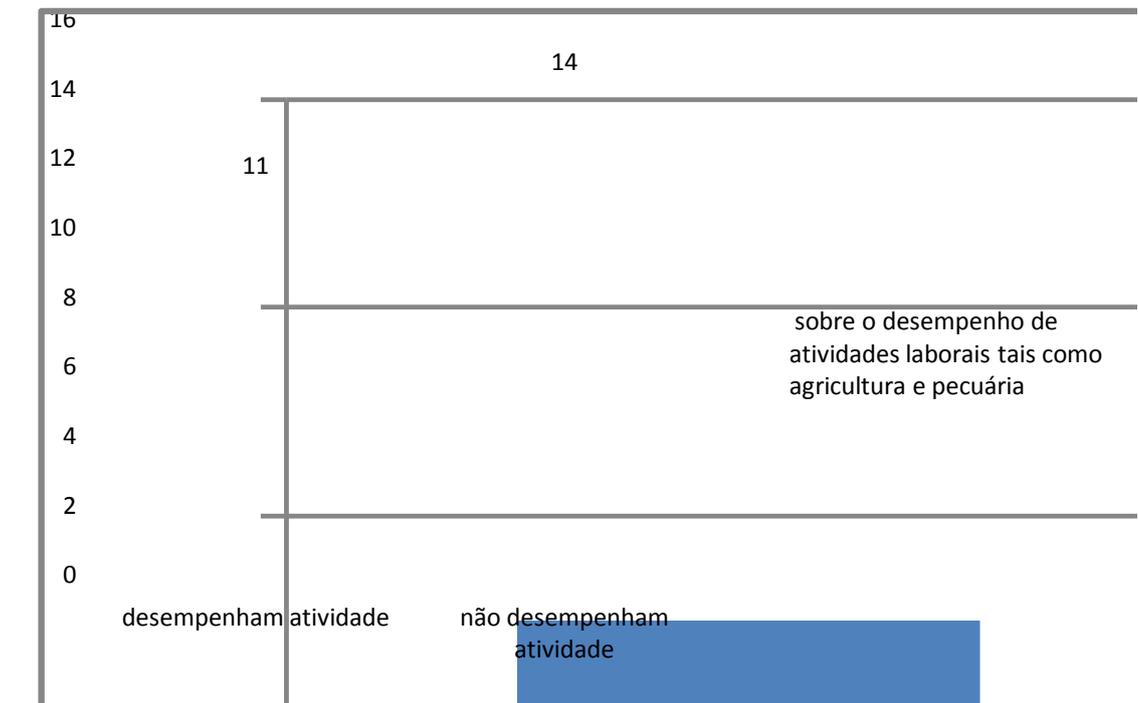
Ainda sobre os gráficos 5 e 6, e em comparação com os dados obtidos e apresentados no gráfico 7, percebemos que os questionamentos feitos para obtenção dos dados dos gráfico 6 estão relacionados aos do gráfico 7, pois, como vimos, o nível de escolaridade das pessoas apontadas pelos alunos como seus responsáveis é muito baixo, quando consideramos que a maioria tem somente a antiga quarta série, o que significa que, em se tratando de escolarização, possuem nível muito aquém da série cursada pelos alunos informantes. Pesa também o fato de alguns responsáveis nunca terem freqüentado a escola e nenhum ter freqüentado curso superior, apesar destes dados serem esperados, por serem moradores de comunidades rurais distantes da cidade, onde possivelmente teriam acesso à escola e faculdade. Isto possivelmente interfere na disposição dos pais para ofertar um acompanhamento mais efetivo à vida escolar dos filhos.

Gráfico 8: Nível de leitura e escrita dos responsáveis pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados deste gráfico 8 mostram que, pelo menos oito alunos informaram ter um dos responsáveis que não sabem ler e escrever e um afirma que nenhum de seus responsáveis sabe ler e escrever muito bem. Estes dados nos causam estranheza, quando consideramos a informação dada por eles no gráfico 7, quando apenas 3 alunos disseram que os responsáveis por eles nunca freqüentaram a escola. Ficamos, então, com a hipótese de que alguns destes responsáveis, apesar de terem cursado pelo menos a antiga 4ª série, não aprenderam a ler e escrever.

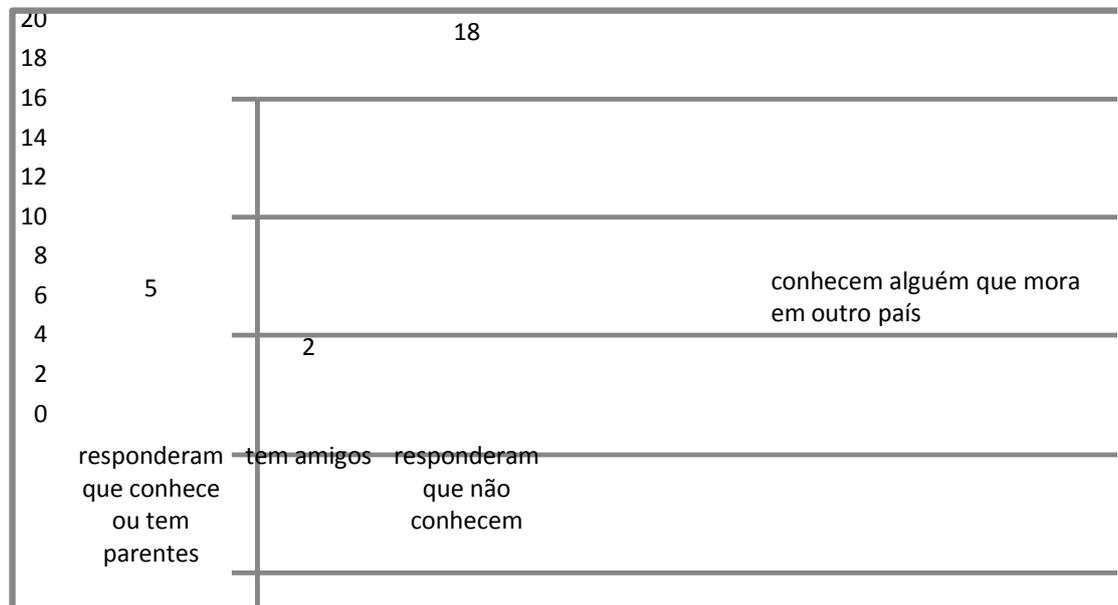
Sabendo da importância que têm estes responsáveis para os alunos, que podem tomá-los como modelos ou que, não tendo a habilidade de ler e escrever, não possam oferecer ajuda para esses alunos em casa, entendemos que este contingente de alunos precisarão receber orientações mais cautelosas sobre leitura e escrita em sala, bem como orientações sobre a importância destas para sua vida escolar e social.

Gráfico 9: Quantidade de alunos que desempenham atividades laborais

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro dado importante revelado no questionário e exposto no gráfico acima é que quase metade da turma desempenha atividades laborais do campo. Isso somado ao pouco tempo que têm em casa devido às longas viagens para irem à escola e o cansaço que sentem no retorno para casa, quando já é noite, explicam porquê muitos alunos não realizam as atividades extraclasse, instrumento importante na consolidação do conhecimento. Quando perguntamos a um aluno que frequentemente trazia as atividades extraclasse por fazer, o motivo da omissão, este aluno relatou que toda a família sai de casa muito cedo para o trabalho na lavoura, e ele fica responsável por fazer o almoço e cuidar da casa, o que acaba por ocupar o tempo que seria livre para a realização das atividades escolares. Considerando que o aluno em idade escolar e que frequenta a escola, deve ter tempo livre para realização de atividades extraclasse e que o trabalho interfere no desempenho escolar, os 44% que disseram trabalhar apresentam um fator importante para a não consolidação da aprendizagem, prejudicada por assumirem muito cedo uma responsabilidade que não lhes cabe.

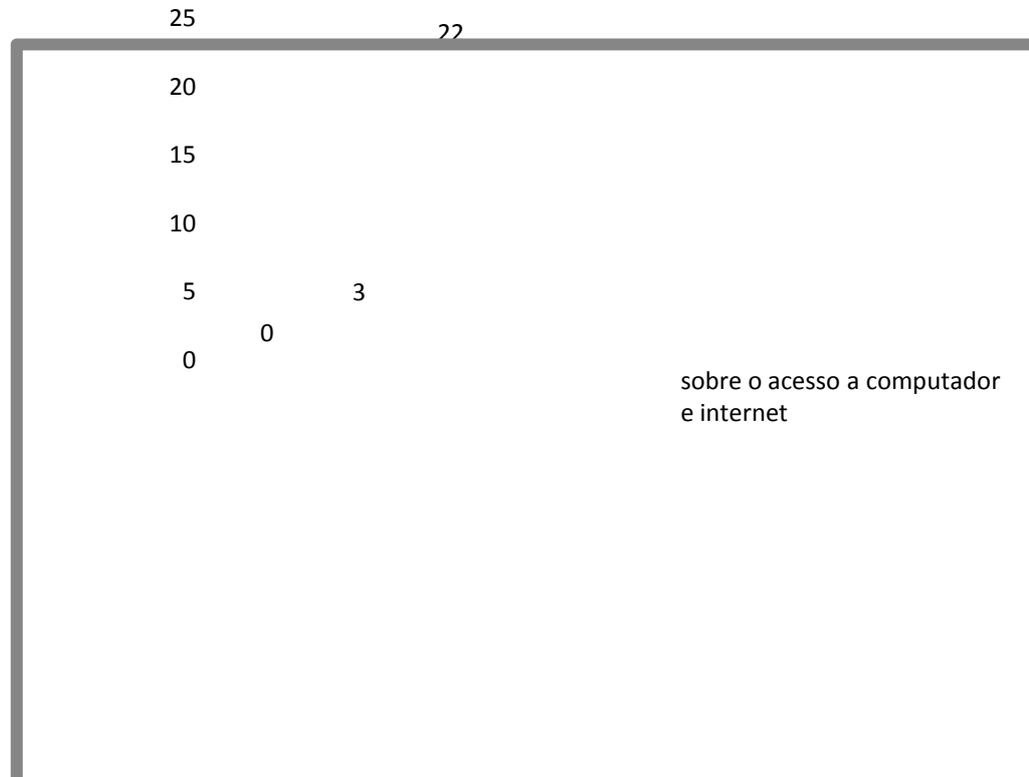
Gráfico 10: Quantidade de alunos que conhecem alguém que mora ou está em outro país.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na tentativa de sondar os alunos quanto à ligação que têm com estrangeiros, indagamos se eles tinham parentes, amigos ou conhecidos no exterior. A grande maioria informou não ter nenhuma relação (familiar ou de amizade) com pessoas que vivem ou que estivessem morando em outro país. Conforme vimos no gráfico acima, apenas 7 alunos disseram ter algum conhecimento com estrangeiros. Para esta pesquisa, este dado encontra relevância quando consideramos que a oportunidade de estabelecer contato com um estrangeiro pode ser mais atrativa para alguém que ainda não passou por esta experiência, podendo assim, motivá-lo a escrever. Por outro lado, pode servir de motivação também para aqueles que têm algum conhecido no exterior, pois, conforme indagamos, os que tinham esses contatos nunca haviam enviado uma correspondência, pois, segundo eles, achavam que seria muito complicado e caro.

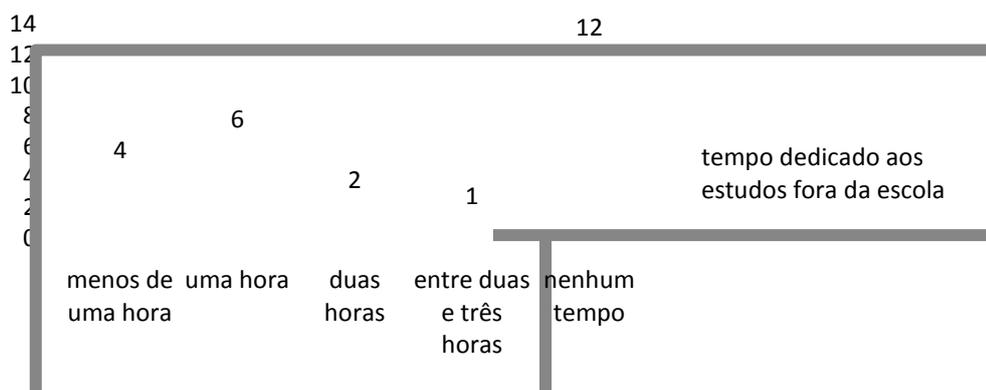
Gráfico 11: Quantidade de alunos que têm acesso a computador com ou sem internet.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados levantados a partir do questionário e expostos no gráfico 11 são particularmente imprescindíveis para sustentar a viabilidade do trabalho com cartas nesta turma, pois, conforme se vê, 88% da turma disseram não ter acesso à internet, o que inviabilizaria o trabalho com um outro gênero que também previsse interação, por exemplo, as diversas redes sociais existentes.

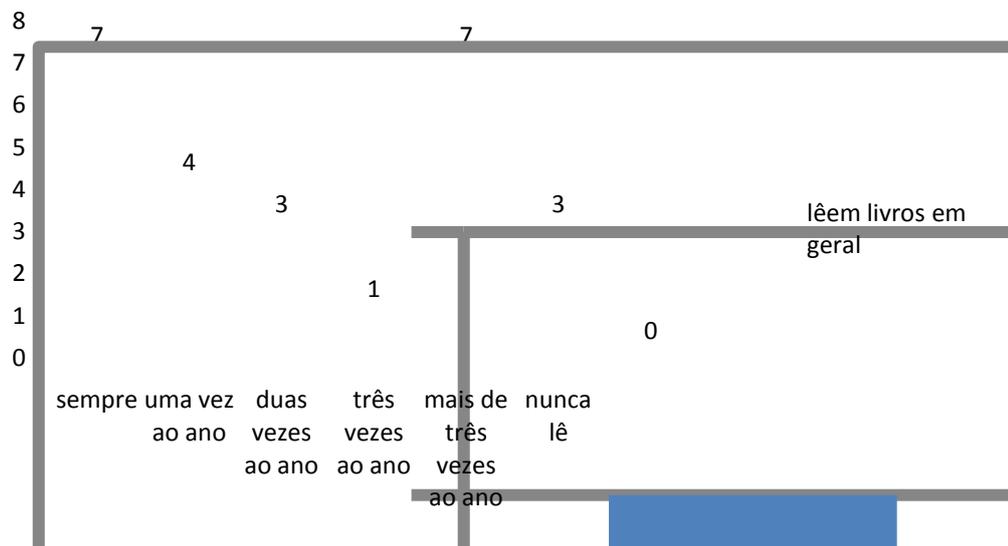
Gráfico 12: Quantidade de tempo dedicado aos estudos extraclasse.



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntamos a quantidade de tempo destinado aos estudos extraclasse encontramos um dado preocupante: 10 alunos não dedicam nenhum tempo aos estudos extraclasse e uma outra boa parte dedica entre uma hora e meia hora de estudos fora do ambiente escolar. Esses dados vão de encontro aos dados apresentados no gráfico 9 (sobre o desempenho de atividades laborais), pois com uma boa parcela de alunos tendo que desempenhar algum trabalho, é de se esperar que estes não dediquem tempo para as atividades extraclasse. Assim, estes alunos ficam com a aprendizagem prejudicada, pois estudos reconhecem a importância da realização de atividades extraclasse para a consolidação dos saberes ofertados em sala.

Gráfico 13: Frequência de leitura de livros em geral pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

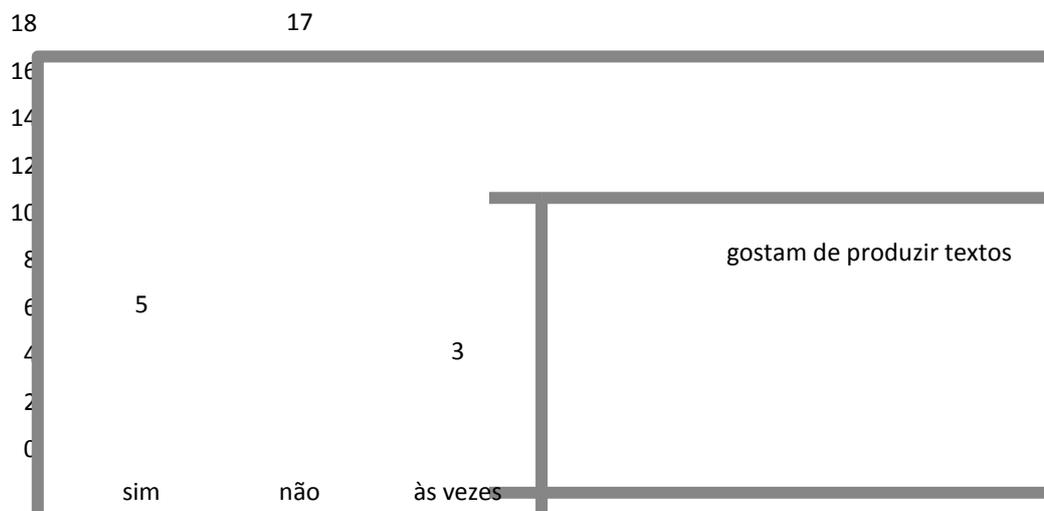
Como é possível observar, o índice de alunos que não lê é alto. Como se sabe, a falta de boas leituras implica na competência escritora, uma vez que a leitura tem grande importância para o aprimoramento da escrita. Segundo os PCN,

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Sobre isso, e refletindo os dados coletados, pensamos que a leitura deve ser trabalhada de forma contínua, por isso, não intentamos promover uma intervenção específica para esta pesquisa, escolhemos dar sequência ao projeto de leitura proposto pela escola e

intensificar o trabalho que já desenvolvemos com a leitura de romances e reconto das estórias em “rodas literárias” que já acontecem em todas as turmas que trabalhamos, pois segundo os PCN, “a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.” (BRASIL, 1998, p.17). Assim, os PCN sugerem que o trabalho com leitura seja diário, sendo coletivo e norteador das ações a serem desenvolvidas pela escola.

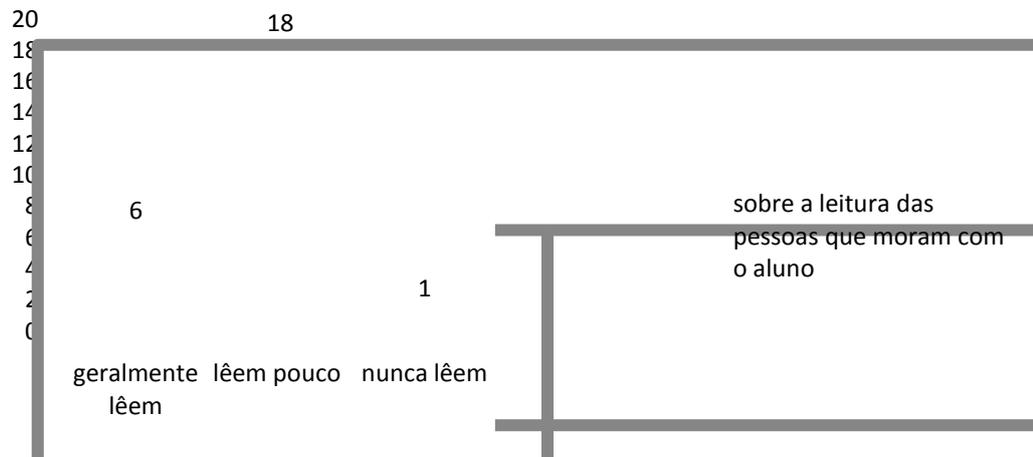
Gráfico 14: Interesse dos alunos em produzir textos



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, o gráfico 14 confirma o problema diagnosticado nesta turma: os alunos não gostam de escrever texto. Afora isto, se não gostassem mas produzissem, ainda que a contragosto, seria aceitável. O que acontece é que o fato de não gostarem desencadeia nos alunos forte rejeição à produção de texto. Os alunos não querem escrever, o que, para o professor de Língua Portuguesa, comprometido com uma educação de qualidade, é extremamente angustiante. Concordamos, neste ponto, com o linguista e professor João Wanderley Geraldi (1993) que considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. (GERALDI, 1993, p.135)

Gráfico 16: Frequência de leitura das pessoas que moram com o aluno

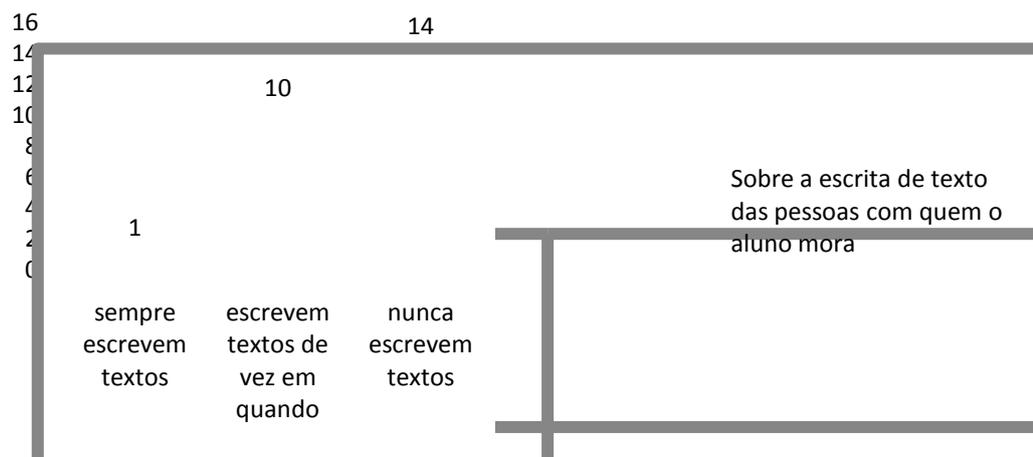


Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme dados apresentados no gráfico 16, a maioria das pessoas que moram com os alunos entrevistados lêem pouco. Como sabemos, é importante que o aluno, em fase de formação, tenha em seu ambiente de convívio, pessoas com hábito de leitura, pois estes podem exercer papel fundamental no despertar do gosto pela leitura.

A leitura tem ganhado destaque nas indagações desta pesquisa por consideramos que a leitura freqüente leva a uma melhor escrita, pois quanto mais se lê, mais domínio se tem sobre o texto escrito, que, particularmente, é o objeto de estudo deste trabalho.

Gráfico 17: Frequência de escrita das pessoas que moram com o aluno



Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar, o número dos alunos que informaram conviver, em casa, com pessoas que nunca escrevem textos ou que escrevem de vez em quando é muito

alto. Chamou-nos a atenção o fato de o número de pessoas que nunca escrevem textos ser consideravelmente maior que o número de pessoas que nunca lêem. Percebemos que a grande maioria destes nossos alunos estão inseridos em um ambiente familiar que não cultivam o hábito da escrita, o que pode, sobremaneira, influenciar na aptidão e no interesse desses alunos pela escrita. Esses dados são importantes para os propósitos desta pesquisa por apontarem as possíveis causas da não familiarização dos alunos com a prática de escrever textos.

A análise dos dados do questionário que aplicamos aos alunos possibilitou-nos a obtenção de informações acerca de seus perfis sociais, do universo no qual estão inseridos fora da escola e de seus hábitos relacionados à leitura e escrita, o que contribuiu para que pudéssemos melhor planejar nossa intervenção e proceder, com embasamento, à análise dos resultados apresentados neste trabalho.

4- ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Descrição e análise das cartas

A fim de verificar a escrita dos alunos com base no gênero carta pessoal numa produção inicial, conforme sugerido no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), procedemos aos seguintes passos:

4.2 Apresentação da situação de produção

Iniciamos a aula apresentando para os alunos os cliques das músicas “A carta⁸” de Renato Russo e Erasmo Carlos, e “Cartas para você⁹”, da banda NXZero (que versam sobre a carta) em arquivo no formato MP4 reproduzido no projetor multimídia da escola, possibilitando a visualização em vídeo e em áudio. Posteriormente, foi dito aos alunos que estas atividades fazem parte de um trabalho que visa ao desenvolvimento linguístico nas modalidades oral e escrita.

Em seguida, foi proposta uma discussão sobre o conteúdo das letras das músicas e sobre o gênero carta com as seguintes questões:

- a) A carta que os cantores escrevem é de amor? O que vocês pensam sobre cartas de amor?
- b) Quais os tipos¹⁰ de carta que existem?
- c) Vocês já escreveram cartas? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?
- d) Vocês gostam/gostariam de receber carta?

Na discussão suscitada, alguns alunos participaram oralmente, outros, como as questões estavam no quadro, perguntaram se era para escrever a resposta no caderno; como a proposta era uma discussão oral, alguns optaram por não participar do debate. Vale ressaltar que essas informações foram anotadas em um diário de campo, para serem transcritas nesta análise.

Os que responderam apresentaram as seguintes respostas:

Ao serem perguntados se a carta que os cantores escrevem é de amor, e o que eles pensam sobre cartas de amor, as respostas foram afirmativas: “Sim é de amor”. No tocante ao

⁸Disponível em: <<http://youtu.be/0GWBHiMss7M>> Acesso em 05/06/2014.

⁹Disponível em: <<http://youtu.be/KBWJuJtcBIE>> Acesso em 05/06/2014.

¹⁰ Ainda não havia sido trabalhado com os alunos a noção de carta como um dos gêneros epistolares.

que pensam, disseram que não gostaram muito da música do Roberto Carlos e Renato Russo, preferiram a da banda NXZero. Disseram que escrever carta de amor está ultrapassado, preferem o amor cantado de maneira mais moderna.

Acerca do proposto em b, quais os tipos de cartas que existem? Disseram conhecer a carta em que se escrevem notícias para enviar a um parente ou um amigo distante e cartas que os suicidas escrevem, deixando informações e justificativas para a família. Uma aluna relatou ter em casa a cópia de uma carta deixada por um pai que matou o filho de um ano e suicidou, e demonstrou interesse em trazê-la para ser lida e analisada na sala.

Ao serem questionados conforme a alternativa, c) Vocês já escreveram cartas? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por quê? A maioria disse nunca ter escrito uma carta. A exceção foi de dois alunos que disseram já ter escrito carta para parentes que moram em São Paulo. Relataram que não foi difícil escrever, porque tinham intimidade com a pessoa para quem escreviam, mas que pediram alguém para postar para eles.

Sobre o questionamento d, Vocês gostam/gostariam de receber carta? Todos os que responderam afirmaram que gostariam de receber uma carta.

Após a discussão, orientamos a formação de grupos de 3 e 4 alunos. Cada grupo recebeu modelos diferentes de cartas pessoais, a saber: carta de um interlocutor masculino (Felipe), a uma mulher amada (Anexo B); carta do interlocutor José para um amigo (Anexo C); carta do interlocutor Bruno Bastos a uma interlocutora com quem mantém um relacionamento (Anexo D); carta do revolucionário cubano Che Guevara aos filhos: Hildita, Aleidita, Camilo, Célia e Ernesto (Anexo E) e a carta testamento deixada pelo ex-presidente Getúlio Vargas (Anexo F). Escolhemos apresentar cartas com temáticas diversas, pois, nesse modelo de intervenção, é importante que sejam apresentados aos alunos exemplares diversos do gênero a ser produzido.

Com as cartas em mãos, os alunos foram orientados da seguinte maneira:

1. Um aluno lê a carta em voz alta para os outros componentes.
2. O grupo deverá, na segunda leitura, retirar do texto os elementos característicos da carta.
3. Um aluno ficará responsável por anotar (resumidamente) os elementos característicos da carta no caderno.
 - Local
 - Data
 - Destinatário
 - Saudação
 - Interlocução com o destinatário
 - Despedida
 - Assinatura

Após leitura e análise das cartas, os alunos procederam à identificação da estrutura da carta nos próprios textos. Alguns grupos conseguiram fazer sozinhos, outros precisaram da orientação do professor, o que é normal e justificável, pois, segundo o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, e descrito por Marcuschi “o primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.” (MARCUSCHI,2008, p. 215).

Finalizada a análise, os alunos foram orientados a fazerem a leitura da carta para os demais colegas, apresentando a estrutura que eles identificaram na carta. Assim, os alunos conheceram todas as cartas distribuídas entre os grupos.

Finalizando esta primeira fase, para a qual utilizamos duas aulas de cinquenta minutos cada, foi dada ciência aos alunos de que na fase seguinte do trabalho eles iriam produzir uma carta endereçada a um(a) melhor amigo(a), que não vêem há muito tempo, pedindo notícias e contando as novidades. Orientamos que, caso esse amigo não existisse, eles poderiam simular a existência dele. Concluídas as produções, as cartas seriam expostas no mural de gêneros textuais da sala de aula.

Nesta etapa, os alunos demonstraram interesse nas atividades relacionadas à música, pois manifestaram o desejo de ouvi-las mais vezes, também demonstraram interesse pela leitura das cartas e apresentaram a estrutura com alguma dificuldade, apesar de a leitura ter sido feita pelos alunos que são mais habituados à leitura em voz alta em sala de aula. Quando anunciamos a produção da carta, que poderia ser escrita a um amigo, real ou fictício, e que culminaria na exposição no mural, percebemos insatisfação com a proposta por parte da maioria da turma. Registramos algumas falas de alunos que fizeram as seguintes objeções: “Sabia que esse negócio de carta não ia prestar”, “Eu não tenho nada pra falar”, e até “Pode ser em grupo?”.

4.3 A primeira produção – O gênero como objeto de estudo e avaliação

Como já havia sido sugerido aos alunos, a proposta de produção do gênero carta, observados a temática da abordagem, o provável destinatário e o objetivo da produção, os alunos foram orientados a cumprirem o segundo passo da sequência: a primeira produção, a ser realizada individualmente. Para esta fase foram destinados 02 horários de 50 minutos.

Vale salientar que a realização desta primeira produção configura-se apenas como um esboço geral, um treinamento, que deve ser tomado como um primeiro contato do aluno com o gênero, segundo os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). A intenção foi

também colher impressões sobre a predisposição, interesse e grau de envolvimento e motivação para a escrita nas condições apresentadas.

No momento da produção, as reações verbalizadas foram no sentido de não gostarem desse tipo de atividade: alguns alunos disseram que não iriam escrever a carta, pois não sabiam escrever texto, e só concordaram em escrever após insistirmos muito, e ainda assim insistiam em escrever um texto bastante curto, e até perguntaram se um texto de três linhas estava bom. Isso demonstra claramente o não envolvimento com a situação de produção e o desgosto com a atividade.

Outros questionaram se a carta seria postada no correio, se poderiam escrever para outra pessoa que não fosse um(a) amigo(a) e outros insistiram em escrever uma carta para um parente já falecido. Como insistiram, não fizemos objeções quanto à mudança do destinatário, mas informamos que as cartas não seriam postadas, e sim expostas no mural de gêneros da sala de aula.

Conforme acontecia com a produção de outros gêneros em sala de aula, na folha que os alunos receberam para a produção da carta constava o seguinte cabeçalho:

	<p>Escola Estadual Washington Xavier Mendes</p> <p>Componente Curricular: Língua Portuguesa - Professor: Edilson Moreira</p> <p>Aluno: _____ Turma _____ Data: __/__/____</p> <p style="text-align: center;">PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p style="text-align: right;">Código: _____</p> <p style="text-align: center;">Gênero Textual: CARTA PESSOAL</p>
---	---

A seguir, apresentaremos uma breve análise das produções, acompanhada de trechos transcritos dos textos dos alunos. Para preservar a identidade deles, cada produção de texto recebeu um código numérico para identificação e dos nomes citados por eles aparecem apenas as iniciais. Salientamos, também, que a transcrição foi *ipsis litteris*, daí os problemas em relação à norma considerada padrão da língua. Passemos aos exemplos das produções:

Prod. 14

Local Capivara de Cima Data 10/06/2014

Querida Tia

Há dois anos que vc foi embora Eu estou com muita saudade Como vc esta Vc vai demora a voutar

Sua mãe dise que esta com saudades e mandol um abraso

Aqui em Capivara esta muito quente

e ai como estar (palavra ilegível)

Nessa produção, o aluno, para fazer referência ao local de onde escreve, sente a necessidade de utilizar o termo “local” para marcar este elemento que faz parte da estrutura do gênero. Na interlocução que estabelece com o destinatário, apresenta diversos termos com grafia agramatical ou palavra ilegível. Em alguns trechos, o aluno faz a supressão de pontuação, sugerindo marcar as pausas com o uso de letras maiúsculas. Apesar de apresentar alguns problemas do ponto de vista linguístico, e omitir alguns elementos que estruturam o gênero em uso, o aluno escreve pressupondo um interlocutor, e constrói seu texto com a intenção de dar e pedir notícias, ou seja, cumpre a tarefa proposta.

Prod. 18

Cachoeira, 09 de Junho de 2014

Querida tia S.

Já se passou mais de um ano que você veio aqui em casa. Todos aqui estão morrendo de saudade de você. K, G, E. Qual são as novidades por aí? Você gostou de morar em B.H.?

Aqui na cachueira está ocorrendo tudo bem. G. fez um aninho dia 14 de maio, ela está muito esperta, tudo que a gente fala ela aprende, ela só ta que cresce... Eu batizei na Igreja Mundial, nossa foi muito bom, aquela igreja é muito abençoada, mãe está morrendo de saudade de vocês. E o caso de João Lucas da guarda dele ainda não resolveu nada, estou muito ansiosa para saber o que vai dar.

Milhões de Beijokas!

J.

P.S: E K. vai casar quando?

O autor da carta acima demonstra ter compreendido bem a estrutura e os usos do gênero que se propôs produzir. Apresenta algumas dificuldades no trato com aspectos linguísticos, mas consegue construir um texto coerente, fazendo uma boa representação da situação de comunicação. Nesse texto, a função discursiva predominante é a de noticiar/relatar os fatos que têm ocorrido.

Prod. 19

Taquaril 09 de Junho de 2014

Prezado E.J

Hoje esta um dia em solarado e muito quente e lembrei de você quando a gente jogava bola no campinho de futebol.

Como você esta indo na viagem de ferias o que você esta achando da viagem e dos Mimeiros.

Sua mãe e sua irmã esta mandando muitos beijos e abraços.

Um grande abraço.

J.

A análise da produção acima nos permite afirmar que o aluno produz um texto sem muita preocupação com a elaboração do conteúdo. Demonstra ter produzido apenas para cumprir a proposta do professor, mas não revela entusiasmo na construção da interlocução com o seu destinatário.

Prod. 21

Gentil, 9 de Junho de 2014

Cara Irma A.

Eu estou escrevendo esta carta eu queria saber quando você vai mandar a foto da minha sobria e eu estou sintidomuitas saudade.

E em casa estar tudo Bem, e como esta ai em São paulo você esta feliz e como e ai e Bom para sir mora.

Quando você vai vir visita nos

Beijos

L.

P.S.: quando Tia d. vir não esqueça a foto

Assim como a produção de número 19, o texto 21 também apresentou muitas dificuldades linguísticas. Nesse texto, a função discursiva predominante é a de solicitar e enviar notícias, o aluno demonstra ainda querer fazer uso do *post scriptum*, que deve ser usado quando esquecemos de mencionar algo no corpo da carta, mas o aluno o usa para reforçar um pedido de maneira incoerente, pois, ao mesmo tempo em que quer saber quando será enviada a foto, já solicita o seu envio por meio da tia.

Em resumo, do que foi produzido e das impressões captadas no momento da produção, são notórias a contrariedade dos alunos, a indisposição deles para a escrita e o desinteresse e falta de motivação com a atividade. Além disso, foram perceptíveis as dificuldades apresentadas por eles para escrita de textos que pressupõem um interlocutor que não está claramente definido. Em alguns casos, há criação de um interactante a quem determinam algum grau de parentesco para facilitar a interlocução, numa tentativa de aproximação, mas por não se tratar de um “outro” real, os textos são produzidos sem planejamento, às vezes, sem obedecer a uma organização estrutural adequada.

A partir do que foi observado nesta etapa, percebemos que era necessário intervirmos no sentido de mostrar aos nossos alunos que o trabalho com este gênero pode se realizar não só enquanto um objeto de ensino-aprendizagem, mas que ele também pode desempenhar suas funções enquanto instrumento de comunicação. Ficou evidente nesta fase que o desinteresse dos nossos alunos se dava por um motivo já previsto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, quando afirmam que “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 65).

Com a conclusão desta etapa conseguimos alcançar, com êxito, um dos objetivos específicos propostos neste trabalho: explicitar o desempenho linguístico e a motivação dos

alunos na escrita do gênero carta pessoal, escrita com a finalidade de adquirir conhecimentos sobre o gênero.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 Descrição dos procedimentos da intervenção

Para demonstrar o desempenho linguístico e motivacional dos alunos na escrita do gênero carta pessoal, quando trabalhado em sala de aula com a função social do gênero em evidência, e em situação de interação real, foi desenvolvido o plano de ação que constou de uma troca de correspondências entre alunos da Escola Estadual Washington Xavier Mendes e alunos da Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo.

5.2 Plano de Ação – A sequência didática

O desenvolvimento do plano de ação foi importante para que pudessemos alcançar um dos nossos objetivos nesta pesquisa, a saber: desenvolver proposta de intervenção com vistas a contribuir para a melhora do desempenho linguístico na escrita de texto, por meio do estudo e produção do gênero carta pessoal nos moldes propostos pelos estudos de Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

O quadro a seguir resume as ações desenvolvidas na intervenção:

Quadro 5: Resumo da intervenção

OBJETIVO GERAL DA AÇÃO: contribuir para a melhora do desempenho linguístico na escrita de texto, por meio do estudo e produção do gênero carta pessoal. ESCOLA: E. E. Washington Xavier Mendes TURMA: 9º Ano VI DURAÇÃO: 18 aulas					
ACÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS	DETALHAMENTO	CH	ENVOLVIDOS
1- Apresentação do projeto com a presença da direção. Contextualização geográfica, cultural e histórica dos sujeitos envolvidos na pesquisa.	Situar os alunos quanto aos espaços, à história e a cultura de seus interlocutores.	Mapa-múndi. Fotografias ¹¹ de lugares de Moçambique e pessoas moçambicanas Documentário intitulado “Moçambique ¹² ” (versão HD em <i>pen drive</i>)	Apresentação oral, com slides, da proposta de intervenção; Localização no mapa do Distrito de Itamirim e da cidade de Maputo. Leitura de textos sobre a historiografia das duas comunidades. Projeção de fotos de lugares e pessoas de	4 h/a	Professor pesquisador, alunos, diretora e vice-diretora.

¹¹ Arquivo de fotos cedidos pela professora da rede estadual de Contagem, Luana Tolentino, que em 2012 desenvolveu um projeto de correspondência entre seus alunos e alunos de uma escola em Beira.

¹² O documentário foi veiculado no Globo Repórter no dia 02/08/2013 e pode ser visualizado no link: <http://globo.com/rede-globo/globo-reporter/v/globo-reporter-mocambique-02082013/2733345/>

		Fotocópias de textos. Televisão. Slides com a proposta	Moçambique.		
2- Abordagem sobre a constituição da identidade linguística-cultural dos dois países.	Caracterizar para os alunos a língua a ser utilizada na interação.	Computador. <i>Internet</i> . Fotocópias. textos “Diversidade, Unidade e Identidade: a Língua Portuguesa em Moçambique ¹³ ” e “A Língua Portuguesa em questão: uso, padrão e identidade linguística ¹⁴ ”, (disponíveis no formato PDF no <i>pen drive</i> do projeto).	Aula expositiva sobre a constituição da identidade linguística do Brasil e de Moçambique. Divisão da turma em dois grupos, leitura dos textos sobre o português e apresentação em seminário simples.	02 aulas	Professor pesquisador e alunos.
3- Apresentação dos alunos aos seus respectivos interlocutores.	Oportunizar aos alunos o conhecimento dos interlocutores.	Máquina fotográfica. Envelopes. Selos postais.	Tirar fotografias individuais dos alunos, nomear, colocar em envelopes, selar e postar no correio da comunidade.	02 aulas	Professor pesquisador e alunos
4- Estudo do gênero carta pessoal: uso social e estrutura.	Ensinar os alunos como escrever carta. Mostrar o uso social do gênero.	Modelos de cartas. DVD (filme). Filme “Central do Brasil” (1998) e “Cartas para Deus” disponíveis na biblioteca da escola.	Aula expositiva dialogada. Levantamento de conhecimentos prévios.	04 aulas	Professor pesquisador e alunos
5- Produção das cartas	Fazer uso da escrita de textos com adequação linguística ao uso do gênero.	Papel. Lápis. Borracha. Caneta. Corretivo.	Entrega de papel próprio para a escrita das cartas. Orientação coletiva na produção escrita.	03 aulas	Professor pesquisador e alunos
6- Correção/Refacção	Reorganizar a estrutura do texto. Identificar e	Papel tamanho A4 impresso com pautas.	Orientação individual no processo de reescrita.	02 aulas	Professor pesquisador. Alunos.

¹³ Disponível em:

[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365564_ARQUIVO_diversidadeunidadeidentidade_lp_mocambique%7Bbeatrizpsantana}\[2\].pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365564_ARQUIVO_diversidadeunidadeidentidade_lp_mocambique%7Bbeatrizpsantana}[2].pdf) Acesso em 12/06/14.

¹⁴ Disponível em:

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Publicacoes/Artigo_MariaHelenaMouraNaves_AlinguaPortuguesaemQuestao.pdf Acesso em 12/06/14.

	corrigir possíveis erros de escrita. Adequar o texto ao contexto de escrita.	Caneta. Corretivo.			
7- Leitura das cartas recebidas	Desenvolver a oralidade e a fluência em leitura de texto.	Cartas	Dispor os alunos em círculo e orientar a leitura individual das cartas recebidas de Moçambique.	01 aula	Professor pesquisador e alunos

Com a finalidade de melhor esclarecermos os procedimentos adotados na execução do plano de ação, apresentamos, a seguir, o detalhamento das ações desenvolvidas no âmbito da intervenção.

5.3 Apresentação da situação de comunicação

Para iniciarmos a aplicação da intervenção com a turma selecionada, levamos os alunos desta turma para a sala de vídeo da escola e apresentamos para eles o trabalho que seria desenvolvido naquela turma. Mostramos a proposta de intervenção com as ações que ocorreriam ao longo do desenvolvimento do trabalho. Foi importante a presença da diretora e vice-diretora, as quais orientaram os alunos quanto à necessidade de levarem a sério a realização das atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do projeto da troca de cartas. Disseram que a escola estava à disposição para ajudar no desenvolvimento do projeto e que estavam felizes por um trabalho “tão interessante” estar acontecendo na escola Washington.

O fato de a direção da escola ficar empolgada com a realização da proposta que apresentamos demonstra que falta, na escola, projetos que envolvam os alunos na produção escrita de textos. A diretora disse aos alunos que, como as cartas seriam enviadas a interlocutores reais, alunos de outra escola, em um outro país, esperava que eles “fizessem bonito” e primassem por uma “boa escrita”, querendo dizer que os alunos, na escrita das cartas, fizessem uso da variação culta da língua portuguesa.

Para dar prosseguimento, apresentamos aos alunos, em *slides*, a proposta de intervenção detalhada, ou seja, as ações que estavam previstas acontecerem no âmbito da pesquisa, explicamos que havíamos firmado parceria com uma professora de Língua Portuguesa em Maputo, e que cada um deles iria corresponder com um aluno da Escola Portuguesa de Moçambique. Em seguida, apresentamos a eles algumas fotografias de alguns alunos da escola de Maputo que retiramos do site da escola. As fotografias não eram dos

alunos com quem nossos alunos iriam se corresponder, ainda assim, eles ficaram surpresos, pois achavam que seriam alunos que aparentassem ser de baixa renda e que a escola não tivesse boa estrutura, por estarem situados em Moçambique, país que constantemente é associado à ideia de pobreza, e, no entanto, as fotografias mostravam uma escola de ótima infraestrutura, com piscina olímpica e alunos desenvolvendo atividades recreativas diversas, como artes circenses, apresentação de música com instrumentos clássicos, teatro, dentre outras.

5.4 A ativação do conhecimento de mundo

Para situarmos alunos quanto à localização dos espaços onde vivem eles e os alunos com quem iriam se corresponder, levamos para a sala de aula um mapa-múndi e um globo terrestre. Inicialmente, perguntamos aos alunos quem sabia em que continentes estavam situados Brasil e Moçambique. Nenhum aluno soube responder, então pedimos que, em grupos, localizassem no mapa e no globo a América do Sul e a África. Em seguida, solicitamos que localizassem Brasil e Moçambique, o ponto onde estaria localizado o distrito de Itamirim e a capital Moçambicana Maputo.

Quando os alunos visualizaram no globo a distância que os separavam de Maputo, alguns ficaram deslumbrados, e pudemos registrar algumas impressões: “Então nossas cartas vão atravessar o Oceano Atlântico?”, “Quanto tempo vai levar para as cartas irem de um continente ao outro?”, “Como serão transportadas as cartas de um país para outro separados por um oceano?”. Para elucidar as dúvidas dos alunos, explicamos a eles que um dos efeitos da globalização é a comunicação entre os países que foi facilitada, e que as cartas seriam transportadas de avião, e que, em consulta aos correios, o gerente da unidade de Espinosa nos informou que o serviço dura, em média, 15 dias. Esta aula ocupou um horário de 50 minutos.

A partir da aula anterior, os alunos já começaram demonstrar interesse por conhecer os alunos moçambicanos e o lugar onde eles vivem, então, para lhes proporcionarmos uma contextualização de Moçambique, e situando-os quanto aos espaços, à história e a cultura de seus interlocutores, levamos todos para a sala de vídeo da escola, conectamos o aparelho de televisão a uma caixa amplificadora de som e, com um aparelho de DVD e um pen drive, fizemos a reprodução do documentário “Moçambique – Uma África que fala português”, que havia sido veiculado no programa global Globo Repórter no dia 02/08/2013 e previamente gravado por nós. Todos os alunos assistiram o documentário demonstrando interesse. O documentário foi muito importante para atingirmos o objetivo

pretendido, pois ele faz um panorama da cultura de Moçambique, os costumes do povo moçambicano, suas crenças, as riquezas naturais, as belíssimas praias, a infraestrutura hoteleira, os diversos dialetos falados no país (que além de falar outros mais de 20 dialetos, tem o português como língua oficial), os parques estaduais de conservação (com destaque para o Parque Nacional de Gorongosa), a rica fauna moçambicana e os resultados das recentes guerras civis pelas quais o país havia passado.

Após assistirmos ao documentário, fizemos uma roda de discussão sobre os aspectos mais relevantes mostrados sobre Moçambique. Os alunos demonstraram maior interesse pelos safáris que o país oferece, outros disseram que não sabiam que na África existem praias tão bonitas como a da província de Inhambane. Uma aluna salientou que assistir ao vídeo foi importante porquê mostrou a cidade de Maputo, e ela pode conhecer um pouco do lugar onde moram os alunos com quem eles iriam corresponder. Esse documentário tem 45 minutos e utilizamos, para esta aula, dois horários de 50 minutos.

Para um delineamento da constituição da identidade linguística dos dois países, propomos aos alunos uma pesquisa direcionada na internet. Para isso, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola e eles usaram os computadores em grupos, pois não havia máquinas com acesso à internet em número suficiente para o uso individual. Orientamos que eles deviam pesquisar sobre Moçambique: qual a língua oficial do país? Existem outros dialetos falados pela população moçambicana? Quais os pontos comuns na constituição da identidade linguística do Brasil e de Moçambique?

Concluída a pesquisa, os alunos apresentaram em sala os dados coletados. Descobriram, na pesquisa, que assim como o Brasil, Moçambique tem o Português como língua oficial, e também faz parte da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que agrega, também Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe e o Timor-Leste. Outro dado importante apresentado foi que Moçambique apresenta um mosaico de línguas, uma vez que os estudos etnológicos apontam a existência de 43 línguas faladas no país, das quais 41 são línguas de origem bantu, chamadas “línguas nacionais”, acrescidas do Português e da Língua de Sinais Moçambicana – LMS. Já na aula de localização dos países no mapa, alguns alunos haviam nos questionado como países tão distantes falavam o mesmo idioma. Nesta aula, então, pedimos que um grupo explicasse aos demais colegas a resposta a este questionamento, e três alunas disseram para a turma, com base na pesquisa, que, ambos os países haviam sido colônias de Portugal. Aproveitamos o ensejo para mostrar a eles que, quando um país toma outro como colônia, uma das primeiras

ações é buscar meios de implantar na colônia a língua dos colonizadores, e, nesse caso, a língua serve como instrumento de dominação.

Nessa etapa, percebemos que os alunos já estavam bastante inteirados dos aspectos culturais relacionados ao país Moçambique. Estavam ainda, curiosos por saber com quem iriam se corresponder. Sobre isso pudemos perceber que o fato de pertencerem a continentes, e por isso, culturas diferentes, exerceu nos alunos um certo fascínio. Restava-nos saber se isso desencadearia em uma motivação para escrita, que fosse capaz de fazê-los superar a rejeição pela escrita de um texto, conforme diagnosticada nas produções iniciais.

De posse dos nomes dos alunos do 10º ano da turma da professora de Língua Portuguesa moçambicana Olga Pires (a lista foi disponibilizada no *site* da escola), passamos a lista de nomes para o quadro. Os alunos estranharam a grafia de alguns nomes, já que são moradores de um país de língua portuguesa. Explicamos a eles que, conforme conversa com a professora, alguns desses alunos são filhos de imigrantes que estudam na Escola Portuguesa para aperfeiçoarem a língua, outros têm nomes oriundos de algum dialeto africano e outros por um processo natural de escolha, assim como acontece com nomes de brasileiros. Alguns nomes não tiveram o sexo (masculino/feminino) identificado pelos alunos, então foi necessário que fizéssemos a identificação no quadro, com base nos dados enviados pela professora.

Conforme se vê no quadro a seguir, tínhamos 22 alunos moçambicanos para os 25 alunos brasileiros. A estratégia utilizada, e definida em sala, para definição dos interlocutores foi o sorteio. Tivemos, então, que repetir os nomes de 03 alunos moçambicanos para a total definição dos pares.

Quadro 6: Lista de alunos moçambicanos do 10º ano da EPM - CELP

Nomes	Sexo: M = Masculino F = Feminino
1.Adriana Martins	F
2.Bruno Faria	M
3.João Trincheiras	M
4.Mariana Palma	F
5.Bawik Motichande	M
6.Gerson Fanequiço	M
7.José Furão	M
8.Augusto Simões	M
9.Marvin Silva	M
10.Chirac Mithá	M
11.Léria Nhamuave	F
12.Mohamad Latif	M
13.Jéssica Monjane	F
14.Eurice Grachane	F
15.Bárbara Santos	F

16.Marisa Galrito	M
17.Rui Coimbra	M
18.Patrícia Godinho	F
19.Shelsea Oliveira	F
20.Hugo Abreu	M
21.Joana Garção	F
22.Diogo Pimenta	M

Fonte: elaboração própria a partir de informações da professora Olga Pires.

Definidos os pares, percebemos alguns alunos mais empolgados que outros. Resolvemos então perguntar sobre a satisfação de se corresponderem com aqueles alunos, de quem, por enquanto, eles só tinham o nome. Então alguns homens da turma relataram que não gostariam de se corresponderem com outro homem, ao passo que as meninas que haviam sido sorteadas com outra menina, disseram não haver problema quanto a isso. Para resolvermos o impasse, propomos que eles trocassem entre si com quem concordasse na troca, e ao final da aula o impasse tinha sido resolvido. Para esta aula destinamos um horário de 50 minutos.

Após esta aula, os colegas professores relataram que nos horários subsequentes os alunos só falavam na carta que iriam escrever, no colega africano que iriam conhecer e no projeto que estavam desenvolvendo com o professor de português. Alguns professores vieram nos perguntar por quê os alunos daquele 9º ano estavam tão empolgados em escrever cartas. Vale destacar também que alguns alunos de outras turmas constantemente nos perguntavam por quê aquele “projeto” não estava sendo desenvolvido na turma deles, demonstrando interesse em participar de atividade do gênero.

A fim de promover o intercâmbio de cartas entre alunos da comunidade de Itamirim-MG e alunos moçambicanos, formalizamos convites/parcerias e trocamos documentos nas escolas envolvidas no projeto (apêndices I e II). A princípio, pensamos em solicitar o auxílio da Embaixada da República de Moçambique para viabilização do processo de envio e retorno das cartas, mas ao consultarmos os Correios, vimos que este processo é comum, não sendo necessárias interferências de terceiros, já que o serviço de postagem funciona bem entre os dois países.

O próximo passo foi, então, orientarmos os alunos para a escrita das cartas que seriam endereçadas aos alunos moçambicanos.

5.5 Componentes constitutivos do gênero

Salientamos que, as atividades relacionadas ao estudo do gênero carta pessoal, desenvolvidas nessa fase, e que serão aqui descritas, se justificam pela necessidade de

intervirmos nas dificuldades apresentadas pelos alunos e que foram diagnosticadas nas cartas produzidas no modelo de “produção inicial” do gênero.

Para estudar o gênero carta, sua estrutura e usabilidade, desenvolvemos um estudo dos elementos de uma carta, apresentando-se um breve histórico do gênero em questão, além de fazermos um levantamento de questões que ativem o conhecimento prévio dos alunos, conforme se expõe a seguir:

- a)Hoje, pessoas se comunicam de um lado a outro do mundo através da internet, mas será que sempre foi assim?
- b)Como o que era escrito chegava até quem lia?
- c)Você ou alguém da sua família costuma receber carta?
- d)O que você acha de enviar e receber cartas pessoais, correspondendo-se com alunos de outro país?

Sobre estes questionamentos os alunos disseram em a) que já viram na televisão em desenhos e em filmes que as pessoas, em tempos mais remotos, se comunicavam por sinais de fumaça, por desenho nas paredes das cavernas e outros. Questionamos, então, sobre um passado mais recente, e eles afirmaram que a comunicação acontecia por meio de cartas e telegramas. Sobre o questionamento b) alguns alunos disseram que alguém da família já recebeu carta trazida de São Paulo por um parente e outros disseram que o meio mais comum é o Correios, e que, pelo fato de morarem na zona rural, onde não existia correio há bem pouco tempo, era necessário que viessem buscar as correspondências no correio da cidade. Acerca do questionamento c) eles disseram que não está tão comum receber cartas, alguns disseram que raramente recebem cartas. Quando fizemos o questionamento d) os alunos disseram que gostariam mais de receber do que enviar. Nesse momento, aproveitamos para esclarecer que como o projeto das cartas era nosso, então seríamos os primeiros a enviar, e que, conforme estava acertado com a professora moçambicana, tão logo as cartas deles chegassem em Maputo os alunos de lá as responderiam.

Conforme havíamos diagnosticado, os alunos ainda apresentavam dificuldades com a estrutura do gênero carta pessoal. Como intervenção, apresentamos, em slides, a estrutura da carta, e, como embasamento para as explicações, tomamos como base os estudos desenvolvidos por Silva (2002). As informações acerca da estrutura do gênero foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quanto à estrutura, pode-se afirmar que o gênero textual carta apresenta:

- Indicação do local e da data.

Essas referências ficam no início da carta, em geral à esquerda.

- Vocativo.

Geralmente é acompanhado de uma saudação ou de um termo de cortesia como Prezado, Caro, mas pode-se empregar somente o nome do destinatário, ou outro termo mais coloquial seguido do nome; depois do vocativo pode-se colocar vírgula, dois-pontos ou pode não haver pontuação.

- Texto.

Refere-se à introdução e ao desenvolvimento da carta.

- Despedida e a assinatura

A despedida varia de acordo com o grau de intimidade entre as pessoas, por isso pode ser formal ou informal, cerimoniosa ou afetuosa, e a assinatura contém apenas o nome do remetente.

5.6 A produção final – Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social.

Trabalhada a estrutura, orientamos os alunos que, a par dos conhecimentos acerca do “universo” dos interlocutores, escrevessem as cartas que enviaríamos aos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique. Esclarecemos que, por não haver ainda um certo grau de intimidade entre eles, deveria ser adotado um tom mais formal na escrita das cartas. Quando perguntaram-nos o que escreveriam, orientamos que estavam livres para escrever sobre o que quisessem, porém, como este seria o primeiro contato, falamos da importância de fazerem uma apresentação, de si e do lugar onde vivem.

A escrita das cartas foi realizada toda em sala, pois havia a necessidade de orientarmos este processo. Nessa ação, enfatizamos que a carta deveria ser bem escrita, com caligrafia legível e bonita, uma vez que a grafia do aluno estaria em evidência, pois esta é uma característica do gênero carta pessoal, permitir que um interlocutor tenha contato com a caligrafia do outro, característica que tem se perdido com as novas formas de correspondências, dentre as quais citamos: o *e-mail*, o *chat*, o *facebook*, *whatsapp* etc, que usam fontes determinadas pelos aparelhos.

Para conferir mais originalidade no trabalho com o gênero, levamos para a sala de aula folhas de papel A4 impressas com pautas e imagens que fazem referência ao Brasil

(araras) e ao estado de Minas Gerais (casarios de cidades históricas), para substituir os “papéis de carta” que não encontramos com essa temática nas papelarias. Percebemos que os alunos ficaram empolgados com os papéis, pois a maneira como observavam e manuseavam os papéis era diferente dos usos que fizeram das folhas de caderno utilizadas na primeira produção. Percebemos que esta poderia ser mais uma motivação para a escrita do texto.

De posse de conhecimentos sobre o gênero, dos dados do interlocutor (nome, endereço) e de alguns exemplares dos papéis de carta, os alunos começaram, então, a produzir seus textos. Notamos que, nesta etapa, não houve objeções e/ou reclamações quanto a produção de texto. Durante 02 horários de aula os alunos escreveram os textos, alguns solicitaram o professor para consultar a escrita de palavras, se abordavam determinado tema, se usavam uma determinada expressão ou outra na saudação ou na despedida. O atendimento ao aluno, em sala, foi individualizado, pois cada questionamento feito pelos alunos era solucionado com a participação deles, pois também questionávamos o entendimento deles sobre a dúvida que tinham. Quando as produções ficaram prontas, os alunos nos entregaram. Em casa, analisamos os textos e propomos alguns ajustes por meio da estratégia do “bilhete orientador¹⁵”.

Feitos os últimos ajustes, os alunos passaram as cartas a limpo nos papéis de carta que havíamos entregue. O próximo passo foi o preenchimento do envelope. Alertamos os alunos para a necessidade de preencher com rigor os dados do remetente e do destinatário, pois um erro nestes campos pode acarretar o extravio da correspondência. Para auxiliar os alunos na compreensão desta tarefa, entregamos a eles um quadro de instruções para preenchimento do envelope (anexo G).

Após o preenchimento dos envelopes e de posse das cartas finalizadas, nos dirigimos ao correio da comunidade de Itamirim. Os alunos se mostraram empolgados com o fato de sairmos do ambiente escolar para a realização desta tarefa. No correio, a atendente deu algumas orientações sobre o fechamento e selagem dos envelopes e informou que o custo de cada postagem seria R\$ 3,45 (três reais e quarenta e cinco centavos), mas que os correios faria a doação do serviço, segundo ela, “por achar importante a iniciativa e pela oportunidade de colaborar com um projeto da escola da qual ela foi aluna.” Cada aluno teve a oportunidade de

¹⁵ Escolhemos o bilhete orientador por acreditarmos que, nesse gênero, o professor passa a mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno, se posicionando como um leitor interessado, questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução proposta na tarefa. O aluno passa a perceber o professor como um leitor interessado no seu texto, e não como alguém que lê à procura de erros.

fechar seu envelope e postar, na própria comunidade, uma carta destinada a um novo amigo em Maputo – Moçambique.

5.7 Descrição dos resultados

A fim de compararmos as produções dos alunos no gênero carta pessoal, quando produzidas sem o cumprimento da função social da carta e essas últimas, quando o gênero desempenha sua função social, faremos a transcrição *ipsis litteris* de algumas produções seguidas de análise comparativa.

As cartas produzidas pelos alunos e enviadas aos seus correspondentes moçambicanos receberam, para fins de privacidade, códigos com a mesma numeração do modelo de produção inicial, porém, foram acrescidas da letra F para indicar um exemplar da produção “final”. Passemos aos exemplos das produções:

PROD. 14 – F

Fazenda Olhos D’água, 24 de novembro de 2014

Prezado Diogo

Sou J, R., tenho 15 anos e moro na comunidade de Olhos D’água, um vilarejo na zona rural de Espinosa. Moro distante da minha escola 29 km. Além de estudar eu também trabalho, por isso algumas vezes falto na escola. Comigo moram minha mãe, meu padrasto e meus cinco irmãos.

A comunidade que moro e muito tranqüila, tem poucos moradores. Quase não tem nada para fazer. O meu país e muito grande e tem muitos lugares bonitos. Ainda quero conhecer varios estados.

Diogo, gostaria que você me falasse um pouco sobre como é a vida aí em Moçambique e que você tem vontade de conhecer o Brasil?

Espero resposta sua.

J. R.

Nessa produção podemos observar que o aluno assimilou bem o conhecimento sobre a estrutura do gênero, pois diferente da 1ª carta produzida por ele (prod. 14), nesta última ele não usou mais o nome de elementos estruturais para fazer a marcação do local e data e fez uso da despedida e da assinatura, estruturas recorrentes desse gênero de texto. Nessa produção o aluno conseguiu desenvolver melhor o texto, eliminando as marcas de linguagem da internet (vc para você) empregadas na primeira produção. Um ponto que marca a evolução na escrita de texto deste aluno é a melhora na caligrafia, pois na produção final

não registramos ocorrência de palavras ilegíveis, bem como a diminuição dos erros de acentuação e de palavras grafadas incorretamente.

Queremos ressaltar que o aluno autor desta produção é um dos que mais relutava em produzir textos, sempre argumentando que não sabia e não gostava de escrever texto. Toda essa desmotivação pode ter sido desencadeada pelo histórico de insucesso escolar que este aluno possui na família ou pelo fato de ter sido reprovado no ano anterior, e, ainda com estes entraves, conseguiu cumprir o propósito comunicativo, de estabelecer, de maneira estruturada, uma interlocução com outro aluno de um outro país.

O histórico do aluno foi aqui retomado pela necessidade de conjugarmos a teoria eleita neste trabalho, que compreende a visão interacionista da linguagem, considerando a interferência do fator social, do contexto histórico, e do dialogismo presente na enunciação para a materialidade dos enunciados do texto.

PROD. 18 – F

Cachoeira, 24 de novembro de 2014

Prezado Augusto Simões.

Como vai você? O meu nome é J. K., tenho 14 anos. Os meus pais se chamam M. A. A. de S. e E. C. de S. Eu moro na comunidade da cachoeira, lá é muito bom, em épocas comemorativas, tem festa e se reúnem muitas pessoas. Na minha comunidade faz muito barulho, porque a estrada é cortada para muitos outros lugares. Na minha comunidade há muita plantação de maracujá, feijão, tomate, abóbora e muitos outros alimentos.

Eu tenho apenas dois irmãos: J. L., de 8 anos e G. , de 2 anos.

A escola que estudo é legal, tenho vários amigos por aqui, e outros não... Mas para vir a escola preciso pegar o ônibus, porque aonde moro é um pouco distante mas mesmo assim venho quando é possível. Eu adoro andar de moto, esse é o meu hobbies preferido.

A minha comida predileta é lasanha, eu adoro.

O meu professor de português Edilson Moreira incentiva a todos os alunos da classe a serem sempre estudiosos e não desistimos dos estudos. Ele é um professor muito legal.

Também quero saber de você. Como é aí em Maputo? A sua escola é legal? Qual é o seu bairro? Sua comida predileta?

A cidade onde eu moro é muito bonita e legal. Está sendo maravilhoso te conhecer!

Foi bom falar da minha vida pra você

Beijos

J. K.

A produção dessa aluna, que já não apresentava muitas dificuldades no trato com aspectos linguísticos na primeira produção, ilustra a impossibilidade de sanar completamente as inadequações linguísticas, mesmo em condições de produção que instiga o aluno a escrever, e mesmo recebendo orientação individual, o texto final da aluna ainda apresenta, dentre outras inadequações, incoerências no discurso, como podemos perceber nos excertos: “a estrada é cortada para muitos outros lugares” e “A cidade onde eu moro é muito bonita e legal”, quando ela já havia adiantado no início do texto que morava “na comunidade da cachoeira”.

Nesse texto, a aluna claramente manifesta sua satisfação com o processo de escrita da carta, no trecho “Está sendo maravilhoso te conhecer”, uma vez que o processo de contato/conhecimento do outro se faz por meio da escrita do texto, o que reforça o nosso entendimento de que a proposta de interação com um outro que está distante possibilita maior envolvimento do aluno com o processo de produzir texto.

Neste ponto, reconhecemos que a aluna ainda precisa adquirir algumas competências concernentes à produção de textos, no entanto, faz-se necessário retomarmos a noção de língua como atividade sociointerativa situada, defendida por Marcuschi (2008) e adotada nesta pesquisa. Segundo esse autor, nessa perspectiva, denominada textual interativa,

Não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Assim, entendemos que o trabalho com a língua não se esgota na competência gramatical, que visa à adequação a um sistema de regras, nem na competência textual, que prevê o reconhecimento de modelos textuais e critérios de textualização, mas, em um trabalho que deve estar pautado na competência textual-interativa, concordando com a concepção de língua adotada nesta pesquisa, que considera os aspectos gramaticais, textuais, psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos.

PROD. 19 – F

Cachoeira do gentil, 24 de novembro de 2014

Olá Joana Garção, tudo bem?

Meu nome é J. P., mas muitas pessoas me chamam de J. Tenho 18 anos, moro em uma comunidade chamada Cachoeira do Gentil.

Lá é muito tranqüilo, poi não tem barulho de carros. Eu moro nessa comunidade desde que nasci

Minha mãe se chama N. M. de O. é meu pai é E. P. de O. Tenho 04 irmãos e 05 irmãs.

O que mais gosto de fazer é jogar bola e vídeo game. O lugar onde moro é muito bonito. Moro com a minha família.

Eu adoro a minha escola, é um lugar muito importante para mim, pois é aqui que aprendo coisas que irei usar por toda a vida.

No vilarejo onde eu moro tem uma linda cachoeira onde eu gosto de ir tomar banho com meus amigos nos finais de semana.

Foi muito bom me corresponder com você

Beijos

J.

Conforme informação fornecida pelo aluno-autor da produção 19-F, podemos perceber que este é um aluno que apresenta defasagem na idade escolar. Assim como o aluno da produção 14-F, esse também era bastante desmotivado quanto ao processo de escrita. Em sua produção final, este aluno demonstrou uma progressão na construção do discurso, pois além de produzir um texto extremamente curto em sua primeira produção, neste ele se sente mais “à vontade” para falar de si, o que contribui para a elaboração de períodos mais longos, apesar de ter sido priorizado sua apresentação em detrimento de possíveis questionamentos que poderiam suscitar o desejo de resposta do seu interlocutor.

Também nessa produção, percebemos que houve maior preocupação por parte do aluno com a elaboração do conteúdo, além de ser relevante o fato de o aluno demonstrar estar satisfeito com o ato de se corresponder por meio da carta, como verificamos no trecho “Foi muito bom me corresponder com você”, o que constata os efeitos da interação na disposição do aluno para a escrita do texto.

PROD. 21 – F

Fazenda Araponga, 25 de novembro de 2014

Olá Hugo Abreu,

Meu nome é J., mas todos me chamam de L. Eu tenho 15 anos, sou muito engraçada, moro na fazenda Araponga, um lugar muito legal, onde moram pessoas muito legais. Gosto de conversar com minhas amigas e assistir TV.

Eu estudo na escola Estadual Washington Xavier Mendes, é uma escola muito boa, pois tem muitos professores bons e a diretora é excelente! Na minha escola eu tenho muitas amigas que eu adoro. É muito divertido estudar na escola Washington .

Quero saber mais sobre você. A sua escola é legal? Você tem amigos? Gosta de festas? Tem namorada? Você gosta de futebol? Você tem amigas? Os seus professores são legais? O lugar onde você mora é divertido? Você gosta da sua escola? Na sua cidade tem parque de diversões? Você tem irmãos? Que profissão você quer exercer no futuro? O meu maior sonho é ser fotógrafa. Meus pais se chama J. de F. da S. e F. R. dos S.

É um prazer te conhecer.

Beijos, de sua amiga brasileira J.

Um Abraço.

A aluna autora da produção 21-F havia sido diagnosticada com muitas dificuldades linguísticas no modelo de produção inicial, conforme pode ser visto na análise da produção 21. São notórios os avanços conquistados por ela a partir da intervenção e revelados nesta última produção. Para que esta aluna compreendesse a necessidade de atentar para a progressão textual, e fizesse uso de uma escrita mais monitorada foi necessário que dependêssemos maior tempo com ela, pois sabíamos do seu grau de dificuldade e da necessidade de intervirmos. A muito custo conseguimos que a aluna marcasse suas perguntas com o sinal de interrogação e conseguisse dividir seu período em frases, já que ela agrupava várias frases sem nenhum sinal de pontuação.

PROD. 25 – F

Taquaril, 24 de novembro de 2014

Querida Shelsea,

E aí, suave?

Meu nome é W. H. R. de J. tenho 14 anos, moro em uma comunidade pequena, que chama Taquaril.

Eu tenho uma irmã que se chama A. minha mãe se chama E. e meu pai se chama Hélio. Ele não mora mais comigo. Ele é desaparecido, quando ele desapareceu, eu era muito pequeno, tinha uns 2 ou 3 anos, quase não lembro do rosto dele, conheço mais por nome.

Eu gosto muito de sair nos finais de semana, vou para a casa da minha madrinha, chegando lá, à noite nós vamos à sorveteria, e etc.

Que música você mais curte? Eu curto mais funk(,) é um ritmo que surgiu nas ruas, também gosto de sertanejo universitário. Como é o seu país? Você fala quantas línguas?

O professor Edilson levou a minha classe para a sala de informática, nós vimos um pouco da sua cultura, e vimos muitas coisas interessantes. Onde eu moro não tem muitas coisas interessantes; eu moro na roça, tem mais é vegetação, como frutas, legumes e etc.

Quero saber um pouco sobre você. Do que você mais gosta no seu país? O que você gosta de fazer no dia-a-dia? Está sendo um prazer te conhecer.

Tchau. foi bom falar um pouco da minha vida para você. beijos!

W.

A análise da produção 25-F nos permite comprovar a eficiência da teoria sociointeracionista aliada ao ensino de práticas de linguagem (escrita) com o gênero carta pessoal e a adoção da sequência didática como metodologia de intervenção. Como vimos, o aluno W. H. R, em seu texto, que cumpre os propósitos comunicativos da proposta, sente a necessidade de abordar, na carta, o seu universo. Percebemos como é importante, para ele, fazer-se conhecido e conhecer o outro. Tal é o grau de aproximação que o aluno propõe no texto, que ele se dispõe a expor uma situação íntima: conviver com o desaparecimento do pai que ele mal conheceu.

Como o aluno pressupõe uma adolescente, que, em outro continente vá ler o seu texto, o aluno assume uma saudação em tom jovial, em um linguajar próprio dos adolescentes que vivem em seu entorno. Apesar de termos explicado a ele que a expressão “E aí, suave?”, por ser idiomática poderia causar desconhecimento para seu interlocutor, o aluno optou por usá-la, não sem antes argumentar que, caso ela não entendesse, poderia questioná-lo em uma próxima correspondência.

A partir destas análises, pudemos demonstrar que os textos do gênero carta pessoal, produzidos a partir da nossa proposta, trazem em sua materialidade linguística indícios que revelam a construção do processo interativo desenvolvido pelo aluno no curso da interação. A adoção da estratégia de trabalho por meio da sequência didática também permite uma melhor interação entre alunos e professor, quando propõe atividades orientadas e voltadas para as dificuldades apresentadas, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) chamam de módulos.

O desenvolvimento desse processo encontra respaldo na teoria sociointeracionista defendida por Bakhtin (1981) e Vygotsky (1988), que entende a aprendizagem como um fenômeno que ocorre no espaço relacional e dialógico com o outro.

Nossa proposta com o desenvolvimento da intervenção não era sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas contribuir para uma melhora significativa no desempenho em escrita de texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos na literatura evidenciada neste trabalho, os estudos sobre os gêneros textuais não são recentes. O governo tem engendrado esforços para permitir que professores da educação básica tenha acesso às teorias mais recentes sobre o estudo dos gêneros; como exemplo disso esclarecemos que boa parte das obras referendadas nesta pesquisa pertencem ao acervo de bibliotecas de escolas estaduais, e foram adquiridas por meio do PNBE do Professor, programa do governo federal que visa à atualização e ao desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.

Ainda assim, é comum depararmos com trabalhos de colegas, muitas vezes orientados por especialistas, direcionados ao estudo do gênero pelo gênero, quando o foco são os elementos estruturais, a função avaliativa ou o embelezamento das salas com os famosos “painéis dos gêneros textuais”, deixando escapar a grande chance que têm de mostrar aos seus alunos que o texto deve cumprir seu papel na sociedade, que os gêneros textuais são eventos discursivos que fazem a nossa vida diária, e que, por isso mesmo, devem cumprir sua função social.

Com base nisso, esta dissertação teve o objetivo de investigar o papel da interatividade na escrita de textos do gênero carta pessoal com base na observação e análise do comportamento e de textos dos alunos do 9º ano da Escola Estadual Washington Xavier Mendes em uma proposta de produção de correspondências a serem enviadas a alunos da EPM-CELP, em Maputo.

A análise do comportamento dos alunos em sala, e de suas produções, possibilitou-nos a compreensão de que a interação prevista na realização textual do gênero carta pessoal é um aliado importante na busca pelo interesse dos alunos em produzir textos, uma vez que a interatividade estabelecida nas cartas sugeriu maior envolvimento dos alunos na situação de produção.

Para subsidiar o desenvolvimento das ações de intervenção nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, explorando conhecimentos relativos à abordagem sociointerativista da linguagem, e buscando evidenciar a importância do ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais. A escrita dos capítulos teóricos nos quais fizemos essas abordagens proporcionou boas reflexões e resultou em fonte de consulta tanto para o desenvolvimento da intervenção como para a análise dos resultados.

Quanto à hipótese inicial de que se forem criadas situações de escrita em que a interatividade, de fato, se efetive, eles se sentirão bem mais motivados e tenderão a superar os problemas de linguagem, concluímos que foi confirmada em partes, pois não podemos associar, a grosso modo, situação de interação real com superação de problemas de linguagem, pois pode parecer que a primeira concorre automaticamente para o sucesso da segunda. Situações de interação real podem motivar o aluno para a escrita, deixando-o mais receptivo quanto à necessidade de correção do texto.

Muitos são os desafios encontrados em relação ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental das escolas públicas do extremo norte de Minas, região onde atuamos e mantemos contato com as angústias e alegrias dos colegas de profissão, mas um questionamento que sempre surge em nossas reuniões, encontros e bate-papos, urge de investigação e propostas de solução: como ensinar a quem não quer aprender?

Foi com uma inquietação próxima a essa, porém centrada na produção textual, que adentramos o universo da proposta desta pesquisa. Sem a pretensão de dar solução ou ensinar fórmulas, queremos, com a conclusão deste trabalho, apontar caminhos para a busca da aproximação entre alunos e a prática da escrita

A análise das cartas escritas no modelo de produção final do gênero permite-nos afirmar a eficiência da escrita de cartas pessoais com função social de interação, para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos pesquisados. Para esta afirmação tomamos como base a menor ocorrência de inadequações na escrita das produções escritas, tais como: erros ortográficos e de pontuação, termos grafados incorretamente, menor incidência de textos sem coerência e coesão, bem como uma maior consistência e segurança na elaboração dos discursos.

É importante salientarmos que a interatividade não é responsável por resolver problemas linguísticos apresentados pelos alunos, mas a possibilidade de interagir com o outro torna-os mais receptivos para o processo de escrita reescrita/correção. Exemplo disso foi a ansiedade que os alunos ficaram com a chegada das correspondências, que não teve maior destaque porquê centramos a pesquisa na escrita, mas cabe ressaltar, aqui, que após o recebimento das correspondências, os alunos começaram a nos procurar para auxiliá-los na escrita de novas correspondências, para enviarem, eles mesmos aos novos amigos.

Esperamos que este estudo fomente a reflexão por parte daqueles que ensinam a Língua Portuguesa, na nossa escola e nossa comunidade, pois é deles a responsabilidade de criar condições para que o aluno se insira no mundo da escrita. Pretendemos que, aqueles que tiverem acesso às ideias aqui desenvolvidas, não aumentem a conta dos que apenas apontam

as dificuldades que temos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica, mas que façam parte do número daqueles que buscam e propõem solução para os problemas diagnosticados.

Como pesquisadores da nossa prática, entendemos que este trabalho não se esgota aqui, pois, após avaliar o desenvolvimento das ações realizadas com os alunos sobre a produção escrita de um gênero priorizando a sua função social, concluímos que é sempre necessário a adoção de ações reflexivas que nos levem de volta aos objetivos propostos e o que falta para alcançá-los todos, pois a avaliação é um processo ininterrupto e permanente que deve ser sempre replanejado. Servirá para avaliar a prática e voltar a ela quantas vezes for necessário no decorrer do processo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K.F.; ROCHA, M. L. *Práticas universitárias e a formação sócio-política*. Anuário do Laboratório de subjetividade e política, n°3/4, 1997, p. 87-102.
- ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. *A Bíblia Sagrada* (revista e atualizada no Brasil). 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2001, n.113 [cited 2013-08-03], p. 51-64. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acessado em 8 de mai. 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. RJ: Forense-Universitária, 1981.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs)- 2. ed. –São Paulo: Cortez, 2011.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros, tipificação e interação. DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs)- 2. ed. –São Paulo: Cortez, 2006a.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 49-55 (cap. 5: As rotinas da pesquisa qualitativa).
- BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Introdução e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. Ed. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

IZQUIERDO, Ivan. *Silêncio, Por favor!* 2. Ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. Maria Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, AryonDall’Igna. Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos* (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada), vol.1, n.1, p. 4-15. Disponível em <http://biblio.wdfiles.com/local--files/rodrigues-1966-tarefas/rodrigues_1966_tarefas.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta curricular: CBC - Ensino fundamental. s/d.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Belo Horizonte, 2002. 209 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VERNON, M. D. *Motivação humana*. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário perfil do aluno

Questionário¹⁶ N° 1 – Perfil de Aluno

Nome: _____ Código: _____

Gênero: M () F () – Idade: ____/____/____

1 – Você mora na:

A. () Zona Urbana

B. () Zona Rural

2 – Com quantas pessoas você mora:

A. () com mais 1 pessoa

B. () com mais 2 pessoas

C. () com mais 3 pessoas

D. () com mais 4 pessoas

E. () com mais 5 pessoas

F. () com mais de 5 pessoas

3 – Você mora com:

A. () pai

B. () mãe

C. () irmão

D. () tio

E. () tia

F. () avô

G. () avó

H. () padrasto

I. () madrasta

J. () outro tipo de parente

K. () outro

4 – Quem é o responsável por você?

A. () pai

B. () mãe

C. () irmão

D. () tio

E. () tia

F. () avô

G. () avó

H. () padrasto

¹⁶Algumas questões deste questionário foram baseadas no site Q-Edu, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/149025-em-jose-maria-dos-mares-guia/pessoas/aluno9ano>>. Acesso em: 28 de jan. de 2014.

- I. () madrasta
J. () outro tipo de parente
K. () outra pessoa que não seja da família
- 5 – A(s) pessoa(s) responsável(is) por você tem(têm):
A. () pelo menos até a antiga 4 série
B. () pelo menos até a antiga 8 série
C. () pelo menos até o antigo segundo grau
D. () curso superior
E. () especialização
F. () mestrado
G. () doutorado
H. () nunca frequentou escola
- 6 – Você trabalha?
A. () Sim. Com o quê? _____
B. () Não
- 7 – Você conhece alguém que mora em outro país?
A. () tenho um amigo
B. () tenho um parente
C. () não conheço ninguém
- 8 – Em sua casa há:
A. () biblioteca (livros)
B. () computador sem acesso à *internet*
C. () computador com acesso à *internet*
D. () televisão
E. () rádio
- 09 – Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?
A. () menos de uma hora
B. () uma hora
C. () duas horas
D. () entre duas e três horas
E. () mais de três horas
F. () nenhum tempo
- 10 – Com que frequência você lê livros em geral:
A. () sempre
B. () uma vez ao ano
C. () duas vezes ao ano
D. () três vezes ao ano
E. () mais de três vezes ao ano
F. () nunca leio
- 11 – Você gosta de produzir textos?
A. () sim
B. () não
C. () às vezes

12 – Quando o professor propõe uma produção de texto, você:

- A. faz porquê acha importante
- B. faz para obter nota
- C. faz porquê acredita que precisa melhorar a escrita

13 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:

- A. sabe(m) ler e escrever muito bem
- B. não sabe(m) ler e escrever
- C. uma sabe ler e escrever e a outra não sabe ler e escrever
- D. nenhuma das opções

14 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. geralmente lê(leem)
- B. pouco lê(leem)
- C. nunca lê(leem)

15 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:

- A. sempre escrevem textos
- B. escrevem textos de vez em quando
- C. nunca escrevem textos

16 – O que acha da escola onde estuda?

17 – O que motiva você a estudar?

18 – Você se considera:

- A. excelente aluno.
- B. bom aluno.
- C. um aluno razoável.
- D. péssimo aluno.

ANEXO B – Modelo de carta nº 01¹⁷

Uberlândia, 24 de setembro de 2009.

¹⁷ Disponível em: <<http://carinholove5.br.tripod.com/>> Acesso em: 05/06/2014

Meu amor,

O mistério do amor nasceu dentro de mim e tomou conta de todo o meu ser, da minha vontade, do meu pensamento, dos meus atos. O mistério do amor chegou e se alojou em mim, querida. Não sei como, nem como foi. Apenas nasceu. Ah, e eu que era tão infeliz e despreocupado antes, como um barco à deriva. Eu sentia da vida apenas os momentos, mas inexpressivos. De repente, senti que não tinha vivido antes e ainda agora eu me pergunto assombrado. Por que não consegui viver antes? Por que tudo isso tinha que acontecer?

Não sei. Apenas aconteceu... Você veio... Não sei de onde... Surgiu... Olhou em meus olhos, sua voz era música aos meus ouvidos... O simples contato de suas mãos fazia tremer todo meu corpo. Sentia que amava... De repente comecei a notar que havia mais brilho no luar... Que havia mais brilho nas estrelas... Que a brisa era uma carícia meiga... Que o luar era uma bênção luminosa.

Eu sorria a propósito de qualquer coisa... Eu não me reconhecia mais... Senti que era amor... E que esse amor era você... Senti que minha vida estava intimamente ligada à sua... por qualquer estranho laço inexplicável.

E desde então, querida, sou apenas um pouco de você. Um pouco de você que eu amo com toda força de minha alma. Um pouco de você é tudo para mim... Desde que o mistério do amor nasceu dentro de minha alma, querida.. .

Um beijo,
Felipe

ANEXO C – Modelo de carta nº 02¹⁸

Florianópolis, 3 de setembro de 2009.

Meu amigo,

Ontem foi um dia mágico. Você esteve comigo por muitas horas, dando-me o maior presente que eu poderia sonhar. Estar com você, receber a tua atenção, me fez feliz demais. Adoro teu jeito de ser... Adoro quando “do nada” você diz: Adoro-te... Gosto quando me conta sua vida, suas alegrias e também suas dores, isso nos aproxima... Gosto da tua fé, da maneira como vê a vida, de como faz planos para sua vida... Gosto dos teus sonhos, porque são basicamente simples e possíveis... Gosto de você, porque é bom comigo... E me trata como toda amiga gostaria de ser tratada: "...Doce e carinhosamente..."

Tua amizade me faz muito, muito feliz.

José

ANEXO D – Modelo de carta nº 03¹⁹

Querida

¹⁸Disponível em: <<http://carinholive5.br.tripod.com/>> Acesso em: 05/06/2014

¹⁹Disponível em: <http://www.ilhado.com.br/index.php?id_e.ditoria=29&id=2399> Acesso em 05/06/2014.

Queria pedir desculpa pela total falta de paciência que eu demonstrei ontem à noite, mas se tem uma coisa que me deixa profundamente irritado, pra não dizer aborrecido e até apavorado, é essa sua história (que se repete sistematicamente) de que a gente tem que conversar. Tudo bem, eu concordo com você: a gente tem que conversar sempre. E é por isso que eu adoro conversar com você, estar com você a qualquer hora do dia ou da noite, falar sobre qualquer assunto ou circunstância da maneira mais natural do mundo. Acho que é por isso que a gente se dá tão bem.

Quero lhe pedir desculpa pela maneira abrupta com que eu interrompi a sua tentativa de conversar um pouco. Também quero pedir desculpas por ter ido embora assim de supetão. Mas, minha querida, da próxima vez que você quiser conversar sobre a nossa relação, coloque as coisas mais naturalmente. Não venha com este preâmbulo, com esta frase introdutória que, aliás, é uma frase feita que só afasta e apavora quem tem sempre boas intenções para com você.

Esse “a gente tem que conversar” parece-me muito inquiridor, mas perdão mais uma vez pelo meu mau-humor exagerado.

Beijo do seu,
BRUNO BASTOS

ANEXO E – Modelo de carta nº 04²⁰

Bolívia, 16 de outubro de 1967

"Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Célia e Ernesto:

Se alguma vez tiverem que ler esta carta, será porque eu não estarei mais entre vocês. Quase não se lembraram de mim e os mais pequenos não recordarão nada. O pai de vocês tem sido um homem que atua, e certamente, leal a suas convicções.

Cresçam como bons revolucionários. Estudem bastante para poder dominar as técnicas que permitem dominar a natureza. Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça praticada contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Essa é a qualidade mais linda de um revolucionário. Até sempre, meus filhos.

Espero vê-los, ainda.

Um beijão e um abraço do Papai."

ANEXO F – Modelo de carta nº 05²¹

²⁰ Disponível em: <<http://edutica.blogspot.com/2008/10/che-guevara-carta-aos-filhos.html>> Acesso em 05/06/2014.

²¹ Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/cartatestamento.htm>> Acesso em: 05/06/2014.

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1954

Meu povo

"Mais uma vez, a forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam, e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar.

Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre.

Não querem que o povo seja independente. Assumi o Governo dentro da espiral inflacionária que destruíra os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se o nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia, a ponto de sermos obrigados a ceder.

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo, que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso.

Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre.

Não querem que o povo seja independente. Assumi o Governo dentro da espiral inflacionária que destruía os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se o nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia, a ponto de sermos obrigados a ceder.

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo, que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão.

E aos que pensam que me derrotaram respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História."

Getúlio Vargas

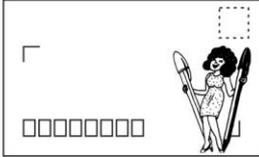
ANEXO G – Instruções para preenchimento do envelope

Escola Estadual Washington Xavier Mendes

Componente Curricular: Língua Portuguesa
Prof. Edilson Moreira Turma: 9º VI

Instruções para preenchimento do envelope

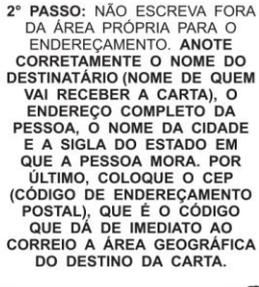
VAMOS APRENDER A PREENCHER CORRETAMENTE UM ENVELOPE DE CARTA?



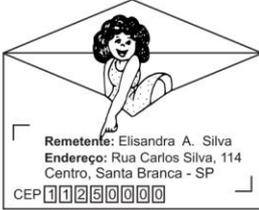
1º PASSO: USE APENAS CANETA AZUL OU PRETA PARA ESCREVER NO ENVELOPE.



2º PASSO: NÃO ESCREVA FORA DA ÁREA PRÓPRIA PARA O ENDEREÇAMENTO. ANOTE CORRETAMENTE O NOME DO DESTINATÁRIO (NOME DE QUEM VAI RECEBER A CARTA), O ENDEREÇO COMPLETO DA PESSOA, O NOME DA CIDADE E A SIGLA DO ESTADO EM QUE A PESSOA MORA. POR ÚLTIMO, COLOQUE O CEP (CÓDIGO DE ENDEREÇAMENTO POSTAL), QUE É O CÓDIGO QUE DÁ DE IMEDIATO AO CORREIO A ÁREA GEOGRÁFICA DO DESTINO DA CARTA.



3º PASSO: NÃO SE ESQUEÇA JAMAIS DE ESCREVER SEU NOME, ENDEREÇO COMPLETO, CIDADE E SIGLA DO ESTADO. ALÉM DO CEP!
OBSERVAÇÃO: "REMETENTE" É QUEM ESTÁ MANDANDO A CARTA.

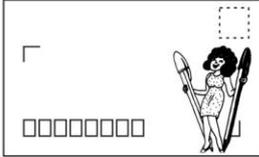


3º PASSO: NÃO SE ESQUEÇA JAMAIS DE ESCREVER SEU NOME, ENDEREÇO COMPLETO, CIDADE E SIGLA DO ESTADO. ALÉM DO CEP!
OBSERVAÇÃO: "REMETENTE" É QUEM ESTÁ MANDANDO A CARTA.



4º PASSO: POR ÚLTIMO, COLOQUE A CARTA DENTRO DO ENVELOPE, FECHÉ-O COM COLA. COLE O SELO NO CANTO SUPERIOR DIREITO DO ENVELOPE E LEVE SUA CORRESPONDÊNCIA AO POSTO MAIS PRÓXIMO DO CORREIO.

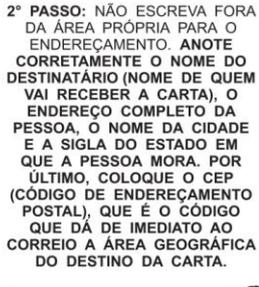
VAMOS APRENDER A PREENCHER CORRETAMENTE UM ENVELOPE DE CARTA?



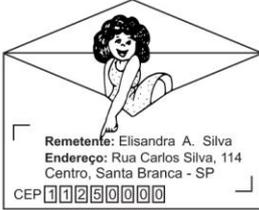
1º PASSO: USE APENAS CANETA AZUL OU PRETA PARA ESCREVER NO ENVELOPE.



2º PASSO: NÃO ESCREVA FORA DA ÁREA PRÓPRIA PARA O ENDEREÇAMENTO. ANOTE CORRETAMENTE O NOME DO DESTINATÁRIO (NOME DE QUEM VAI RECEBER A CARTA), O ENDEREÇO COMPLETO DA PESSOA, O NOME DA CIDADE E A SIGLA DO ESTADO EM QUE A PESSOA MORA. POR ÚLTIMO, COLOQUE O CEP (CÓDIGO DE ENDEREÇAMENTO POSTAL), QUE É O CÓDIGO QUE DÁ DE IMEDIATO AO CORREIO A ÁREA GEOGRÁFICA DO DESTINO DA CARTA.



3º PASSO: NÃO SE ESQUEÇA JAMAIS DE ESCREVER SEU NOME, ENDEREÇO COMPLETO, CIDADE E SIGLA DO ESTADO. ALÉM DO CEP!
OBSERVAÇÃO: "REMETENTE" É QUEM ESTÁ MANDANDO A CARTA.



3º PASSO: NÃO SE ESQUEÇA JAMAIS DE ESCREVER SEU NOME, ENDEREÇO COMPLETO, CIDADE E SIGLA DO ESTADO. ALÉM DO CEP!
OBSERVAÇÃO: "REMETENTE" É QUEM ESTÁ MANDANDO A CARTA.



4º PASSO: POR ÚLTIMO, COLOQUE A CARTA DENTRO DO ENVELOPE, FECHÉ-O COM COLA. COLE O SELO NO CANTO SUPERIOR DIREITO DO ENVELOPE E LEVE SUA CORRESPONDÊNCIA AO POSTO MAIS PRÓXIMO DO CORREIO.

Fonte: Adaptado do site: < <http://www.mundodascartas.com/page/20/>> Acesso em

20/05/2014

Apêndice I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



DECLARAÇÃO

Eu, **Edilson Moreira Braga**, portador do CPF: 08591483600, residente à Rua Genésio Tolentino, nº 38, Bairro JK, Espinosa/MG, aluno regularmente matriculado no 'Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras' da Universidade Estadual de Montes Claros, sob o nº 0180478, e professor de 'Língua Portuguesa', em exercício, da Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no Distrito de Itamirim, município de Espinosa, Minas Gerais/Brasil, firma um acordo de parceria com a profa. **Olga Horácio Pires**, professora de Português, em exercício, da Escola Portuguesa de Moçambique – C.E.L.P, em Maputo, Moçambique/África, para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa intitulado 'O PAPEL DA INTERATIVIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E AFRICANOS: estudo do gênero carta pessoal', que prevê a troca de correspondências entre alunos da Escola Estadual Washington Xavier Mendes. Esclareço que este projeto, sob a orientação da Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, professora titular da Universidade Estadual de Montes Claros, é um dos requisitos para a conclusão do referido curso e tem como objetivo principal a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso voltado para a prática do professor em sala de aula, aliado a teorias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Montes Claros, 07 de Fevereiro de 2014


Edilson Moreira Braga


Maria do Socorro Vieira Coelho
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
Orientadora da pesquisa

Prof^a Maria do Socorro Vieira Coelho
Masp 0589022-3
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro
Av. Dr. Ruy Braga, s/n - Vila Maurícia - CEP: 39401-089 - Caixa Postal 126 - Montes Claros/MG
Centro de Ciências Humanas - Prédio 02 - Sala 71
E-mail: mestrado.proflin@unimontes.br - Telefone: (55.38) 32298416



Apêndice II



DECLARAÇÃO

Olga Horácio Pires, professora de Português em exercício na Escola Portuguesa de Moçambique – C.E.L.P., declara, para os devidos efeitos, que possui um acordo de parceria com **Edilson Moreira Braga**, professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Washington Xavier Mendes, no Distrito de Itamirim, município de Espinosa, Minas Gerais/Brasil, e estudante de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade Estadual de Montes Claros, para o desenvolvimento de um projeto de intervenção e pesquisa que prevê a troca de correspondência entre os alunos da Escola Estadual Washington Xavier Mendes em Espinosa, Minas Gerais - Brasil e os alunos da Escola Portuguesa de Moçambique.

Maputo, 30 de janeiro de 2014

A Declarante

Handwritten signature of Olga Horácio Pires in blue ink.





Diretora da E.E. Washington Xavier Mendes incentiva os alunos a participarem do projeto.

Apêndice IV



Alunos localizando a cidade de Maputo no Mapa-Múndi

Apêndice V



Professor e alunos, no Distrito de Itamirim, a caminho do Correio da comunidade para postarem as cartas.

Apêndice VI



Alunos posam para foto no correio da comunidade.

Apêndice VII



Alunos selando e postando as cartas no correio da comunidade.

Apêndice VIII



Alunos com as cartas recebidas de Moçambique

Apêndice IX



Alunas lendo as cartas que receberam dos correspondentes moçambicanos

Apêndice X



Alunos lendo as cartas dos correspondentes moçambicanos