

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Patrícia Azevedo Gonçalves

**PLANEJAMENTO, ESCRITA E INTERLOCUÇÃO:
REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
COM O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PORTO ALEGRE

2013

Patrícia Azevedo Gonçalves

**PLANEJAMENTO, ESCRITA E INTERLOCUÇÃO:
REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
COM O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE

2013

Patrícia Azevedo Gonçalves

**PLANEJAMENTO, ESCRITA E INTERLOCUÇÃO:
REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
COM O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Luciene Juliano Simões

Aprovado em 15 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ingrid Nancy Sturm

Prof.^a Dr.^a Jane Jaujorks

Prof.^a Dr.^a Luciene Juliano Simões

“Ao se perceber único, o sujeito não pode ficar indiferente a esta sua unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder por ela: **não temos álibi para a existência.**”
(Mikhail Bakhtin)

“Valiosa para mim é a noção de que o que importa não é educar, mas evitar que os seres humanos se deseduquem. Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo à sua volta. **Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com um lugar no céu das ideias...** Seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário e transformaremos o mundo.” (Agostinho da Silva)

*Dedico este trabalho a minha avó, Gicéia da Silva Azevedo,
pela fibra e coragem com que sempre enfrentou os desafios
da vida, por ser um elo de amor a unir nossa família,
por cuidar de mim, por ser meu exemplo.
Saudades imensas...*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os funcionários e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela educação pública e de qualidade. Ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), especialmente aos responsáveis pelo Programa Conexões de Saberes, pela formação crítica e pelos esforços em construir uma universidade e uma sociedade mais democráticas e equânimes. Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela infraestrutura e oportunidade de atuação nas escolas e participação em eventos acadêmicos e educacionais.

Aos excelentes mestres do Instituto de Letras, pelas aulas instigantes e reveladoras, em especial: à Prof.^a Elisabete Carvalho Peiruque, pela forma singular e carinhosa com que tratava cada um de nós, conduzindo-nos pelos caminhos, então, novos da academia, ao Prof. Valdir do Nascimento Flores, pelo brilhantismo e bom humor com que conduz suas aulas, ao Prof. Atílio Bergamini Júnior, pela coerência como professor, pelo respeito e atenção a cada palavra dita, a cada linha escrita, ao Prof. Paulo Coimbra Guedes, pelas aulas prazerosas, em que nos levava a amar mais aqueles que são o centro de nossos estudos e profissão – as palavras e as pessoas, à Prof.^a Sabrina Pereira de Abreu, pelo seu exemplo de organização quanto aos expedientes da disciplina e clareza ao explicitar os conteúdos, à Prof.^a Regina Zilberman, pela imensa sabedoria partilhada com tanta simplicidade, à Prof.^a Maria Cristina Leandro Ferreira, por aliar crítica social, conhecimento e poesia de forma tão enriquecedora, à Prof.^a Elisa Battisti, pela organização, clareza, mas, principalmente, afeto com que conduz as aulas, e, por fim, ao Prof. Antonio Barros de Brito Júnior, pelo talento ao conduzir discussões interessantes e desafiadoras, por nos convidar, a cada aula, a um olhar novo, autônomo e crítico sobre sociedade, literatura e cultura. Obrigada a todos pela dedicação e amor pela profissão que escolheram e por, de forma singular, serem exemplos para nós, professores em formação.

À minha querida e competentíssima orientadora, Prof.^a Luciene Simões, pelo amor e dedicação à educação, demonstrado no empenho em formar professores qualificados e responsáveis, em construir um contexto educacional mais igualitário e humano; pelo exemplo de “multimodalidade”, atendendo com organização e qualidade aos muitos compromissos que possui; e por aceitar me orientar neste trabalho, compartilhando seu conhecimento em discussões ricas e ajudando a aperfeiçoar meu discurso através de seus comentários.

Às minhas queridas orientadoras no PIBID. Jane, obrigada pelo sorriso, acolhida e disponibilidade sempre ofertados a nós. Ingrid, obrigada pelas conversas e discussões sempre sinceras e bem humoradas, pelo olhar cuidadoso a cada produção feita, pelo carinho maternal com que sempre nos trata. Obrigada por serem mais que orientadoras, amigas. Obrigada pela confiança em nosso potencial, por nos dar liberdade de criar, experimentar, e por fazerem da experiência docente que o PIBID proporciona verdadeiro espaço de interlocução, aprendizagem e amor à educação.

Aos verdadeiros presentes que esta universidade me deu. Celo, Vani, Drica, Matheus, obrigada pela amizade e carinho! Por todo o apoio nos momentos difíceis, pelo compartilhamento de aprendizagens e de oportunidades, por todos os olhares, conversas, gargalhadas... Enfim, por todos os momentos partilhados. Obrigada por fazer essa jornada mais leve e mais alegre. Os alunos têm muita sorte por estar recebendo professores como vocês! Tenho muito orgulho e sei que a caminhada de sucesso de vocês está só começando!

Àquele que há cinco anos faz meu coração bater mais forte. Renan, meu amor, obrigada por todo amor, carinho, respeito e dedicação. Obrigada por todos os momentos felizes ao teu lado e por me ajudares em todas as vezes (sei que não foram poucas) em que precisei. Eu te amo!

Às mulheres de aço e de flores da minha família. Drica, minha escudeira fiel, obrigada pela delicadeza e carinho com que tu sempre me ajudaste. Cau, obrigada pelo amor maternal, pelo zelo e dedicação que tu sempre tiveste por mim. Mãe, minha mestre por excelência, todas as linhas desta monografia não seriam suficientes para expressar tudo o que eu sinto por ti. Obrigada por cada reprimenda, cada lição, cada abraço, cada sorriso, cada beijo, cada olhar... Obrigada por me ensinar, a cada dia, o maior ensinamento que eu poderia ter na vida: o amor. Minha graduação é mais uma das lutas e vitórias que nós quatro construímos juntas. Amo vocês!

Ao meu amado Deus, por me fazer sentir o Seu amor, todos os dias, através das pessoas que colocou em meu caminho; por ser meu porto seguro, minha esperança.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo construir um relato reflexivo relevante para o debate sobre a formação de professores de língua materna e sobre a construção de eventos de letramento na educação básica, a partir da experiência oportunizada na atividade curricular “Estágio de Docência em Português I”, realizada pela autora em seu percurso como licencianda em Letras. Analisando-se um projeto didático realizado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, busca-se discutir o que não foi adequadamente elaborado e o que pode ser aperfeiçoado nesta sequência didática, tendo como preocupação primordial a percepção, através da análise das produções dos alunos, de que não lhes ficou claro o tipo de interlocução que o gênero focal do projeto mobiliza.

A fim de explicitar a discussão proposta, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: no primeiro capítulo – a introdução – são apresentados os objetivos e reflexões centrais da pesquisa. No segundo capítulo, o processo de constituição do projeto didático em questão será analisado. No terceiro capítulo, serão expostos os pressupostos teóricos mobilizados para a discussão e sistematização das reflexões aqui apresentadas. No quarto capítulo, os textos dos alunos serão examinados, a fim de averiguar como a interlocução em sala de aula se materializou em suas produções. Por fim, serão expostas as considerações finais da autora sobre as questões elencadas.

Palavras-chave: formação docente, projetos didáticos, ensino de língua materna, gênero estruturante, escrita, interlocução.

ABSTRACT

This research has for purpose construing a reflexive report, important for the discussion about maternal language teacher's formation and the construction of literacy events in basic education, from experience nurtured of the curricular activity "1° Internship job portuguese teaching", performed by authoress in her letters graduation program. Analyzing a didactic Project realized with a 9° grade school group, It looking up discussing about what was inadequately prepared and what can be improved in this following didactic, having as primary concern the perception, through student's production, them that there wasn't clear the type of dialogue which project's gender focal mobilizes.

In order to explain the propose discussion, this work is structured as follows: in the first chapter – the introduction – the research's objectives and reflections will be presented. In the second one, the project's process of constitution in question will be analyzed. In the third, the theoretical assumptions will be exposed for the refletion's discussion and systematization submitted. In the four chapter, the student's texts will be examined, in order to ascertain how dialogue in classroom materialized in their productions. Lastly, the authoress's final considerations will be exposed about the listed issues.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: 1ª VERSÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO “REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DA JUVENTUDE” – APRENDENDO A ARGUMENTAR”	20
QUADRO 2: 2ª VERSÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO “REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DA JUVENTUDE – APRENDENDO A ARGUMENTAR”	25
FIGURA 1: DIMENSÕES DE RESPONSABILIDADE DA ESCOLA	32
QUADRO 3: SÍNTESE DAS CAPACIDADES DEFINIDORAS DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELOS PCN (1997, p. 47-48)	40
FIGURA 2: SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA LEITURA – REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL (2009, p. 56)	44
QUADRO 4: CARTA DO LEITOR – DESCRITORES PARA AVALIAÇÃO	47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PROJETO “REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DA JUVENTUDE – APRENDENDO A ARGUMENTAR”.....	15
2.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES	15
2.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO – 1ª VERSÃO	19
2.3 APLICAÇÃO E REFORMULAÇÃO – 2ª VERSÃO	24
3. REFLEXÕES TEÓRICAS	37
4. PRODUÇÕES DOS ALUNOS	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6. REFERÊNCIAS	68
7. ANEXOS	70
ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS	71
ANEXO 2 – MURAL PARA O REGISTRO DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS	72
ANEXO 3 – TEXTO – GÊNERO ENTREVISTA – 2ª AULA	73
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO – 2ª AULA	79
ANEXO 5 – PROPOSTA DE ESCRITA – 5ª AULA.....	80
ANEXO 6 – CARTA DO LEITOR – “É SÓ O COMEÇO” – 9ª AULA.....	81
ANEXO 7 – MATÉRIA – REVISTA ATREVIDA – 16ª AULA.....	82
ANEXO 8 – ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA A PRODUÇÃO FINAL – 18ª E 19ª AULAS	84

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo promover a reflexão e a ressignificação de minhas práticas enquanto professora em formação, pois compreendo a formação docente não só como “acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (BRASIL, 1997, p. 25). Desse modo, visando a construir um relato reflexivo¹ relevante para o debate sobre a formação de professores de língua materna e sobre a oportunização de eventos de letramento na educação básica, mobilizei, como *corpus*-base para este trabalho, as tarefas elaboradas por mim e realizadas em sala de aula, as tentativas de elaboração de uma sequência didática, materializadas em duas versões de um projeto de docência, meu relatório final da disciplina de estágio, os registros em meu diário de campo e as produções textuais dos alunos da turma² na qual o projeto foi executado. Assim, este trabalho caracteriza-se como uma reflexão acerca da experiência de formação docente oportunizada na atividade curricular “Estágio de Docência em Português I”, realizada como parte de meu percurso como licencianda em Letras.

Cabe registrar que, ao vislumbrar o presente trabalho, não desconsidere o fato de a interação verbal em sala de aula ser constitutiva do processo de aprendizagem. Contudo, como não registrei tais interações por meio de gravações, ou seja, não compus um *corpus* para estes fins de análise, tal questão, embora crucial, não pode ser tematizada centralmente, ainda que seja citada nos momentos de descrição e de reflexão sobre as atividades realizadas.

Tendo em vista o papel político que ocupo enquanto educadora, bem como o papel da escola enquanto promotora de mudanças no campo social, busco, através da sistematização aqui realizada, contribuir para a construção de discursos que visem à tomada de consciência de educadores e educandos quanto à importância da valorização da escola e da sala de aula como lugares privilegiados para a obtenção de aprendizagens com vistas à promoção da cidadania. Partindo, então, deste pressuposto, pretendo refletir sobre **o que não foi adequadamente elaborado e o que pode ser aperfeiçoado neste projeto**, tendo como

¹ Segundo Signorini (2006), “o ‘relato reflexivo’ é um gênero catalisador na explicitação, organização e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e de inquietações do presente” (p. 68-69).

² O corpus analisado é composto de 24 textos, produzidos durante o desenvolvimento de meu projeto de estágio, no 1º semestre de 2012, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As cartas do leitor analisadas aqui foram produzidas em três tarefas distintas solicitadas em sala de aula.

preocupação primordial minha percepção, através da análise das produções dos alunos, de que não lhes ficou claro o **tipo de interlocução** que o gênero focal do projeto mobiliza.

É de suma importância registrar que o efeito de ressignificação que a composição deste trabalho teve sobre minha prática docente como professora estagiária de língua materna não se deu apenas pela elaboração dos relatos, “lacunas e espaços abertos entre o feito e o não feito” (SIGNORINI, 2006, p. 6), mas também pela oportunidade de reflexão teórica, em que pude circunscrever as interações em sala de aula, momentos vivenciados e tarefas elaboradas, muitas vezes, inconscientemente, num contexto sociodiscursivo muito maior; pois muitos dos processos e eventos ocorridos em minha atuação, só puderam ser nomeados e devidamente situados em diferentes discursos teóricos através da elaboração deste documento. Assim, o percurso prática-teoria proporcionado durante a escritura de meu trabalho de conclusão de curso foi de grande valia para a minha formação enquanto professora-pesquisadora, pois

A materialização da mensagem através da escrita permite àquele que escreve objetivar o conteúdo de seu pensamento, pois é criado um distanciamento entre o produtor e o produto de sua atividade intelectual. (TEBEROSKY, 2000 *apud* SIGNORINI, 2006, p. 73)

Dito isto, apresento a forma como este trabalho se estrutura: no segundo capítulo, o projeto “Representações midiáticas da juventude – aprendendo a argumentar” será apresentado e analisado em três seções. Na primeira, apresentar-se-á a escola e a turma na qual ele ocorreu, bem como as motivações para a sua concepção. Na segunda, será enfatizada a sua construção, a partir das experiências de leitura, das orientações na disciplina de estágio e das observações feitas à turma escolhida. Na terceira seção, será tematizada sua reestruturação, a partir do contato efetivo com a turma, e serão destacadas práticas que contribuíram para os objetivos delimitados. Já no terceiro capítulo, atendo-me aos pressupostos que foram mobilizados para a discussão e sistematização das reflexões aqui apresentadas. No quarto capítulo, examino os textos dos alunos, a fim de averiguar como nossa interlocução em sala de aula se materializou em suas produções. E, por fim, teço minhas considerações finais sobre os sentidos produzidos em minha trajetória docente nesta tentativa de compartilhar experiências e conhecimento, através do contato enriquecedor com autores, professores, colegas e, especialmente, através do contato com os alunos.

Ainda sobre a organização deste documento, cabe destacar que, também através de sua estrutura, quis evidenciar como esta incursão – em que teoria e prática se comunicam, se reforçam ou se renovam – se deu durante meu projeto de estágio e construção desta

monografia. O lugar incomum no qual se situa o capítulo teórico não é gratuito. Foi aí colocado, não para representar que minha prática como estagiária e a sistematização feita nos demais capítulos tenham sido destituídos de reflexão ou que toda a bagagem de conhecimentos partilhados – memória discursiva sobre o que seja educação, construída ao longo de toda a graduação, de minha trajetória como bolsista de iniciação à docência e de minha experiência como educadora de cursinho pré-vestibular popular – não estivesse sempre presente; mas sim para textualizar o que se deu no tempo. Depois de vivenciar a experiência de ser professora do ensino regular, elaborando projetos, tarefas, lidando com os desafios e as alegrias que a prática docente proporcionam, precisei revisitar autores e seus discursos, a fim de realocá-los, não mais como postulações abstratas, mas sim como chaves de leitura para a experiência que tive.

Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que "vai mal" no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar. (FISCHER, 2005, p.4)

Assim, tendo em mente as reflexões feitas pela autora Rosa Maria Bueno Fischer, busquei também eu – através de uma **leitura assinada** e de uma **escrita de mim mesma** – conforme tantas vezes convidamos nossos alunos, aceitar o desafio lançado pela autora e instituir meu trabalho como uma escrita em que a **autoria seja sustentada**.

Como seria possível, na produção de nosso texto acadêmico, não só escolher textos que nos invadam, mas que também nos façam viver efetivamente um tipo de experiência transformadora de nós mesmos? Como poderemos produzir um texto que também faça diferença, para nós e para os que nos lerão? Um texto que, sendo honestamente acadêmico e científico, honestamente produto de um tempo de estudo, leitura e investigação, deixe para trás a velha e cansativa fórmula da repetição do mesmo, do instituído descartável da moda? Como, artistas, trazer o leitor para o recinto de nossa tese, para o recinto de nossa dissertação? Como instalar cumplicidade entre nós e nosso leitor? (FISCHER, 2005, p. 13)

2. PROJETO “REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DA JUVENTUDE – APRENDENDO A ARGUMENTAR”

*Viver é modificar-se: vale para as pessoas e suas línguas.
(Celso Pedro Luft)*

2.1 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES

As reflexões realizadas neste trabalho tiveram origem em minha experiência didática na disciplina de “Estágio de Docência em Português I”, no primeiro semestre de 2012, com a turma de 9º ano do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ibero Camargo³. Minha escolha por esta escola justificou-se pelo fato de eu atuar nela como bolsista de iniciação à docência em língua portuguesa pelo programa PIBID⁴ (CAPES/UFRGS).

Situada em um bairro de classe média, tal escola caracteriza-se por seu porte pequeno – uma turma para cada série por turno e EJA à noite. Dentre as dinâmicas que organizam a escola estão: o espelho de classe, que deve ser obedecido pelos alunos, filas guiadas pelo professor para a entrada em sala de aula e acesso aos espaços de uso comum (tais como quadra, salas temáticas, refeitório) controlado através da solicitação de chaves à direção. Em conversas com a diretora e a supervisora pedagógica, fui informada de que a escola costuma ser amplamente procurada pelos responsáveis de alunos com histórico de retenção.

A turma com a qual trabalhei possuía nove alunos, sendo que apenas um encontrava-se na correspondência idade/série escolar prevista na progressão ideal dos estudantes; os demais possuíam um histórico de evasão ou retenção. Em meu período de observações, assim como

³ O nome da escola e os dos alunos que terão suas produções analisadas foram substituídos por nomes fictícios.

⁴ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que conta com recursos provenientes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob a forma de bolsas e de verba de custeio. Atualmente, presente em 195 instituições de educação superior de todo o país, realiza-se em cooperação com as secretarias de educação estaduais. Na UFRGS, contando com a colaboração da SE/RS, o PIBID vem executando projetos nas áreas de Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro, através da realização de ações didático-pedagógicas nas escolas da Rede Pública Estadual na cidade de Porto Alegre. Os coordenadores dos respectivos projetos são todos professores efetivos da universidade, com temáticas de pesquisa e atuação profissional no âmbito da Formação de Professores e nos estágios de docência dos diferentes cursos de Licenciatura que integram o Programa. A realização do trabalho pedagógico dos licenciandos, no interior de cada uma das escolas, conta com a supervisão e o acompanhamento dos professores da Rede Pública do Estado, consolidando-se, assim, uma parceria entre Universidade e Escola na formação dos futuros profissionais da Educação Básica. No curso de Letras da UFRGS, o Programa está presente desde 2007. Atualmente, conta com 15 bolsistas que atuam em três escolas da cidade de Porto Alegre (Disponível em <http://www.ufrgs.br/pibid/INDEX.html>, acesso em 28.10.2012).

em minha atuação na escola como bolsista⁵, em que pude participar de conselhos de classe, de reuniões com os pais, de entregas de boletins, tive contato com a visão que a maioria dos professores e a direção tinham da turma em questão, considerada “lenta”, “preguiçosa”, “apática” etc. Tal contexto instigou-me a escolhê-la para minha experiência de estágio: **de que forma minha atuação como professora de língua materna poderia contribuir para que os alunos se relacionassem de forma distinta com a escola, dando sentido às atividades nela propostas?** Tendo em vista as reflexões, as discussões e as leituras proporcionadas pela disciplina de estágio, bem como as valiosas contribuições da professora orientadora, dei início à elaboração do projeto.

No decorrer do período de observações, tive oportunidade de conversar com os alunos, bem como de sondar (através de um formulário, conforme anexo 1) suas leituras prévias, seus gostos quanto à música, ao cinema etc. Tal sondagem demonstrou que os alunos não se consideram leitores literários, sendo a literatura conceituada, por eles, como os textos “chatos” e “antigos” solicitados pela professora de português para a prova. Respostas deste tipo me fizeram pensar que estes alunos não circulam por ambientes em que o letramento literário é valorizado, pois, com exceção de uma aluna, nenhum deles revelou ler qualquer outro tipo de escrita ficcional. Unanimemente, os alunos afirmaram ler, com bastante frequência, jornais, revistas e, principalmente, *blogs* e *sites* da internet.

Chamaram-me especialmente a atenção alguns depoimentos dos alunos acerca de decisões tomadas pela escola: eles não se sentiram motivados e autorizados por parte da direção e dos professores a articularem um grêmio estudantil, iniciativa pensada por eles ao terem contato com amigos de outras escolas de Ensino Fundamental e Médio que possuem tal entidade; eles não se sentem convidados a dar sugestões ou participar da organização de atividades escolares, tais como feiras e festas, que ocorrem nos sábados letivos, por exemplo; quanto à formatura, a opção pelo lugar ao qual iriam, no passeio final, não foi acolhida, nem puderam se organizar como gostariam na venda de lanches para a arrecadação de verbas, o que causa constantes conflitos dentro da turma.

Ou seja, ao evidenciar estes discursos, não tenho por objetivo criticar levemente o complexo contexto da administração escolar, que se configura em um grande desafio, nem a

⁵ Na EEEF Ibere Camargo os cinco bolsistas do subprojeto Letras atuam em caráter interventivo. Quinzenalmente, dentro da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, em uma sala própria do projeto, são realizadas oficinas ancoradas em projetos pedagógicos, que são planejados especialmente para cada turma, tendo uma temática norteadora que visa à apreensão de um gênero discursivo escrito.

postura de nenhum agente escolar em particular, mas sim refletir, enquanto educadora em formação, sobre a importância da coerência com que nós, agentes da educação, devemos atuar. Como esperar que nossos alunos se sintam parte da escola, se não lhes damos oportunidades para que se expressem? Se não acolhemos suas opiniões, reivindicações? Se não os convidamos para participar das decisões que interferem diretamente em seu aprendizado? Conforme reflete Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 22), não é porque são ainda estudantes e jovens que os alunos não têm capacidade para exercer atividades políticas e administrativas, propor e discutir soluções para os problemas da educação e da sociedade.

Assim, a partir de tal contexto, bem como da concepção de que o papel da escola é fazer com que os educandos “dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 9), dando-lhes “pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 9), a fim de instrumentalizá-los a enfrentarem o mundo atual como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, organizei meu projeto. Para dar unidade à sequência didática que estava sendo elaborada, elegi como temática central a representação da juventude na mídia, com foco em textos publicados em revistas e jornais. Tal escolha se justificou, primeiramente, por ser uma temática muito recorrente e extremamente rica, que se desmembra em diversos outros assuntos, e, também, porque eu a considerava próxima e interessante para os alunos, o que, de fato, se confirmou. Acreditando na concepção de letramento como prática social, meu principal objetivo em relação aos educandos é que soubessem construir uma argumentação sólida, a fim de que se apropriassem de seus direitos de fala, de participação e de decisão, não só dentro do ambiente escolar, mas em todos os meios em que circulam.

Para tanto, pensei que seria muito produtivo e desafiador problematizar de que maneira a fase de vida na qual eles se encontram é vista, abordada, debatida nas diferentes esferas sociais em que circulam e pelas grandes agências formadoras de opinião. Portanto, a escolha da temática não visava à apreensão de uma realidade/conceito novo, mas sim a uma leitura crítica⁶, a fim de que os alunos pudessem perceber que ideologias e intenções estão por trás de cada afirmação feita nos diferentes suportes midiáticos; pois a língua não é neutra, ela é sempre perpassada por valores e ideologias: “Todo enunciado emerge sempre e

⁶ Conforme questionamentos contidos em Simões *et al.* (2012, p. 95), entendo um leitor crítico como aquele que é capaz de defender seus pontos de vista de forma refletida, que possui recursos para a autocrítica e que é capaz de relativizar posições sociais dadas.

necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição nesse contexto” (FARACO, 2009, p. 25). Cabe colocar, ainda, que a temática de meu projeto não foi inscrita em um projeto maior advindo da escola ou da série/turma em questão, porque os docentes atuantes nela, de uma forma geral, não organizam seu trabalho a partir de uma pedagogia de projetos.

Dentro da temática escolhida, foram debatidos diversos outros temas transversais, como a relação entre fama, dinheiro e educação (casos dos jogadores de futebol que abandonam a escola), a assim dita popularidade (até que ponto nos importamos com o que pensam de nós?), o preconceito étnico e socioeconômico, a violência física e simbólica, o protagonismo dos jovens, a competitividade da sociedade atual, os jovens e a preparação/inserção no mercado de trabalho, questões de independência, consumismo, consciência, engajamento político, entre outros.

Assim, em conformidade com a concepção do ensino de língua portuguesa a partir do texto, presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, bem como com a noção de sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz⁷, que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 67), meu projeto de docência, além de estruturar-se sob uma temática escolhida a partir das demandas dos alunos, conforme mencionei anteriormente, teve por objetivo levar os educandos ao conhecimento de um gênero norteador, que deveria ser construído e compreendido através de recursos linguísticos específicos, além do confronto com outros gêneros.

Partindo do pressuposto de que o objetivo do ensino de língua portuguesa “é dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 14), entendo que a compreensão e a capacidade de produzir textos é uma questão de cidadania. Proporcionar aos alunos um amplo domínio das potencialidades de sua língua materna, para que, mediados por ela, possam ter uma leitura de mundo mais crítica, compreender o discurso em seu caráter constituído e constitutivo, e apropriar-se, cada vez mais, do papel de autores de sua língua e de suas vidas, como construtores dos diversos textos que circulam na sociedade.

⁷ DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEWULY, Bernard. *Sequências didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

Desse modo, as aulas de língua portuguesa devem proporcionar “a objetivação de saberes sobre a língua e **seu funcionamento**” (SIGNORINI, 2006, p. 8, grifo meu).

Diante desses objetivos e tendo em vista o papel da escola de proporcionar aos alunos aprendizagens que talvez não fossem possíveis fora dela, optei por trabalhar, como instrumento norteador, com o gênero discursivo de imprensa⁸ **carta do leitor**. Sua ampla circulação social, sua presença no universo de leitura da turma e sua utilização recorrente no debate de fatos recentes da sociedade levaram-me a considerar a carta do leitor um gênero fértil para a realização de um projeto que oportunizasse diálogo efetivo entre os estudantes e interlocutores públicos por eles reconhecíveis. Portanto, a escolha por trabalhar com o gênero discursivo⁹ carta do leitor teve por objetivo fazer com que os educandos aprimorassem suas técnicas de argumentação, se apropriassem do registro formal da língua materna, refletissem sobre os diferentes pontos de vistas que são expressos e formados pela linguagem, além de se conscientizassem quanto à multiplicidade de vozes existentes neste gênero e naqueles que se relacionam a ele nos suportes midiáticos.

2.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO – 1ª VERSÃO

Ao esboçar uma primeira versão do projeto que deveria ser desenvolvido na turma escolhida, muitos dos conceitos e concepções acerca do ensino de língua materna enumerados acima não haviam sido apreendidos claramente por mim. Ou melhor, eu não vislumbrava claramente como colocá-los em prática, materializá-los em um projeto que promovesse eventos de letramento¹⁰, que tivesse uma unidade quanto ao tema e ao gênero focal e que se valesse de objetivos compartilhados pelos alunos.

Portanto, abaixo, com o intuito de evidenciar o processo de construção deste projeto, apresento um quadro sintético da primeira tentativa de elaboração da sequência didática pretendida. Após sua análise, será apresentada sua segunda versão, fruto de reflexões e

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais subcategorizam os gêneros discursivos em gêneros literários, gêneros de imprensa e gêneros de divulgação científica.

⁹ A definição de gênero discursivo, segundo Bakhtin (1997), não se atém a critérios puramente linguísticos. O que delimita sua forma relativamente estável são as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atividade humana, conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

¹⁰ Segundo Kleiman (2005, p. 23), um evento de letramento é uma “ocasião em que a fala se organiza em redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição”.

leituras feitas na disciplina, orientação da professora responsável, bem como de adaptações à realidade da turma. Assim como a primeira versão, a segunda, de modo algum, pretende-se definitiva. Ambas se configuram como tentativas bastante elementares, dado o caráter sempre provisório do conhecimento e minha condição de profissional em formação (condição esta constitutiva de toda trajetória docente). O objetivo de tal exposição, no interior desta pesquisa, é evidenciar o caráter das sequências didáticas enquanto

espaço de experimentação, (re)construção e transformação de saberes produzidos em diferentes espaços/tempos, inclusive escolares, o que faz com que adquira contornos específicos, em função dos percursos individuais dos professores e também dos contextos institucionais, sociais e históricos em que foi desenvolvido o curso. (SIGNORINI, 2006, p. 14)

QUADRO 1: 1ª VERSÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO “REPRESENTAÇÕES MIDIÁTICAS DA JUVENTUDE – APRENDENDO A ARGUMENTAR”

INTRODUÇÃO			
AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
1ª Aula (50min)	Apresentação da professora, apresentação dos alunos, apresentação do projeto (tema, objetivos, metodologia, avaliação).		Conversa com os alunos, realização de uma dinâmica, apresentação do mural (conforme anexo 2), em que eles registrariam suas impressões sobre as aulas.
SUPORTE REVISTA: CONHECENDO OS GÊNEROS CARACTERÍSTICOS			
AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
2ª Aula (1h30min)	Diagnóstico inicial: verificar como os alunos leem e escrevem, introduzir a temática da representação da juventude na mídia, refletir sobre a estrutura e gêneros presentes no suporte revista.	Leitura crítica (análise linguística e contextual, inferências a partir do texto), escrita avaliativa.	Exposição da professora sobre o suporte revista, leitura de uma entrevista (conforme anexo 3), discussão em dupla sobre as questões suscitadas pelo texto, resposta a um questionário (conforme anexo 4), escrita de um pequeno texto avaliativo sobre a entrevista.
3ª Aula (1h30min)	Leitura e análise de uma reportagem, revisão sobre tipologia textual.	Distinção entre relatar e argumentar, apreensão das principais características do gênero reportagem.	Leitura de uma reportagem, discussão sobre as impressões de leitura (disposição das classes: em círculo), anotação, no caderno, dos pontos mais importantes, exposição em que serão comparados os dois textos trabalhados (diferenças entre relatar e argumentar).
4ª Aula (1h30min)	Introdução ao conteúdo de discurso direto e indireto, atividade de retextualização.	Identificação dos diferentes tipos de discurso, transposição de gêneros na escrita.	Exposição sobre os diferentes tipos de discurso, atividade de retextualização (transposição de trechos da entrevista em uma reportagem).

AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
5ª Aula (1h30min)	Reescrita da retextualização.	Distinção entre os gêneros entrevista e reportagem. Capacidade de revisão e adequação do texto à proposta feita.	Devolução dos textos dos alunos. Reescrita a partir das observações feitas.
6ª Aula (50min)	Análise das características do gênero notícia, discussão sobre posições ideológicas explícitas ou implícitas.	Leitura crítica, percepção quanto a não gratuidade das escolhas lexicais.	Disposição das classes (três grupos). Em cada grupo de classes, os alunos encontrarão diversas notícias sobre o mesmo tema. Deverão selecionar algumas e, após lê-las, em grupo, compará-las. Ao final, analisaremos em que marcas linguísticas essas diferenças se manifestaram.
7ª Aula (1h30min)	Leitura e análise de uma reportagem de capa, apreensão de suas características e motivações.	Leitura crítica, seleção de informações.	Serão dispostas em uma classe várias reportagens de capa sobre ídolos ou personalidades em voga. Os alunos terão de escolher uma delas e lê-la. Após, deverão apresentar a personalidade sobre a qual leram e justificar sua escolha. Por fim, serão discutidos os motivos pelos quais determinadas pessoas acabam ganhando notoriedade na mídia. Tarefa para casa: pesquisar novas informações sobre as pessoas sobre as quais leram.
8ª Aula (50min)	Exposição oral, busca e seleção de informações, revisão de pontos de vista.	Leitura crítica, embasamento da argumentação, capacidade de escuta e mudança de ponto de vista.	Disposição das cadeiras: círculo. Exposição, por parte dos alunos, das informações pesquisadas, bem como avaliação dos pontos de vistas expressos (a partir da pesquisa, alguma opinião mudou?). Reescrita da justificativa feita na aula anterior.
9ª Aula (1h30min)	Leitura de diferentes perfis de celebridades, estudos sobre sinonímia e antonímia (conteúdo inserido devido à solicitação da professora titular).	Compreensão acerca das consequências das escolhas vocabulares para a construção de sentidos.	Leitura de diferentes perfis, veiculados em revistas. Destaque das palavras utilizadas para definir as pessoas e substituição destas palavras por outras que os alunos considerem com o mesmo significado. Apresentação das substituições dos alunos. Exposição da professora, buscando fazê-los ver que não há sinonímia perfeita. Tarefa para casa: escrita de um “antiperfil” no qual substituirão as palavras empregadas nas descrições feitas por seus antônimos.
10ª Aula (50min)	Discussão sobre os conceitos de sinonímia e antonímia.	Compreensão acerca das consequências das escolhas vocabulares para a construção de sentidos.	Leitura das produções dos alunos. Discussão sobre os diferentes efeitos de sentido ocasionados pela troca vocabular.

AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
11ª Aula (1h30min)	Finalização do conteúdo iniciado nas aulas anteriores, mediante a aplicação de exercícios (solicitação da professora titular).	Compreensão acerca das consequências das escolhas vocabulares para a construção de sentidos.	Resolução de exercícios como revisão e preparação para prova, a ser aplicada pela professora titular.
GÊNERO CARTA DO LEITOR – TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA			
AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
12ª e 13ª Aulas (1h30min)	Compreender as diferentes formas de argumentar, a partir do jogo de classificação de argumentos do QP Brasil ¹¹ .	Reflexão sobre as múltiplas estratégias de argumentação.	Divisão da sala em dois grupos. Aplicação do jogo.
14ª Aula (1h30min)	Leitura de colunas sobre comportamento. Discussão sobre os estereótipos constituídos socialmente, tipo de leitor previsto, identificação dos tipos de argumentos.	Leitura crítica, identificação dos interlocutores, formações discursivas e tipos de argumentação envolvidos na produção e recepção do gênero.	Leitura do gênero coluna sobre comportamento. Discussão sobre as afirmações e normativizações apresentadas. Identificação dos tipos de argumentos mobilizados.
15ª Aula (1h30min)	Desenvolvimento da argumentação oral.	Desenvolvimento das estratégias de previsão, convencimento, clareza, sustentação em debates e exposições orais.	Disposição da sala: classes separadas em dois grupos, alunos com lugares marcados. Cada grupo receberá um assunto para ser debatido. Esse debate interno deverá ser registrado e um aluno deverá ser escolhido para a apresentação das conclusões do grupo.
16ª Aula (50min)	Desenvolvimento da argumentação escrita.	Desenvolvimento das estratégias de previsão, convencimento, clareza, sustentação na escrita.	Leitura de crônicas e artigos de opinião. Identificação da tese e dos argumentos. Tarefa de casa: trazer por escrito um argumento e um contrário a do autor do texto lido.
17ª Aula (1h30min)	Leitura crítica e avaliação quando à relevância e adequação dos argumentos apresentados.	Embasamento e sustentação da argumentação.	Disposição da sala: círculo. Rodízio de leitura. Cada aluno receberá um dos argumentos escritos pelo colega. Após a leitura silenciosa, o leitor deve apresentar o argumento lido, avaliando sua relevância e adequação.
18ª Aula (1h30min)	Identificar as características, contexto de produção e relevância social do gênero carta do leitor .	Leitura crítica, avaliação, identificação do gênero.	Leitura de cartas do leitor que versam sobre temas já debatidos em sala de aula. Após a leitura, as características comuns a todas as cartas lidas serão elencadas.

¹¹ Jogo de argumentação “Questões Polêmicas do Brasil”. É disponibilizado às escolas públicas de Ensino Médio juntamente com os demais materiais de preparação para as Olimpíadas de Língua Portuguesa (Disponível em <http://escrevendoofuturo.wordpress.com/tag/jogo-qp-brasil/>. Acesso em 07.01.2013).

AULAS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DESENVOLVIMENTO
19ª Aula (50min)	Introdução ao conteúdo de nexos (coesão).	Identificação de elementos textuais que constituem a argumentação.	Exposição, através de exemplos, da importância dos nexos para a construção do sentido. Realização de exercícios. Tarefa de casa: pesquisar e trazer um texto (dentro dos gêneros trabalhados) que tematize a juventude.
20ª Aula (1h30min)	Escrita de uma carta do leitor.	Desenvolvimento da argumentação, produção do gênero solicitado.	Os alunos trocarão entre si os textos trazidos. Depois da leitura silenciosa, terão de escrever uma carta do leitor em resposta ao autor do texto lido.
21ª Aula (1h30min)	Reescrita da carta do leitor produzida na aula anterior.	Desenvolvimento da argumentação, produção do gênero solicitado.	Devolução dos textos dos alunos. Reescrita a partir das observações feitas.
22ª Aula (1h30min)	Entrega da produção final, avaliação do período de estágio, fechamento das notas.		Após a devolução da produção escrita, os alunos deverão fazer uma avaliação escrita do projeto.

Embora, desde o princípio, minha preocupação tenha se voltado à eleição de uma temática que mobilizasse a turma a participar do projeto, assim como de um gênero que desse voz aos estudantes daquela turma, só posteriormente compreendi que o gênero além de foco de aprendizagem, deveria apresentar-se “como **organizador** da sequência de atividades didáticas proposta” (SIGNORINI, 2006, p. 6, destaque meu). Conforme apontam os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (2009, p. 65),

o contato com textos de referência [do gênero estruturante], apoiado pelas atividades integradas de leitura, estudo do texto e retorno a tarefas de escrita, vai constituindo a unidade didática em questão e harmonizando leitura, escrita e análise linguística.

Ou seja, ao observar a estruturação desta primeira versão, vê-se claramente que o foco estava na tipologia argumentativa, numa visão panorâmica dos textos da esfera jornalística e não no gênero carta do leitor, que só seria tematizado no final do período de estágio. Muitos gêneros seriam abordados em um curto espaço de tempo, o que não contribuiria para que os alunos se tornassem eficientes leitores e produtores deles. O objetivo do ensino de língua materna a partir de um gênero focal é, contrariamente ao que estava sendo esboçado, promover eventos de letramento nos quais os alunos, a partir de diferentes mecanismos de textualização, efetivem-se como autores de um gênero, a fim de transporem tal aprendizado para outras esferas de atividade: “o êxito alcançado numa comunicação qualquer com determinado gênero fará com que ele seja sempre lembrado – e efetivamente empregado – em situações similares” (SIGNORINI, 2006, p. 75). Segundo Simões *et al.* (2012, p. 164), quanto

ao gênero estruturante, é preciso “que haja várias tarefas em torno desse gênero e, no contrato pedagógico, (...) deve ficar claro que o objetivo deste conjunto de aulas é escrever um texto pertencente ao gênero”.

Outra lacuna desta primeira versão está no fato de não estar delimitada claramente a forma como a progressão da aprendizagem dos alunos seria avaliada, através da construção de descritores para a avaliação. Isso se deu pelo fato de eu não ter reunido, com antecedência, um acervo de textos do gênero com o qual iria trabalhar, ou seja, eu não havia compreendido que a seleção de textos deve ser o ponto de partida para todo o planejamento em Língua Portuguesa e Literatura – “sem ter textos concretos dos quais partir, torna-se impossível selecionar de maneira coerente os conteúdos a trabalhar e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos” (SIMÕES *et al.*, 2012, p.98). Desse modo, evidenciam-se as causas de esta primeira versão do projeto não contribuir para os objetivos elencados anteriormente.

Por fim, cabe destacar que, nesta versão do projeto, não estava prevista nenhuma forma de publicização das produções feitas pelos alunos, o que descaracteriza totalmente o trabalho com os gêneros discursivos – entendidos aqui como “os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera humana” (FARACO, 2009, p. 127) – , pois eles devem ser pensados dentro de suas esferas de produção. Isto é, trabalhar em sala de aula com a carta do leitor, implica submeter as produções dos alunos aos diferentes suportes aos quais sua escrita responde.

2.3 APLICAÇÃO E REFORMULAÇÃO – 2ª VERSÃO

Nesta seção, será apresentada e analisada a sequência didática efetivamente realizada em meu período de estágio. Conforme colocado anteriormente, ela é fruto de adaptações em relação ao ritmo da turma e das leituras, reflexões e orientações promovidas pela professora orientadora. Embora a sequência didática tenha apresentado significativa melhora em relação à sua primeira versão, será, ainda, fundamental para o trabalho de reflexão aqui pretendido, interpretar, frente a seus resultados, quais foram suas inconsistências, lacunas e de que forma um planejamento mais apurado poderia favorecer a superação do problema central a ser tematizado neste trabalho de pesquisa: a dificuldade, por parte dos alunos, em conceber seus

interlocutores e produzir textos a eles dirigidos. Assim, esta seção tem por objetivo relatar como o projeto se materializou na interação em sala de aula, tanto analisando-se criticamente as práticas que se mostraram ineficientes, quanto enfatizando-se aquelas que, de fato, contribuíram para os objetivos propostos. Posteriormente, no capítulo 4, serão analisadas as produções dos alunos, bem como as tarefas que as motivaram.

QUADRO 2: 2ª VERSÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO “REPRESENTAÇÕES MIDIÁTICAS DA JUVENTUDE – APRENDEDENDO A ARGUMENTAR”

INTRODUÇÃO			
AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
1ª Aula (50min)	Apresentação da professora, apresentação dos alunos, apresentação do projeto (temática, objetivos, metodologia, avaliação).	Conversa com os alunos; realização de uma dinâmica; apresentação, em linhas gerais, o projeto que será desenvolvido: a temática central, o gênero norteador, quais habilidades e competências eles aprenderão/ aprimorarão; apresentação do mural (conforme anexo 2) em que eles registrariam suas impressões sobre as aulas.	
2ª e 3ª Aulas (1h30min)	Diagnóstico inicial: verificar como os alunos leem e escrevem, introduzir a temática da representação da juventude na mídia, refletir sobre a estrutura e gêneros presentes no suporte revista.	Exposição da professora sobre o suporte revista, leitura de uma entrevista (conforme anexo 3), discussão em dupla sobre as questões suscitadas pelo texto, resposta a um questionário (conforme anexo 4), escrita de um pequeno texto avaliativo sobre a entrevista.	Leitura crítica (análise linguística e contextual, inferências a partir do texto), escrita avaliativa.
4ª Aula (1h30min)	Conclusão do questionário iniciado na aula anterior, escrita de um texto avaliativo sobre a matéria lida.	Conclusão da atividade com o questionário (exposição e debate sobre as respostas, em que chamei a atenção para alguns pontos não observados por eles), produção escrita de um pequeno comentário sobre a entrevista lida (sondagem quanto ao conhecimento deles em relação à carta do leitor). As instruções para a tarefa de escrita encontram-se no anexo 5.	Leitura crítica (análise linguística e contextual, inferências a partir do texto), escrita avaliativa.
5ª Aula (1h30min)	Entrega do texto solicitado. Reescrita.	Devolvi os textos com observações e, após deixá-los lê-las, chamei-os um a um para explicar como deveria ser a reescrita. Expliquei, para toda a turma, que essa seria uma dinâmica recorrente, visto ser objetivo da aula de língua portuguesa a aprendizagem da escrita. Como nas oficinas do PIBID, a solicitação de reescritas é feita, eles já estão acostumados.	Escrita avaliativa.

AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
6ª Aula (50min)	Introdução à semântica formal. Apresentação dos conceitos de homônimos, parônimos etc.	Cumprindo com a “encomenda gramatical” da professora da turma, nesta aula, abordei os conceitos de homônimos, parônimos, hipônimos e hiperônimos. Foi uma aula expositiva, na qual além de abordar os conceitos acima citados, explanei sobre questões semânticas gerais, como a distinção entre sentido e significado, adequação ao contexto etc. Apontei os conceitos no quadro, citei exemplos, fiz questionamentos.	Apreensão dos conceitos de sinonímia, antonímia e outros fatos linguísticos que resultam em mudanças nos efeitos de sentido.
7ª Aula (1h30min)	Continuação quanto ao conteúdo. Trabalho em grupo para a construção de um dicionário coletivo.	A partir dos conceitos abordados anteriormente, faríamos um “dicionário” de homônimos e parônimos que deveria ser fixado nas paredes da sala de aula, assim todos, quando tivessem alguma dúvida quanto à grafia ou semântica de determinadas palavras, poderiam consultá-las facilmente. Como poucos estavam presentes, a turma foi dividida em dois grupos. Distribuí folhas, canetas hidrocores e os parônimos e homônimos que eles teriam de pesquisar. Eles colocaram a classe gramatical, significado (como nos verbetes de dicionário) e, abaixo, tiveram de criar exemplos de frases em que se aplicariam estas palavras. Eles conseguiram fazer metade do que eu tinha estipulado para cada grupo.	Trabalho em grupo: divisão de tarefas, negociação quanto às palavras e significados a serem registrados, pesquisa em dicionários, gramáticas e livros didáticos.
GÊNERO CARTA DO LEITOR			
AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
8ª Aula (50min)	Apreensão do contexto de circulação do gênero carta do leitor. Leitura do gênero em diferentes suportes.	Disposição: Cadeiras em círculos em volta de classes em forma de grupo. Nesta aula, levei uma série de revistas e jornais para que eles examinassem. Solicitei aos alunos que localizassem em que parte desses suportes os leitores tinham espaço de interlocução, que lessem algumas cartas e avaliassem sua relevância e adequação. A exposição foi mediada por questões que eu ia colocando.	Leitura das linguagens verbais e visuais presentes no suporte revista. Leitura avaliativa (apreensão do contexto, público-alvo, esferas de circulação do suporte, qualidade e relevância das cartas lidas).
9ª Aula (1h30min)	Leitura de uma carta do leitor. Debate sobre questões sociais suscitadas no texto.	Sentados em círculo, os alunos foram convidados a ler a carta do leitor “É só o começo” (anexo 6). Após a leitura, fizemos um debate sobre as impressões dos alunos sobre o posicionamento do autor.	Leitura crítica.

AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
10ª Aula (1h30min)	Análise linguística e produção escrita do gênero focal.	Comecei essa aula analisando formalmente a carta do leitor lida: suas partes constitutivas, a forma de interlocução contida nesse gênero etc (anotando alguns conceitos e exemplos no quadro, que eles tiveram de reproduzir no caderno). Após, os alunos foram convidados a escrever uma carta do leitor em resposta ao autor da carta lida anteriormente. Retomamos rapidamente alguns aspectos levantados na aula anterior e eles tiveram de escolher um para concordar, elogiar ou contrapor.	Identificação das partes constitutivas do gênero, seu contexto de produção e circulação, sua função social.
11ª Aula (50min)	Introdução aos tipos de argumentação.	Meu objetivo, neste encontro, era fazer uma conversa sobre a relevância social da argumentação: como ela faz parte de nosso dia a dia, os contextos em que ela se faz indispensável e a importância de a aprimorarmos como meio de obtenção de nossos direitos, entre outras questões. Contudo, como a turma estava bastante dividida, alguns mal se olhavam ou se falavam, devido a uma briga por causa do lanche, a aula ficou bastante expositiva. Tive de optar, assim, por colocar alguns conceitos e exemplos no quadro.	Compreender quais estratégias linguísticas são mobilizadas na construção da argumentação. Perceber a relevância social de tal competência.
12ª Aula (1h30min)	Continuação da aula anterior.	Divididos em grupos, os alunos deveriam tentar classificar os tipos de argumentos expressos em textos publicitários veiculados em jornais. Obs: devido à continuidade dos desentendimentos, uma das alunas optou por fazer o trabalho sozinha.	Compreender quais estratégias linguísticas são mobilizadas na construção da argumentação. Perceber a relevância social de tal competência.
13ª Aula (1h30min)	Revisão dos conteúdos de sinonímia e antonímia.	Exposição oral e aplicação de exercício, conforme a tipologia de questões que a professora aplicaria em prova. Tal conteúdo se inseriu nesta data, pois a professora solicitou que eu revisasse o conteúdo “de vez em quando”, visando à avaliação.	Análise linguística e reflexão sobre os efeitos de sentido promovidos pela escolha lexical.
14ª Aula (1h30min)	Reflexão sobre violência, visando à melhoria do convívio entre a turma.	Pesquisa em dicionário e discussão sobre os diferentes conceitos de violência.	Sensibilização quanto ao respeito aos colegas.
15ª Aula (50min)	Escrita do gênero focal.	A partir da escrita das situações levantadas na aula anterior, eles foram convidados a escrever uma carta do leitor em que contassem uma experiência vivida e fizessem uma reflexão sobre ela; como forma, não se comentar ou contestar um outro dito, mas sim de contribuir para o suporte para o qual escreveriam.	Autoexpressão através do relato. Escrita colaborativa.

AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
16ª Aula (1h30min)	Leitura de uma matéria editorial (autor não marcado). Debate sobre os padrões comportamentais impostos pela mídia.	Em círculo, realizamos a leitura de uma matéria editorial da Revista Atrevida, em que constavam dez passos para uma jovem se tornar popular (anexo 7). O objetivo da leitura desse texto foi discutir os padrões comportamentais que mídia e sociedade impõem aos indivíduos. Depois da leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, discutimos as afirmações feitas na matéria.	Leitura crítica. Identificação das múltiplas vozes sociais presentes no texto.
17ª Aula (1h30min)	Escrita do gênero focal.	A partir das questões levantadas na aula anterior, cada aluno escolheu uma questão sobre a qual teria de dissertar e, após, tiveram de conformar seus argumentos numa carta do leitor em resposta à Revista Atrevida.	Previsão de réplica, sustentação e coerência argumentativa. Escrita clara e coesa, de forma a evidenciar seus pontos de vista.
18ª Aula (1h30min) e 19ª Aula (50min)	Leitura de diferentes cartas do leitor – preparação para a produção final.	Sentados em círculo, os alunos receberam diferentes cartas do leitor que deveriam ser lidas, analisadas (conforme material disponibilizado – anexo 8) e apresentadas aos colegas. Em contrapartida, os colegas que estivessem ouvindo as apresentações deveriam fazer anotações sobre as cartas apresentadas, pois os pontos de vista expostos serviriam como base de reflexão para a produção final.	Leitura crítica, escuta atenta ao discurso dos colegas, registro de informações, planejamento da escrita.
20ª e 21ª Aulas (1h30min)	Planejamento e escrita de uma carta do leitor.	Neste encontro, conversamos sobre a preparação necessária para a escrita de um texto. Assim, eles foram convidados a escolher o tema sobre o qual iriam escrever, refletir e se posicionar frente a ele, deixando claro seu ponto de vista, e construir dois argumentos que embasassem sua posição. Trabalhamos, então, com essa escrita preparatória. Eles me apresentaram seus argumentos, por escrito, e eu ia fazendo questionamentos. Refletimos, também, que, na argumentação, temos de buscar prever a resposta ou questionamentos do interlocutor. Como se tratava da nota final deles (10 pontos, por trimestre, destinados à redação), combinamos que eu avaliaria todo o processo. Desde o esforço em olhar criticamente o assunto abordado, a tentativa de se posicionar mais claramente possível frente à questão, o cuidado com a interlocução necessária neste gênero, até o acolhimento às sugestões e correções feitas por mim, no momento da reescrita e o esforço na realização da mesma.	Desenvolvimento da argumentação, produção do gênero solicitado. Previsão de réplica, sustentação e coerência argumentativa. Escrita de forma clara e coesa, de forma a evidenciar seus pontos de vista.

AULAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS
22ª Aula (1h30min)	Reescrita da produção final. Escolha do suporte para a publicização.	Nesta aula, então, realizamos a escrita final da carta do leitor, que seria contabilizada como nota trimestral deles. Antes de começarmos as reescritas, combinamos de enviar, as cartas produzidas, via internet, para os suportes que eles escolhessem, as cartas produzidas. Tal atividade se daria no laboratório de informática da escola.	Revisão e adequação do texto ao suporte e público-alvo pretendidos.
23ª Aula (1h30min)	Submissão das cartas. Avaliação do período de estágio.	Devido a não liberação do laboratório, não fizemos a publicação. Desse modo, realizamos apenas a avaliação escrita e confraternização final.	Edição e publicação dos textos. Avaliação do processo de aprendizagem.

Compreendendo uma sequência didática como “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18), na apresentação inicial, após apresentar, em linhas gerais, a temática e as dinâmicas do projeto, enfatizando que o trabalho deveria ser construído por todos e que eles tinham liberdade de avaliar e sugerir práticas e atividades, convidei os alunos a registrarem suas impressões, aula a aula, em um mural colocado na sala da turma (conforme anexo 2).

Embora minha intenção, com tais práticas, tenha sido o compartilhamento dos objetivos da sequência didática com os alunos, não havia me dado conta de que o próprio título do projeto se endereçava, na verdade, a mim e às professoras orientadora e titular da turma, (pois, como de praxe, o documento que o continha deveria ser apresentado a ambas) e não aos alunos; tanto que, ao construir o mural, não registrei nele o termo “representações midiáticas da juventude”. Ou seja, ao invés de, já no título, eu evidenciar que a escolha da temática se dera motivada pelo desejo de lhes dar voz e fazê-los se posicionar entre a determinação social e a autodeterminação – “como somos vistos/como a mídia, as pessoas nos veem” –, acabei por dar ênfase, ao nomear o projeto, às representações em si, como se a língua fosse destituída de um contexto de produção e de agentes que interagem com e sobre ela. Feita esta observação, retornamos às aulas. Ao dar início às atividades pensadas, um dos primeiros estranhamentos que tive foi em relação ao ritmo de trabalho da turma. Embora eu

tenha consciência de que o primeiro texto trabalhado (a entrevista¹² – conforme o anexo 3), pudesse ter sido sintetizado, devido a sua extensão, foi uma constante, durante o projeto, a realização parcial das atividades previstas para cada aula. Mesmo em se tratando de uma turma muito pequena e que nem conversava ou se dispersava tanto, os alunos precisavam de bastante tempo para fazer sua leitura silenciosa, bem como para os momentos de escrita, ainda que o gênero carta do leitor tenha por característica sua curta extensão. Notei, ainda, que, embora eu os tivesse advertido de que as cópias dos textos distribuídos ficariam com eles, os alunos não sublinhavam nem faziam nenhuma espécie de anotação. Tal prática teve de ser enfatizada durante todo o projeto, com o objetivo de que os alunos se habituassem a interagir com a materialidade do texto.

Ainda sobre a primeira atividade, os alunos demonstraram, através de comentários feitos, um estranhamento quanto ao tipo de perguntas feitas sobre o texto. Ao questioná-los quanto ao que haviam achado de diferente, vários deles colocaram que estavam acostumados a fazer exercícios em que tinham de extrair palavras dos textos (seleção a fins de apreensão das classes de palavras) – “Essas são, tipo, pra senhora saber se a gente entendeu o texto...” (observação feita pelo aluno Leandro).

Um fator que, a meu ver, contribuiu para a não adequação, em alguns momentos, do projeto aos objetivos delimitados, foram as inserções solicitadas pela professora titular. Em um dado período do projeto, os conceitos de sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, hipônimos e hiperônimos deveriam ser abordados, porém, a partir do tipo de exercícios que ela me apresentou. E esse, para mim, foi um momento complicado, pois, ou eu transgredia a solicitação e conduzia o conteúdo da forma que achava mais adequada, trabalhando os conceitos a partir de exercícios de leitura com os gêneros da esfera que havia escolhido, a fim de não haver uma quebra tão drástica dentro da progressão do projeto, ou seguia o que ela havia solicitado, pois a prova sobre o conteúdo já estava pronta. Assim, acabei optando por seguir os modelos demandados por ela, para que os alunos não fossem prejudicados na avaliação escolar.

Após a abordagem de alguns destes conteúdos – que teve o aspecto positivo de me permitir tempo para reformular a sequência didática, conforme as sugestões de minha orientadora – o projeto começou a se encaminhar para os objetivos propostos. Eliminando

¹² Essa entrevista foi selecionada devido ao fato de, naquele período, um aluno ter deixado a escola para jogar em um time de futebol de grande notoriedade. Tal fato causara grande impressão entre os alunos, que o comentavam constantemente.

uma série de gêneros pensados anteriormente, bem como retomando uma etapa que deveria ter se realizado no início do projeto – a análise do gênero focal nos suportes em que ele, de fato, circula, conforme a atividade de leitura descrita na 8ª aula do 2º quadro (p. 25) –, passamos a utilizar textos que traziam questões da temática central do projeto, assim como a carta do leitor, juntamente com os debates que antecederiam sua escrita. Tais momentos de leitura se configuraram como espaço de expressão e comunicação dos alunos com interlocutores de outras esferas sociais que não as deles. Após a atividade supracitada, percebi que os alunos entenderam melhor a finalidade da carta do leitor. Pois, assim como analisamos sua estrutura, nos questionamos quanto ao que leva um leitor a expor-se publicamente e escrever para um meio de comunicação impresso.

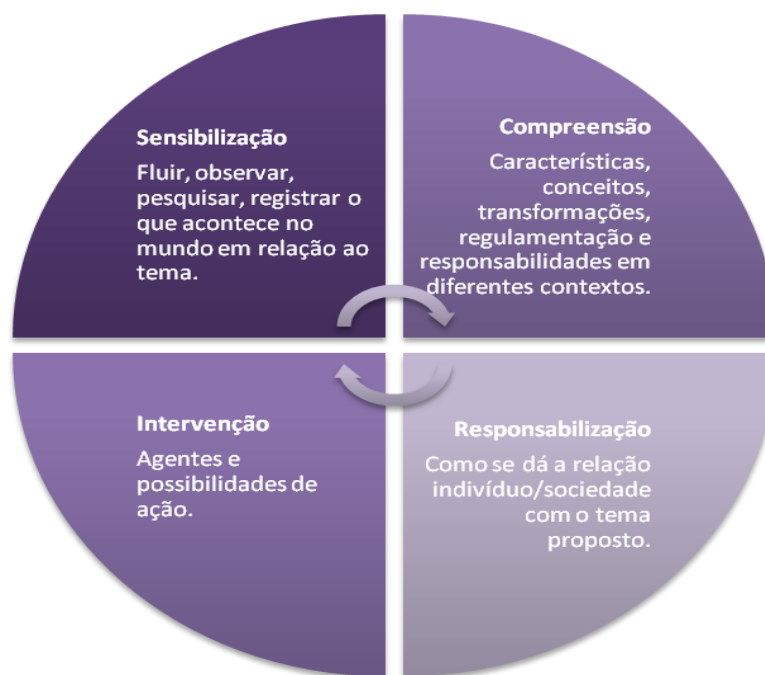
Assim, dessa “nova introdução ao projeto” passamos para a primeira leitura de uma carta do leitor, publicada em um jornal de grande circulação. Dispostos em círculo, após a leitura silenciosa, os alunos foram convidados a expor suas impressões sobre o texto, concretizando a concepção de que “a leitura implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não” (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 55). Apontando os aspectos positivos e negativos encontrados na carta, os alunos se contrapuseram fortemente a uma série de afirmativas e de pressupostos presentes na argumentação do autor: acusando-o de uma excessiva generalização quanto às crianças e aos jovens – “nem todo mundo faz isso”, contestando a vinculação da atitude “mal-educada” das crianças com sua classe social e criticando o destaque que o autor deu à cor de pele de um dos envolvidos, com um eufemismo: “moreninho”. Dessa forma, a partir dessa carta surgiram comentários bem interessantes quanto ao preconceito em relação à etnia, classe social, além de serem lembrados casos de agressão realizados por jovens de classes altas (atentados com fogo contra moradores de rua, pichação etc). Ou seja, o fato de os alunos darem-se conta dos diversos discursos – bastante preconceituosos e moralistas – presentes na carta, fez com que eles se dessem conta das vozes sociais ali presentes e posicionassem as suas. Nessa atividade, avalio ter, junto com os estudantes, concretizado um dos meus principais propósitos em relação à turma:

o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p. 58)

Dentre as reflexões mais relevantes feitas na disciplina de estágio, estão as seguintes: primeira, para que qualquer atividade pedagógica obtenha sucesso, é preciso que a turma se

constitua enquanto **comunidade de aprendizagem**, ou seja, visto que esta só se efetiva através da interação, não se pode sustentar uma situação na qual os educandos não estejam dispostos a falar e a ouvir os colegas; segundo, para tratar de conflitos ou lidar com temas que possam ferir as subjetividades dos interagentes, o mais adequado não é o professor explicar longamente sobre a questão, mas sim pensar em tarefas e textos que levem os próprios alunos a se sensibilizar, compreender, se sentir responsáveis e intervir na realidade/problema em questão. Tais condutas, presentes em Simões *et al.* (2012) e sintetizadas na figura abaixo, apresentam-se como as principais dimensões de responsabilidade da escola, devendo pautar as práticas educativas que visem à inserção dos alunos enquanto cidadãos responsáveis.

FIGURA 1: DIMENSÕES DE RESPONSABILIDADE DA ESCOLA



Fonte: SIMÕES *et al.* (2012, p. 17) – com adaptação gráfica feita por mim.

Assim, como nas três aulas anteriores (11^a, 12^a e 13^a) eu tivera de mudar o caráter das atividades, dado o clima de animosidade entre os alunos, provocado pelos desentendimentos, devidos à organização da turma para a venda de lanches no recreio (conforme explicado anteriormente), planejei uma atividade de sensibilização. Dizendo-lhes que faríamos uma reflexão linguística sobre o gênero focal, recapitulando o tema da carta do leitor lida na 9^a aula (conforme anexo 6), na qual um advogado faz um relato sobre uma violência que sofreu,

falei um pouco sobre a importância do relato e exemplificação na construção da argumentação, com a finalidade de convencer nossos interlocutores. Após, distribuí dicionários para eles (estavam sentados em círculo) e pedi para que pesquisassem, e também conceituassem espontaneamente, o que era a violência. As respostas, na sua maioria, foram sobre a violência física, da qual eles trouxeram exemplos. A partir disso, passei a problematizar o conceito, falando de outros tipos de violência: psicológica, simbólica... Então, eles começaram a levantar uma série de questões, demonstrando uma ampliação quanto à visão que tinham – “Até o silêncio, quando a gente ignora alguém, pode ser uma violência, né, sora?”. Depois, a pretexto de que eles escreveriam uma carta do leitor em que relatariam uma experiência vivida, pedi para que eles se recordassem de duas situações: uma em que tivessem sido vítimas de algum tipo de violência, outra em que tivessem sido os agressores. Em alguns casos, quando o colega dizia nunca ter agredido ninguém, eles recordavam casos, “se acusavam”. Após a escrita, eles mesmos quiseram ler o que haviam escrito.

Outra atividade que se configurou como uma prática bem-sucedida quanto aos objetivos propostos ocorreu na aula em que organizamos, improvisadamente, um debate regrado (conforme 2º quadro, 16ª aula). Dispostos em semicírculo, os alunos foram convidados a ler silenciosamente uma matéria editorial (autor não marcado) da Revista *Atrevida*, que versava sobre a popularidade: “Como ser popular em 10 passos” (conforme anexo 7). Depois da leitura, os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões: se haviam gostado ou não do texto, se concordavam com tudo o que havia sido afirmado nele, a quem eles achavam que aquele texto se endereçava, como eles achavam que era quem o escreveu etc.

Do debate realizado, emergiram as seguintes questões: o protagonismo escolar, visto por uns como tentativa de mudança do contexto escolar, visto por outros como jogo de interesses, maneira de “puxar o saco” dos professores, funcionários e direção; questões sobre alteridade e subjetividade, “dar importância ou não ao que as pessoas pensam sobre nós?”, a importância de preservar a própria imagem, o cuidado com a imagem do outro, que se precisa ter ao fazer algum “comentário” – rotulação como algo negativo; o tensionamento entre popularidade e sinceridade – “dá para ser querido pelos outros sendo sempre sincero?”; muitos concluíram que vale mais a pena dizer o que se pensa do que cultivar amizades que não são verdadeiras; etc.

Além do levantamento de uma série de questões relevantes, que fizeram com que alunos e professora se posicionassem como locutores e interlocutores interessados¹³, nesta atividade, evidenciou-se um tipo de tensionamento entre os papéis e as identidades naquele contexto de ensino. Como todos queriam falar ao mesmo tempo, fazendo comentários com os colegas do lado e comigo, se sobrepondo ao turno de fala do outro e, conseqüentemente, não se ouvindo plenamente, tentei improvisar uma regularização do debate. Então, negocie com eles o seguinte: só poderia falar quem estivesse com o objeto escolhido por mim na mão – o “errorex da palavra”. Todos deveriam escutar e respeitar a vez do colega falar e ajudar a controlar quando alguém se intrometesse. Todos concordaram. No início, alguns ainda interviam indevidamente, mas, no decorrer da conversa, passaram a respeitar a regra sugerida: escutar o colega e fazer um sinal com a mão para receber o “errorex da palavra”. Desse modo, esperar seu turno de fala e ouvir atentamente o colega, isto é, estabelecer uma interlocução respeitosa tornou-se um conteúdo procedimental¹⁴ compartilhado por todos. Em um dado momento, eu fiz sinal para que me lançassem o objeto, pois queria lançar um novo questionamento. Tal atitude causou bastante surpresa na maioria deles: “Tu também vai esperar para falar, sora?”. Ao responder que sim, que esperaria minha vez, um aluno, Leandro, ainda insistiu: “Mas tu pode cortar a gente a hora que tu quiser!”. Ou seja, a simetriação entre minha posição e a posição ocupada por eles causou estranhamento. À guisa desta questão, recordo-me da reflexão feita por Paulo Coimbra Guedes (2006): o professor não deve comportar-se como um comunicador, porque é muito mais importante quando faz falar do que quando fala.

Inês Signorini nomeia como gêneros catalisadores aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8). Assim, ao longo do projeto executado, os debates orais regrados se configuraram como um gênero catalisador, pois tanto contribuía para o engajamento dos alunos nas atividades propostas, visto que tinham oportunidade de expressar suas opiniões sobre as questões levantadas acerca dos temas transversais, quanto os faziam avançar em seu processo de letramento, visto suas leituras serem enriquecidas pelas contribuições dos colegas, assim como por meus questionamentos.

¹³ Segundo Signorini (2006), interlocutor interessado é aquele que “deseja construir a interação em um tom cordial e amigável, manifesta interesse e atribui legitimidade ao enunciado do outro, ao qual prontamente responde” (p. 20).

¹⁴ “procedimentos que expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 52).

Os debates também funcionavam como antecipadores da argumentação que deveria se dar na escrita das cartas a serem produzidas, pois, ao expor suas percepções aos colegas e à professora e receber suas respostas, os alunos mobilizavam estratégias de previsão e sustentação, pois a desautomatização, instabilização de nossos discursos, nos leva à produção de textos mais autorais.

Tal procedimento tornou-se constante ao longo de toda execução do projeto. Quando, por algum motivo, eu não solicitava que eles se organizassem em círculo para a leitura, os alunos mesmos pediam para sentar assim e perguntavam se faríamos debate naquele dia, desse modo, houve uma reconfiguração do contexto sociointeracional de sala de aula. Concluo, com isso, que um dos primeiros desafios que me inquietaram, antes mesmo de eu redigir o projeto – a percepção de que os alunos não se sentiam parte das aulas, não interagiam com colegas e professoras –, foi vencido, pois a partir da oportunidade de se colocarem e serem ouvidos, eles mostraram-se interessados nas atividades da aula de língua portuguesa, que se tornou um espaço da polifonia – “não um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipotentes” (FARACO, 2009, p. 77-78).

Embora, quanto à disposição das aulas, atividades e escolha de textos, a segunda versão do projeto tenha apresentado significativa melhora, ainda que o mesmo não tenha se organizado por módulos de preparação para o objetivo final, uma questão central não foi tratada de maneira adequada: **a seleção de textos**. Ao invés de terem sido oportunizadas mais atividades em que exemplares do gênero focal fossem lidos, na nova sequência didática, foi dado espaço para apenas duas atividades de leitura com a carta do leitor: nas 9ª e 10ª aulas, em que o texto foi lido, debatido e, depois, analisado linguisticamente, e nas 18ª e 19ª aulas, em que cada aluno teve oportunidade de ler e apresentar aos colegas uma carta do leitor (tal atividade será analisada detidamente no capítulo 4). Por mais que muitas das cartas do leitor sejam motivadas pela atitude responsiva de seus autores a outros gêneros constitutivos dos suportes em que são publicadas, o que justifica o fato de o projeto contemplar a leitura de uma entrevista, texto com autor marcado (conforme anexo 3) e uma matéria editorial, texto com autor não marcado (conforme anexo 7), restou uma lacuna quanto à leitura de mais cartas do leitor, pois a exposição oral sobre a estrutura, a relevância social, as esferas de circulação, as temáticas recorrentes e etc, não substitui, sob hipótese alguma, as leituras que o próprio educando deve fazer, a fim de se apoderar dos conhecimentos linguísticos mobilizados na feitura do texto em questão.

o professor começa a montar um acervo de textos a serem lidos ao longo das aulas para três funções: acima de tudo, para proporcionar a aprendizagem da leitura; além disso, para proporcionar a aprendizagem das dimensões do gênero estruturante e para a busca de conteúdos sobre os temas de que tratarão os alunos em suas produções escritas. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 101)

Simões *et al.* (2012) defendem, ainda, que é preciso, ao construirmos projetos no componente de Língua Portuguesa e Literatura, focalizarmos o trabalho e a atenção do aluno em um gênero, mediante atividades recorrentes. Para as autoras, é necessário que o projeto contemple **procedimentos de focalização**, que são: **leitura de textos de referência**, que permitem a apreensão das funções e das características do gênero estruturante; **atividades de escrita coletiva**, em que os problemas de composição serão discutidos, questionados e resolvidos; **atividades de escrita individual**, a fim de que o aluno obtenha conhecimentos e competências para realizar seu projeto individual de texto; **atividades de reescrita**, procedimento que deve ser incorporado à rotina de sala de aula, configurando-se não apenas como revisão, mas como leitura conceitual do texto, que sempre pode ser aprimorado; **reflexão linguística**, que deve estar a serviço de competências de leitura e escrita, principalmente enquanto instrumentalização para a reescrita; e **publicação**, que deve ser precedida de tarefas preparatórias e deve visar à participação social do aluno enquanto autor.

Esta última etapa, no projeto efetuado com os alunos, não foi realizada. Devido a entraves burocráticos, o laboratório de informática não foi liberado para que fizéssemos a digitação, edição final e submissão da produção final dos alunos. Mesmo eu tendo agendado com antecedência e avisado direção, supervisora, etc nas primeiras semanas do projeto, isso não foi viabilizado. Sendo assim, expliquei a situação aos alunos, fizemos uma atividade de avaliação do meu período de estágio (pontos positivos, pontos negativos, sugestões, comentários sobre a professora e atividades propostas) e uma pequena confraternização de encerramento. Eles ficaram livres para escrever o que quisessem, pois não precisavam se identificar; porque eu recolhi as folhas em que eles escreveram em um envelope, para somente abri-lo em casa; e também porque eu já havia informado a nota deles. Assim, falei a eles que podiam ser bem sinceros.

Ressalto, por fim, que a temática escolhida foi muito bem acolhida pelos alunos, que se mostraram interessados e empolgados com os debates e as leituras, pois, através de temas que ora davam vazão a interpretações mais subjetivas, ora encaminhavam-se para discussões de viés mais social, eles puderam expressar suas opiniões ou inquietações e ter contato com as de seus colegas.

3. REFLEXÕES TEÓRICAS

**estudar muito, embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas;
fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações; ultrapassar
as aplicações imediatistas e apressadas de um autor ou de um conceito,
adonar-se deles e arriscar-se a ir além, justamente porque estamos de alguma
forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína,
particular, sem no entanto deixar de ser deste mundo.
(Rosa Maria Bueno Fischer)**

Depois desse retorno ao projeto, a todas as inquietações, experimentações e reformulações que o motivaram e constituíram, cabe retornar à teoria. Embora, na discussão feita até aqui, alguns conceitos e discursos de autores já tenham sido apresentados, a fim de ancorar minhas percepções sobre minha experiência de docência, é importante delimitar em que concepções sobre linguagem, língua, ensino de língua materna e etc acredito. Eis o objetivo deste capítulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 8-9) nos dão a conhecer, inicialmente, quais são os **objetivos gerais do Ensino Fundamental**, que se configura como um período de educação integral, que deve formar profissionais capazes e autônomos, mas, acima de tudo, cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Dentre os objetivos gerais elencados pelos PCN, destaco três, por poderem ser considerados o cerne do ensino de língua materna, mas, principalmente, por constituírem o projeto aqui analisado, tanto na sua dimensão discursiva, quanto temática:

- compreender a **cidadania** como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo de si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira **crítica, responsável e construtiva** nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- desenvolver o **conhecimento** ajustado **de si** mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na **busca do conhecimento** e no **exercício da cidadania**.

Assim, ao assinalar uma mudança de perspectiva, em que se procura reverter a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de textos, os PCN nos dizem que já não cabe mais pensar nas aulas de língua materna como lugar de silêncio, decodificação ou descontextualizada metalinguagem, mas sim como espaço de circulação de textos reais, em que a interlocução, de fato, se efetiva, mediante empreendimentos didáticos, que levam os alunos a pensar sobre a linguagem, a fim de compreendê-la e utilizá-la nas mais diversas situações e com os mais distintos propósitos.

Em face disso, cabe à **escola** o papel de “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19), visto a **linguagem** ser a atividade balizadora de todas as relações sociais.

Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2009, p. 49)

Assim, a linguagem se caracteriza pelo dinamismo, que está em sua natureza dialógica, pois todo enunciado, ao mesmo tempo em que se constitui como é uma réplica de outros dizeres, espera igualmente uma resposta. Isto é, todo dizer é uma articulação de múltiplas vozes sociais.

a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p. 120)

Entendo-se, então, a **linguagem** como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20) e a **língua** como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, “sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20) – ambas essenciais para a participação efetiva nas sociedades contemporâneas, cada vez mais letradas – o objetivo do professor de língua materna já não pode ser outro senão a consolidação das aulas de língua portuguesa enquanto **eventos de letramento**.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de

letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 19)

Portanto, o ensino-aprendizagem deve levar ao conhecimento linguístico e discursivo “com o qual o sujeito¹⁵ opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), mediante o planejamento de situações de interação e organização de atividades em que situações enunciativas são recriadas. Tal organização de atividades didáticas, conforme nos tem mostrado toda reflexão e discussão sobre educação linguística na atualidade, tem obtido sucesso, resultando em práticas educativas muito significativas para os alunos, quando pautadas em uma **pedagogia de projetos**¹⁶, pois “a relação entre um conjunto de tarefas preparatórias e os objetivos do projeto sustenta as oportunidades de aprendizagem” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 27).

Conforme orienta o documento de introdução aos PCN (1997), os objetivos educacionais de um projeto, bem como a forma como as atividades didáticas deverão ser avaliadas, devem ser estruturados a partir de **capacidades**, “pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos” (BRASIL, 1997, p. 47). Assim, após apresentar, em um quadro sintético, as capacidades norteadoras do ensino-aprendizagem, no Ensino Fundamental, elencadas pelos PCN, avaliarei em que medida elas foram contempladas no projeto “Representações Midiáticas da Juventude – Aprendendo a Argumentar”.

¹⁵ entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2004, p.14).

¹⁶ Entendo pedagogia de projetos por uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores.

QUADRO 3: SÍNTESE DAS CAPACIDADES DEFINIDORAS DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELOS PCN (1997, p. 47-48)

<p>CAPACIDADES COGNITIVAS: formas de representação e de comunicação, resolução de problemas, aquisição e operacionalização de códigos.</p>	<p>CAPACIDADES FÍSICAS: autoconhecimento e uso do corpo, movimentação, deslocamento com segurança.</p>	<p>CAPACIDADES AFETIVAS: motivação, autoestima, sensibilidade, adequação ao convívio social, relações interpessoais (compreender, conviver e produzir com os outros).</p>
<p>CAPACIDADES ESTÉTICAS: produção de arte e apreciação das diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos.</p>	<p>CAPACIDADES ÉTICAS: construção de princípios válidos para si e para os demais, regimento das ações, tomada de decisões, análise das diferentes situações da vida.</p>	<p>CAPACIDADES DE INCLUSÃO SOCIAL: perceber-se parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais; superação do individualismo, consideração da dimensão coletiva, participação social.</p>

Fonte: Quadro elaborado por mim (2012).

Ao elaborar um projeto didático, nós, educadores, temos de ter em vista que as práticas realizadas na escola devem contribuir para que os educandos ajam de forma crítica e autônoma nas mais variadas situações de suas vidas. Desse modo, ao vislumbrar o projeto didático aqui analisado, tive por objetivo a construção, por parte dos alunos, de uma autonomia de ação e de pensamento, a qual julgo ser viabilizada através da leitura crítica, que leva à consciência das relações ideológicas, que movem os fazeres sociais, do apoderamento das múltiplas formas de discurso e, também, da consolidação de estratégias e meios para o autoaperfeiçoamento. Abaixo serão descritas as capacidades¹⁷ contempladas neste projeto.

CAPACIDADES COGNITIVAS:

- a) a **compreensão da relevância social da leitura**, enquanto prática que leva à compreensão de si mesmo e do mundo, bem como da utilidade da leitura enquanto meio singular para obtenção de conhecimento;
- b) a **leitura crítica** de textos e imagens de diferentes suportes e temáticas, com autores de diferentes esferas sociais, a fim de que se apreenda de que maneira tal texto nos informa acerca de determinado tema, como os sentidos se constituem e circulam, conforme o lugar social de cada enunciador, e o que interdialogismo

¹⁷ As capacidades estéticas listadas pelos PCN não foram aqui colocadas, pois, na execução da sequência didática analisada, não se utilizou de textos ou demais expressões artísticas, atendo-se apenas a argumentação oral e a textos de imprensa.

presente nos suportes analisados nos diz sobre a estrutura social na qual estamos situados;

- c) a **aquisição da variante formal da língua materna**, a fim de que os educandos compreendam as manifestações materializadas nesta variante, bem como circunscrevam seus ditos nas mais variadas esferas de circulação, representando, assim, sua subjetividade e visão de mundo e comunicando seu ponto de vista acerca da realidade, através da mobilização de estruturas linguísticas adequadas para uma exposição clara do que querem apresentar, como também para a construção de uma argumentação sólida e persuasiva.

CAPACIDADE FÍSICA:

- a) o **uso da entonação da voz** bem como da **postura corporal** como estratégia de convencimento do auditório, em oportunidades de exposição oral e debates.

CAPACIDADES AFETIVAS:

- a) a **valorização de si** como alguém que tem algo a dizer em relação e para o mundo, como alguém que tem uma importância única para as comunidades das quais faz parte e para a sociedade; pensar-se além das massificações produzidas pela mídia e diversas instituições sociais, inclusive, a própria escola;
- b) o comportamento como um **interlocutor interessado**, que silencia, escuta atentamente, compreende a manifestação do outro como relevante, espera seu turno de fala para se colocar e expõe sua contrapalavra de forma respeitosa;
- c) o **respeito às diferenças**, colocando-se de forma aberta à compreensão, à convivência e ao aprendizado que a relação com o outro pode proporcionar. Compreensão da convivência não como tolerância, mas sim como verdadeiro contato, que modifica nosso modo de ser e amplia nossa forma de ver e pensar as pessoas e o mundo.

CAPACIDADE ÉTICA:

- a) a **construção de um sistema de princípios e valores autônomo e consciente**, ou seja, a partir da interação com sujeitos diferentes, da leitura de múltiplos textos, bem como a partir do debate e da reflexão crítica, os educandos devem ser capazes

de estabelecer seus próprios princípios, levando em consideração não só aquilo que construiu através do convívio com seus pares (família, religião, etc), “a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas” (BRASIL, 1997, p. 47), como também ter consciência dos padrões comportamentais que a sociedade, por diversos agentes, impõe, a fim de, a partir de um julgamento crítico e seletivo, constituir a si mesmo e às suas ações de forma independente.

CAPACIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL:

- a) o **estabelecimento de práticas de cooperação**, que se materializam pela tomada de posição e pelo estabelecimento de objetivos comuns, que levam a ações de cidadania e solidariedade. Entendendo-se a turma como uma comunidade de aprendizagem, em que a interação e a troca estabelecem e consolidam o aprendizado, visto que cada um tem uma função e importância, evidencia-se, assim como na sociedade, que não só o fim é importante, mas, principalmente, são importantes as conquistas coletivas e relações de respeito e aprendizagem travadas durante o processo;
- b) a **críticidade em relação às estruturas sociais** – os alunos precisam entender que, além de sua participação enquanto cidadãos responsáveis, outros agentes e instituições sociais precisam fazer a sua parte, a fim de que se estabeleça uma sociedade mais justa e equânime. É preciso que os educandos questionem o porquê de a sociedade se configurar de tal forma, pensar as razões pelas quais nem todos possuem os mesmos direitos e poder de decisão ou influência, a fim de lutar por melhores condições materiais, culturais, políticas e simbólicas para si e para outros.

Alinhando-me à perspectiva sociointeracionista, compreendo as **línguas** como “formas de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão deles como recursos para produzir e compartilhar sentidos” (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 53-54). Trabalho interacional situado, pela língua os sujeitos agem no mundo através de interações com outros nas mais variadas situações. Assim, através da **interação**, “os sujeitos constroem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua” (*idem*, p. 54).

Cabe situar que, embora o projeto por mim executado não tenha contemplado textos da esfera literária, meu entendimento acerca do ensino de língua materna, conforme assinalam os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, é de que este componente curricular abrange o ensino de língua portuguesa e de literatura, ambos centrados no texto. Além das questões de reflexão linguística específicas de nosso idioma, as aulas desta disciplina devem ajudar o aluno a ter uma visão cada vez mais ampla sobre os fenômenos linguísticos, a fim de ele compreenda, inclusive, aqueles que são comuns a mais de uma língua. Através da **educação linguística**, é possível concretizar os objetivos mais gerais do ensino escolar,

dando ao aluno condições de, ao longo da escolaridade, ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, chegar à compreensão de conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato. (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 53)

Ponto de partida e de chegada, conforme já se explicitou anteriormente, “o texto é organizador dos planos de estudos, da progressão curricular, das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e dos conteúdos a serem trabalhados ao longo da escolaridade” (*idem* p. 54). Entendo-se texto não só como registro escrito, mas também oral. Do que decorrem as práticas centrais que impulsionam o ensino-aprendizagem em língua materna: **compreensão oral, leitura, escrita e fala.**

Outra dimensão muito importante no ensino de língua portuguesa e literatura é o papel que este componente curricular tem em relação à **formação de leitores**. É tarefa da educação linguística promover a aquisição da leitura de forma contextualizada, privilegiando sentido e função social. Como atividade feita com e pela língua, a **leitura** se caracteriza como uma prática interacional. Assim, um dos principais recados que a aula de língua portuguesa e literatura deve dar, ao construir-se atividades de leitura, é o de que “todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (*idem*, p. 54).

FIGURA 2: SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA LEITURA – REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL (2009, p. 56)



Fonte: Figura elaborada por mim (2012).

Acerca da leitura cabe ainda reiterar: ao propor tarefas de leitura em sala de aula, o professor deve ter em vista que as atividades de leitura são socialmente situadas e sempre possuem um propósito. Assim “é importante que as atividades globais de compreensão do texto sejam facilitadas pelo estabelecimento claro de propósitos de leitura na tarefa apresentada pelo professor” (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 58).

O mesmo ocorre em relação à **escrita**. Leitura, escrita e estudo do texto são conteúdos procedimentais diferentes. Conforme Signorini (2006), as questões relacionadas ao registro e à formulação escrita devem ser abordadas apenas em função dos objetivos do autor na interlocução em curso, isto é, em função da explicitação de efeitos de sentido visados na interlocução. O aluno deve ter claro o propósito pelo qual está escrevendo, propósito este que não pode ser apenas a correção do professor, pois “enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50). No próximo capítulo, me aterei a questões específicas em relação à competência escrita, a partir das produções dos alunos e tendo como pergunta problematizadora: **por que, durante o projeto, muitos alunos não conseguiram, para fins da produção escrita de uma carta do leitor estabelecer uma compreensão clara quanto aos seus interlocutores?** Tal situação parece ter-se efetivado nos debates regrados, no compartilhamento das impressões de leitura, mas, como assinalado na pergunta, não na escrita.

4. PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Inicia-se o montar, desmontar e remontar, o ir e vir, a busca incessante do que e do como dizer, e o texto, armadilha e convite, começa a ser delineado.
(Beatriz Citelli)

Conforme já foi colocado nos capítulos anteriores, acredito que, para cumprir os objetivos de letramento previstos pela educação linguística, as aulas de língua portuguesa e literatura devem ser pautadas em projetos que se estruturam e visem ao aprendizado de um **gênero do discurso**¹⁸, pois, tomando o gênero como pauta, cada texto conservará sua singularidade.

Conforme nos lembram Simões *et al.* (2012, p. 76), “existem infinitos tipos de atividade humana e cada uma delas vai consolidando modos mais ou menos estáveis de organizar o uso da língua, os gêneros do discurso.” Dessa forma, ao mesmo tempo que surgem, na história dos grupos humanos, servindo como elos entre a linguagem e as atividades humanas, os gêneros discursivos variam e se misturam uns aos outros. Os PCN bem com os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* recomendam que sejam priorizados em sala de aula **os gêneros que se relacionem com o uso público da linguagem**. Recomendam, também, que, através da escola, o aluno

saiba compreender os gêneros que o cercam e que compõem sua realidade social e que ele saiba, também, compreender aqueles que se colocam além dela, ou por se vincularem a realidades sociais que não a do estudante, (...) ou por serem mais privilegiados e por estarem vinculados a outras redes sociais, ou seja, por extrapolarem o nível de letramento do aluno. (SIGNORINI, 2006, p.162-163).

Serve para isso, perfeitamente, o gênero **carta do leitor**, que pode ser pensado como gênero prototípico da ideia de eterno diálogo existente na obra de Bakhtin:

todo falante por si mesmo é um respondente em maior ou menor grau: por que ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só o sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os supõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 1992b, p. 272)

Antes de dar início à análise dos textos produzidos pelos alunos selecionados para este trabalho, apresentarei como se constituíram e se efetivaram os procedimentos e as tarefas que

¹⁸ cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 1992a, p. 77)

prepararam essa atividade escrita (conforme as 18ª e 19ª aulas do 2º quadro). Dispostos em círculo, cada aluno recebeu uma carta do leitor distinta (conforme anexo 8). Após realizar uma primeira leitura, os alunos deveriam identificar: qual o **tema** central da carta; como, pela **assinatura**, seu **autor** era apresentado; que **ponto de vista** era expresso em relação ao tema; qual era a **relevância** de sua **argumentação** para a discussão proposta; que **recursos linguísticos** o autor mobilizou em sua escrita. Por fim, tinham espaço, por escrito, para fazer outras observações acerca da carta. Ou seja, antes mesmo de os alunos começarem a ler, já partilhavam da finalidade daquela tarefa. De uma forma geral, a atividade transcorreu de maneira esperada. Alguns alunos perguntaram o significado de expressões que não conheciam, tais como *american way of life*, autonomia, e uma aluna manifestou não ter compreendido o sentido global do texto, devido a referências à década de 60, da qual ela não tinha muitas informações. Em pergunta aberta à turma, perguntei se eles já haviam estudado na disciplina de história ou já havia lido ou ouvido algo sobre o que aconteceu no Brasil neste período – “cabe ao professor ser mediador entre a instituição, os saberes escolares a ser aprendidos, os alunos e seus saberes vindos da comunidade” (SIGNORINI, 2006, p. 21). Dessa forma, recuperamos o contexto da Ditadura Militar e refletimos sobre o protagonismo dos estudantes e jovens daquela época.

Transcorrida esta etapa, passamos a uma atividade de apresentação em que a interlocução seria abordada a partir de duas tarefas: cada aluno deveria apresentar a carta que lera, falando sobre seu autor, conteúdo e relevância. Concomitantemente, os outros alunos deveriam tomar nota da apresentação do colega. Tais anotações serviriam de subsídio para a escrita da produção final.

Um dos alunos, Antônio Carlos, não conseguiu concluir sua apresentação. Como estava demonstrando dificuldades em colocar o que tinha apreendido da carta, devido a uma fala insegura, não sustentada, os demais colegas começaram a interrompê-lo, fazendo perguntas. Embora as inserções tenham sido motivadas por tentativas de ajuda, culminaram por fazê-lo desistir de seu espaço de fala e ler a carta em voz alta. Quanto a este evento, faltou-me experiência para tratar de forma mais adequada a questão, auxiliando-o e insistindo para que prosseguisse e garantindo que seus colegas não interrompessem seu turno de fala, conforme me advertiu minha professora orientadora em diálogo posterior à aula. Na aula posterior às apresentações (20ª aula do 2º quadro), os alunos tiveram a oportunidade de escolher entre a carta que leram ou outra que o colega tenha lido. A produção final seria,

então, uma resposta ao autor da carta escolhida manifestando concordância, discordância, enfim, deveria ser uma resposta com o ponto de vista do aluno sobre o tema abordado pela carta.

Feitas estas considerações acerca das atividades de preparação à escrita final do projeto, passemos à análise dos textos dos alunos. Devido aos objetivos e limitações de extensão do trabalho aqui proposto, selecionei quatro produções dos alunos (com suas respectivas reescritas) para serem analisadas. Após o quadro abaixo, em que constam os descritores para avaliação elaborados por mim, inspirados no quadro com descritores presente em Simões *et al.* (2012, p. 130-131), destacarei de que forma os alunos colocaram-se em diálogo com os autores das cartas lidas, bem como com seus possíveis leitores, assim como tematizarei como minhas observações operacionalizaram as suas reescritas.

QUADRO 4: CARTA DO LEITOR – DESCRITORES PARA AVALIAÇÃO

PROPÓSITO DO TEXTO: a carta explicita o ponto de vista do autor frente ao que foi colocado pelo texto ao qual ele se refere?

Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
Há um ponto de vista claro, construído a partir da leitura crítica do texto a que se refere e expresso por uma argumentação consistente e autônoma referente a uma temática relevante.	O ponto de vista do autor é claro frente à questão a que se propõe refletir. Contudo, não se evidencia em que discussão o autor se insere, devido à referência inadequada ou seu ponto de vista não é embasado através de uma argumentação consistente.	A temática do texto base é mantida, mas não há referência adequada ao contexto de discussão ao qual ele se remete. Um juízo de valor sobre a questão é apresentado, mas não é justificado pela argumentação.

INTERLOCUÇÃO: a carta demonstra ser escrita com interlocutores em foco?

Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
O autor pensou em a quem estava dirigindo sua carta, colocando-se em diálogo com outro(s) autor(es), bem como demonstrou um esforço de adequação ao suporte e aos possíveis leitores de seu texto.	O autor inseriu-se na discussão proposta. Contudo, não demonstrou preocupação com seus possíveis leitores, empenhando-se apenas em responder à carta a que se refere.	O autor não se ocupou em se comunicar com outros autores e leitores, demonstrando uma escrita muito escolarizada, voltada à conclusão da tarefa solicitada e leitura da professora.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: o texto comunica-se com a discussão proposta pelo texto base, através de uma análise valorativa, ponto de vista sobre o tema e assinatura?

Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
Percebe-se na carta uma progressão na qual há uma introdução que situa os demais leitores sobre o que será tratado; um esforço de contribuição para a discussão presente no suporte, através da análise crítica da exposição feita pelo texto base e do posicionamento dela em relação ao seu ponto de vista; assinatura que evidencia a autoria.	Efetua-se uma contribuição à temática debatida, sem, contudo, se delinear uma progressão e organização clara entre as partes constitutivas do texto.	O texto apresenta-se como um conjunto de afirmações soltas, sem apresentar uma divisão clara que evidencie um propósito de exposição ou convencimento.

USO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS: o texto revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?

Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
Há delimitação de frases, períodos e parágrafos em quase todo o texto. Esses segmentos apresentam seus constituintes essenciais e são divididos com coerência, conforme sua função. Evidencia-se o esforço de valer-se do registro adequado à esfera de circulação do gênero.	Embora respeite relativamente as convenções quanto à pontuação, o autor não demonstra dividir os parágrafos de forma lógica.	O texto não segue as convenções quanto à pontuação e suas frases são soltas ou encadeadas de forma inadequada. Não há distinção entre os parágrafos, configurando o texto em um bloco contínuo de orações justapostas.

ESTRATÉGIAS DE FINALIZAÇÃO (REVISÃO): o texto foi levado a diversos formatos e finalizado?

Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
O texto apresenta estrutura e formato adequados para o seu propósito.	Há problemas de revisão e houve pouca adaptação do texto conforme o suporte e modalidade de uso da língua.	Não houve preocupação com a apresentação do texto, tanto no que diz respeito à estruturação e ao formato quanto à sua legibilidade.

Fonte: Adaptação de SIMÕES *et al.* (2012, p. 130-131).¹⁹

¹⁹ Na obra destas autoras os descritores (propósito do texto, interlocução, organização do texto, busca de conteúdos, uso de recursos linguísticos, estratégias de finalização e resposta aos textos lidos) são organizados para a avaliação de uma carta aberta. Neste trabalho, eles foram adaptados em relação ao gênero a que se propõem avaliar, aos propósitos do projeto didático e aos objetivos de análise desta pesquisa.

As produções dos alunos serão analisadas da seguinte forma: será apresentada a carta do leitor à qual o aluno teceu sua resposta e, depois, serão analisadas sua escrita e sua reescrita.

1ª ANÁLISE – ALUNA RAFAELA

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

Não vejo com maus olhos as atitudes precoces dos adolescentes e pré-adolescentes, uma reprodução miniaturizada do *american way of life*. Pode ser muito útil na construção de independência psicológica e dogmática dos filhos em relação aos pais. Mas essa nova geração que se forma só poderá dar bons frutos para nossa sociedade se sua autonomia for além da superficialidade de reconhecer a qualidade superior desta ou daquela grife.

James Souto, Recife – PE

1ª Versão:

Nome: [REDACTED]

Turma: 82

Materia: Português.



Caro de Leticia:

com quem? Tu pode colocar
as tuas afirmações, sem referência
à carta que tu leu...

Tu concordas que os jovens hoje em dia estão muito
apressados: meninos de dez, onze anos já pensam
em casamentos, em ter filhos. Já os meninos pensam
em meter oszinhos. Os pais devem colocar limites,
por que existe tempo para tudo. As crianças
não podem deixar a infância de lado para tra-
balhar ou namorar e os jovens não podem deixar
de estudar, ajudar os pais nos deveres de casa.

Claro que é bom os jovens quererem ser
independentes, mas tudo tem sua hora.

[REDACTED], Porto Alegre, estudante.

Como tu tá fazendo uma comparação,
o ideal é deixar as afirmações na
mesma frase, com a mesma estrutura.

Tua carta ficou ótima!
Parabéns!!!



J

Nesta primeira versão, podemos observar que a autora delimitou claramente o tema e seu ponto de vista em relação a ele: o julgamento de que os jovens de hoje se portam de forma precoce, antecipando uma série de pensamentos que seriam próprios da vida adulta (pensar em casamento, em ter filhos, morar sozinhos) e argumentando em favor de um equilíbrio em relação às etapas da vida, que devem ser vividas uma de cada vez. Embora ela inicie sua carta em 1ª pessoa do singular, podemos observar que, nas linhas 1 e 9 da carta, ela não se inclui entre “os jovens”, pelo contrário. Colocando-se em consonância com interlocutores adultos, manifestando lugares-comuns, ela reafirma sua opinião através de uma série de prescrições aos pais quanto à educação dos filhos, demonstrando certo distanciamento em relação ao grupo etário ao qual faz referência.

Em meu entendimento, já nesta primeira versão, ela demonstrou compreender o propósito do gênero, explicitando seu ponto de vista de forma clara em relação à temática escolhida, embora não tenha se ocupado com a questão do consumismo, que é central na carta de origem. Quanto à interlocução, ao iniciar sua carta demonstrando concordância com o autor da carta lida por ela, vê-se que apreendeu o propósito do gênero discursivo abordado, assumindo uma atitude responsiva ao fazer sua leitura. Também considero que ela se posicionou de forma autônoma frente ao que o autor havia colocado. Diferentemente dos colegas que, ao responderem a cartas de adultos falando sobre a juventude, preocuparam-se em colocar-se contra o que muitos deles afirmavam, ela demonstrou um esforço de reflexão quanto ao tema, trazendo exemplos concretos para amparar suas reflexões. Quanto aos recursos linguísticos, vê-se que ela se utiliza de frases com estrutura simples, sem um uso amplo de conectores. Conforme indicação para a reescrita, solicitei que ela observasse a divisão entre orações e parágrafos, a fim de que eles se dividissem conforme o tópico abordado. Também considero que ela finalizou a carta de maneira adequada, apresentando uma conclusão em que reafirma a posição sustentada ao longo do texto.

Como não considerei serem necessárias muitas adequações em sua reescrita, pude trabalhar com ela a questão da edição, solicitando para que suprimisse a frase inicial, para que sua carta fosse menos extensa.

2ª Versão:


 nome: [REDACTED]


turma: 82

Matéria: Português

★

★

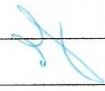





Carta do leitor

Os jovens hoje em dia estão muito preocupados: memores de dez; hoje em dia já pensando em casamento, em ter filhos; memores pensando em meter casinha. Os pais devem colocar limites, pois que existe um tempo certo para tudo.

As crianças não podem deixar a infância de lado para trabalhar ou namorar e os jovens não podem deixar de estudar, ajudar os pais nos deveres de casa. Claro que é bom os jovens quiserem ser independentes, mas tudo tem sua hora.

[REDACTED] Porto Alegre. Estudante.

Muito bem!

Na sua reescrita, podemos notar que ela acolheu a observação que eu havia feito quanto à divisão do texto, tentando reestruturar os parágrafos e introduzindo seu texto de forma mais direta. Desta produção, concluo que a aluna atingiu os objetivos propostos na tarefa de escrita de uma carta do leitor, pois, além de se inscrever na discussão sobre comportamento de crianças, jovens e adultos (pais), ela posicionou seu dizer de maneira autônoma; não só interagindo com a carta motivadora, mas escrevendo um texto que funciona de maneira autônoma. É notável que ela conseguiu transpor a tarefa escolar, tendo como interlocutores seus possíveis leitores no suporte escolhido para a submissão das cartas produzidas. Igualmente, ela demonstrou ter acolhido e compreendido as observações que fiz por escrito e oralmente. “Ao produzir qualquer texto falado ou escrito, o autor regula suas

ações a partir de ações concretas (quando está presente) ou supostas (quando não está presente) de seu interlocutor” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 49).

2ª ANÁLISE – ALUNO LEANDRO

Publicada em Folha de São Paulo Online,
coluna Palavra do Leitor, S/D

Enquanto essa política para juventude não sair, a gente pode colocar esses marginais na cadeia mesmo. O Ministro Cristóvão Buarque também acha que temos que manter mais as crianças na escola. E aí? Temos tempo para isso? Se essas criaturas são frutos de nossa incompetência devemos fazer um *mea culpa* sim, mas eu acho que a sociedade não aguenta mais esperar por uma solução que pode levar muitos anos. Chego até a pensar se a criminalidade não aumentou depois da criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pois encontrar brechas na lei é o que o ser humano mais sabe fazer nessa vida”.

Luiz Carlos, São Paulo – SP

1ª Versão²⁰:

“No meu ponto de vista algumas coisas ele tem razão, mas também não precisa generalizar: em dizer que todos jovens são delinquentes. Pois não é bem assim!, também que os jovens só formam o caráter de acordo com as influências, existe um ditado que se encaixa perfeitamente com o que ele quis dizer: “Me diga com quem tu anda, e eu te direi quem tu és”.

Acredito que não seja assim, as pessoas são influenciadas porque querem ser influenciadas. também concordo que algumas leis deveriam serem alteradas pois ha muitas brechas nas leis do nosso pais.”

²⁰ Para facilitar a visualização, a carta do aluno foi transposta abaixo.

Nome: [redacted] tem jovens infratores.

Em quais? Tu tem que deixar claro para o leitor do que tu está falando?!

→ No meu ponto de vista algumas coisas de tem razão, mas também não generaliza em e dizer que todos jovens são delinquentes. Pois não é um ass. Também que os jovens só formam o caráter de acordo com as influências. Existe um ditado que se eu não perceberem com o que ele quer dizer: "Me diz com quem tu andas e eu te direi quem tu és".

→ Acredito que não seja assim. As pessoas são influenciadas por quem se influenciam. Também acredito que alguns vão de quem se alteram. Pois há muitas brechas nas leis do nosso País.

→ Não ficaria melhor algo do tipo: "Tudo bem que os jovens formam o caráter...?"

→ Seu comentário sobre as leis também ficou muito amplo...

→ [redacted], tu não está deixando espaço no início dos parágrafos nem usando ponto final e letra maiúscula ao conduzir e começar frases. Dá uma olhada nisso!

Nesta produção vemos que, embora o aluno tenha anunciado, no canto superior da folha, que iria falar sobre "jovens infratores", sua carta acaba versando sobre a generalização que os adultos fazem em relação aos jovens. Como embasamento para seu ponto de vista, ele tenta trazer à discussão a questão das influências que sofremos e como elas podem moldar nosso caráter. Contudo, a progressão de sua argumentação não fica clara, pois ora ele afirma que os jovens "formam o caráter de acordo com as influências", ora ele afirma que "as pessoas são influenciadas porque querem ser influenciadas". Conforme coloquei oralmente para ele, tais afirmações se configuram em incoerências, pois não se explicita se ele acredita que os jovens são "vítimas" de influências que acabam moldando seu caráter, são responsáveis por deixar-se influenciar ou que os fatores agem sob o indivíduo

concomitantemente. Ainda sobre a exposição do tema, somente na última linha da carta ele se refere às leis, sem, contudo, especificar a quais está se referindo nem encaminhar uma finalização para a sua carta.

Quanto ao propósito do gênero e seu tipo de interlocução, vê-se que ele se coloca em resposta à carta lida, mas deixa uma série de informações em aberto, tal como assinalado nas linhas 1 e 8 da carta. Ou seja, ao organizar sua escrita, ele tinha em mente o autor da carta a qual estava respondendo, mas não os possíveis leitores do suporte ao qual iríamos submeter às escritas, o que me faz concluir que, quanto à interlocução, nesta primeira versão, ele atingiu parcialmente os objetivos delimitados.

2ª Versão:

CARTA do Leitor

→ Normalmente as pessoas adultas têm um certo preconceito por nós jovens. Pois têm alguns jovens que só pensam em coisas ruins, mas nem todos são assim. A grande maioria dos jovens pensa em trabalhar, estudar e em ter seu auto-sustento.

→ Nós jovens não somos irresponsáveis como os adultos pensam, mas não ^{to tanto} tanta responsáveis como os adultos. "Uma pequena observação: os adultos já foram jovens um dia!"

Sua argumentação ficou bem mais objetiva e clara!

Tenta olhar de novo o que te falei sobre os parágrafos!

M

Nesta segunda versão, nota-se uma considerável melhora em relação à primeira. Acolhendo de forma adequada às preleções feitas por mim, não só por escrito, mas em conversa com ele, o aluno reestruturou e redirecionou substancialmente seu texto. Deixando claro a que se refere quando cita as generalizações (conforme 1ª versão) ou o preconceito com que certos adultos se referem aos jovens, sem incorrer no erro de ele mesmo generalizar essa postura – pois, ao iniciar a carta, evidencia com o advérbio “normalmente”, que não são todos os adultos que pensam assim (conforme discussão que tivemos em aula sobre a temática) “ao propor percursos, o leitor (professor formador) torna-se parceiro do autor na construção de seu texto” (SIGNORINI, 2006, p.77).

É notável também como nesta segunda versão ele sustenta de forma mais consistente sua autoria, tanto ao dar voz ao grupo etário em que se encontra, utilizando o pronome pessoal em 1ª pessoa do plural (conforme a linha 7) – “nós jovens não somos irresponsáveis como os adultos pensam”, quanto ao conformar seu texto à estrutura em que normalmente se apresenta o gênero nos suportes em que circula, não mais colocando seu nome como nos demais trabalhos escolares, mas assinando seu texto, ao terminar de redigi-lo. Conforme Signorini (2006, p. 30) destaca, a assinatura “evidencia a autoria, bem como o papel institucional do remetente”. Ou seja, a partir desta segunda versão, o aluno de fato se colocou como contribuinte da discussão, dentro do suporte almejado, pois “a escrita é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50).

Assim, embora quanto a aspectos formais e mobilização de recursos linguísticos ele ainda não tenha alcançado plenamente os objetivos esperados para um aluno de sua seriação, ele demonstrou significativa melhora, atingindo os objetivos quanto à interlocução e propósitos do gênero.

3ª ANÁLISE – ALUNO WAGNER

Publicada em Jornal do Comércio,
coluna Palavra do Leitor, 21.10.2009

O consumismo é o comportamento de adquirir um produto ou serviço, não importa a faixa etária, gênero homem/mulher, a nacionalidade, crença ou poder aquisitivo. Segundo pesquisas (Fonte: TNS/Interscience, 2003), as crianças brasileiras influenciam 80% das decisões de compra de uma família. Por detrás de uma aquisição há sempre o palpite de uma criança ou adolescente. As crianças e os adolescentes possuem desejos de consumir, cabe aos pais ficarem atentos para que isso não vire um excesso desenfreado. Os pais precisam conscientizar seus filhos no sentido de questionarem se determinado produto realmente é necessário para eles ou não e ensiná-los a ter uma postura crítica em relação ao que é transmitido pela mídia, explicar sobre os comportamentos corretos os errados e suas consequências. Dizer não é importante, presentes são para datas comemorativas, mas com a falta de tempo e a correria do dia a dia muitos pais suprem essa carência, esse vazio com presentes e dinheiro. O que vale mesmo não é a quantidade de horas que passam com seus filhos, mas a qualidade desse tempo, que é fundamental para o bom desenvolvimento deles.

Felipe Augusto, Porto Alegre – RS

1ª Versão

Meu nome é [REDACTED]

li o texto publicado no jornal de comércio, coluna Palavra do Leitor, 21/10/2009

É cheguei a conclusão, pelo meu ponto de vista, que os pais "mimam" seus filhos desde pequenos.

Durante a infância quando as crianças mostram e têm tudo que querem ocorrem problemas porque colocam com razão os pais contra quando

Eu acho que as crianças e adolescentes influenciam sim, mas porque foram criados, desde muito cedo

Para melhorar esse tipo de educação:

Se possível queria que os pais não dessem tudo aquilo que seus filhos querem.

↳ influenciam em quê? tenta deixar claro e concreto de que tu tá falando

↳ Para melhorar esse tipo de educação (tenta reescrever em forma de sugestão/recomendação...)

↳ Por que essas frases foram divididas? Não é o mesmo assunto/afirmação?

Nesta primeira versão, embora mobilize recursos linguísticos adequados, o aluno Wagner demonstra um esforço em evidenciar sua autonomia de pensamento (conforme as linhas 3 e 4) – “cheguei a conclusão”, “pelo meu ponto de vista”. Guardando coerência com a carta lida, ele tematiza a problematização que o autor daquela faz sobre a educação de crianças mimadas. Contudo, ao tentar referir-se ao problema do consumismo e da influência

dessas crianças em relação às compras realizadas pelos pais, ele acaba não construindo a oração com um sentido completo. Isto é, embora ele esteja se comunicando com o autor da carta a que responde, ele se ancora demasiadamente na leitura desta, deixando uma série de lacunas de sentido em suas afirmações, conforme sinalizei por escrito. Percebe-se também que o aluno demonstra bastante dificuldade em estruturar seu texto, pois a divisão dos parágrafos e linhas deixadas em branco no meio do texto não apresentam coerência.

2ª Versão

podrão como?

Acredito que se uma criança é criada assim, quase sempre vai ter um futuro brilhante, por quê?

Os pais têm que aprender a lidar com esse tipo de situação, porque se perderem o controle, a criança vai se tornar rebelde.

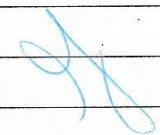
o qual?

Mas com o crescimento e amadurecimento da criança muda a personalidade.

Eu sou um adolescente não me encaixa nessa teoria, mas so gent: boa

De que situações tu tá falando?

Não ficou claro que o tema da tua carta é as crianças que são mimadas... Tu só falou dos pais...



Quanto à primeira versão, o aluno acolheu minha indicação quanto às primeiras linhas em que ele afirmava: “li o texto publicado”. Conversando com ele sobre as características da carta do leitor, dentre elas, a sua curta extensão, ele subtraiu esta referência direta ao texto publicado. Quanto à exposição do tema e argumentação, porém, o aluno continua bastante preso ao contexto de discussão em sala de aula, deixando uma série de afirmações em suspenso. Nas linhas 2 e 5, ele ainda se ancora fortemente no que foi afirmado na carta lida, assim como no que debatemos em aula e na conversa que tive com ele sobre a reescrita, não construindo um texto que tivesse autonomia em relação ao primeiro. A partir do texto dele, não fica claro a que tipo de “criação” ele está se referindo na linha 2 e, também, não há uma retomada, recuperação em relação às situações em que os pais perdem o controle (conforme a linha 5). Outro ponto em que sua argumentação não ficou clara é a sua referência ao futuro brilhante que estas crianças terão (linhas 2 e 3). Claro que é possível fazer um esforço interpretativo e subentender que ele está se referindo a crianças filhas de pais com bom poder aquisitivo, mas isso não é explicitado por ele e nem contribui para a crítica que ele promove; pois ora ele faz uma prospecção de futuro brilhante para elas, ora ele afirma que serão rebeldes e, por fim, afirma que o amadurecimento as fará mudar de personalidade. Também o nexos adversativo utilizado em sua frase final “não me encaixo nessa teoria, **mas** so gentiboa”, reforça a inconsistência de sua argumentação e ponto de vista. Desse modo, não se evidencia qual o ponto de vista que ele tem sobre a questão da educação dos filhos, além de também não tornar à questão do consumismo.

Assim, embora ele a tenha escrito em 1ª pessoa do singular e buscado, como finalização, inserir-se na discussão (sem ignorar sua tentativa bem-humorada de interlocução – *não me encaixo nessa teoria, mas so gentiboa*), vê-se que ele não demonstrou compreender a finalidade que o texto solicitado na tarefa deveria ter. Não se colocou como autor de um escrito que seria veiculado a um suporte de grande circulação. Em certa medida, seus textos configuraram-se como escritos argumentativos, mas não como cartas do leitor.

4ª ANÁLISE – ALUNO ANTÔNIO CARLOS

Publicada em Diário do Grande ABC,
coluna Palavra do Leitor, 21.10.2011

Estou muito preocupado com os jovens adolescentes que estão entrando no mercado de trabalho e também com as empresas que necessitam dessa mão de obra. Sou pequeno empresário, tentando empregar jovens e, mesmo não sendo tão exigente nem necessitando de muitas qualificações, estou encontrando muita dificuldade. A questão é que, mesmo com o Ensino Médio completo, eles não sabem a matemática básica e o português é pior ainda. “Nóis vai”. Espero que em breve não tenhamos que importar jovens também. Os professores não são os culpados, pelo contrário, têm feito muito mais do que a profissão exige. A culpa é de todo o processo atual, já falido.

Álvaro Roberto Calhado, São Bernardo – SP

1ª Versão²¹

“Nas escolas deveriam ensinar os alunos como se comportar diante de um empregador. Porque isso mudaria muito a convivência de vários adolescentes, em relação ao respeito com as pessoas, com respeito qualquer pessoa pode ir longe. Respeitar as pessoas seria a primeira lição, no caso na frente de um chefe você não vai tratá-lo sem respeito, no entanto você ficaria sem emprego, e também mudaria muito no mundo, iria diminuir o índice de conflito familiar, os jovens teriam oportunidades novas como seu primeiro emprego ou estagiário e várias outras opções.”

²¹ Para facilitar a visualização, a carta do aluno foi transcrita abaixo.

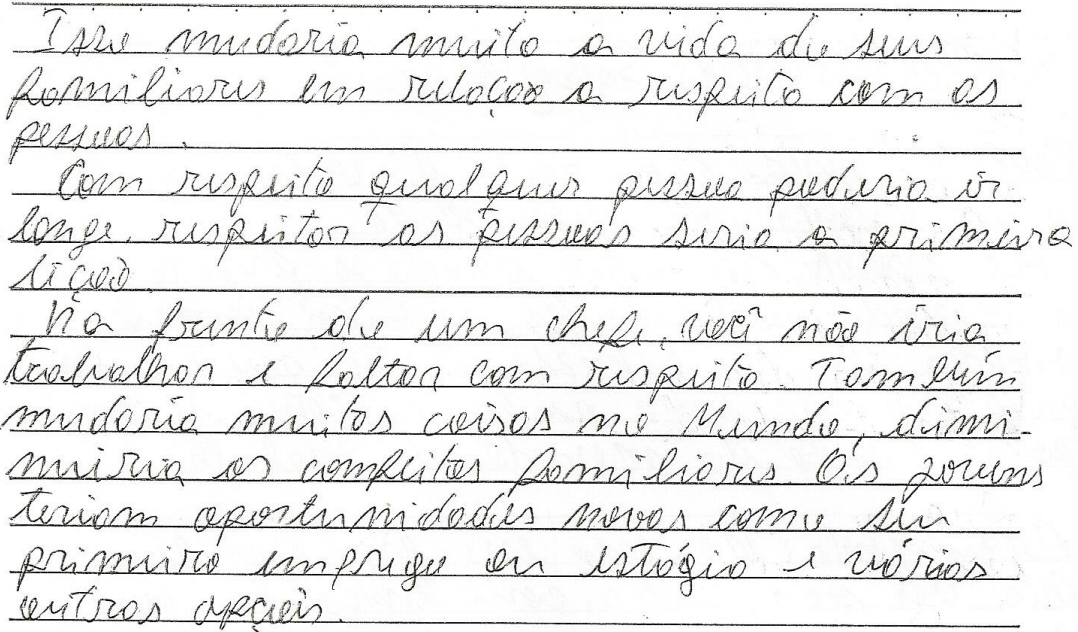
1 / 1
1ª versão

Nas escolas deveriam ensinar os alunos
como se comporta diante dos empregados.
Porque está mudando muito a comu-
nicação de jovens adolescentes, não sabem se
suspeito com as pessoas, sem suspiro qual
qual pessoa pode ir longe, suspiro os
pessoas dão a primeira lição. No caso,
na frente de um chefe aqui não vai tratar
de um suspiro, me ^{para} intencionalmente
sem emprego, e também mudando muito
no mundo não diminuiu a idade de
emprego familiar ^{para} jovens. Temos oportu-
nidades novas como seu primeiro em-
plo no Estágio e outras outras opções.

Neste caso, para mim o mais preocupante da turma, vê-se que há uma série de aprendizagens ligadas às convenções de escrita que não se efetivaram na história deste estudante. Com forte ligação com a comunicação oral, ele demonstra não saber posicionar os sinais gráficos nem delimitar fronteiras entre as orações, além de uma série de outros aspectos sintáticos e ortográficos dos quais não me ocuparei aqui. Quanto ao propósito do texto, interlocução e organização, vê que em nenhum momento ele se configura como uma carta. Ao ser solicitada a tarefa de escrita, na qual cada um pode escolher a que texto responderia, ele escolheu este e disse-me querer escrever sobre o fato de a escola não preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas não sabia como começar. Perguntei-lhe, então, “o que tu mudaria na escola? No que tu acha que ela deveria ser diferente?” e sugeri que ele iniciasse sua escrita refletindo sobre isso. Fica evidente, ao lermos a carta, que ele ocupou-se em responder ao questionamento, mas não buscou regular sua escrita a partir de um gênero discursivo, que se configura como um modo de organizar a linguagem. A tarefa acabou configurando-se como um expediente escolar de resposta à professora.

2ª Versão²²

“Isso mudaria muito a vida de seus familiares em relação a respeito com as pessoas. Com respeito qualquer pessoa poderia ir longe, respeitar as pessoas seria a primeira lição. Na frente de um chefe, você não iria trabalhar e faltar com o respeito. Também mudaria muitas coisas no Mundo, diminuiria os conflitos familiares. Os jovens teriam oportunidades novas como seu primeiro emprego ou estágio e várias outras opções.”



Isso mudaria muito a vida de seus familiares em relação a respeito com as pessoas. Com respeito qualquer pessoa poderia ir longe, respeitar as pessoas seria a primeira lição. Na frente de um chefe, você não iria trabalhar e faltar com o respeito. Também mudaria muitas coisas no Mundo, diminuiria os conflitos familiares. Os jovens teriam oportunidades novas como seu primeiro emprego ou estágio e várias outras opções.

Conforme as dificuldades elencadas acima, minha primeira instrução para a reescrita foi a de que ele tentasse organizar seu texto por tópicos, buscando dividir os aspectos sobre os quais queria falar e os colocasse em orações diferentes, para facilitar a compreensão que os leitores teriam de seu texto. Além de buscar fazer isso, comparando-se as duas versões do texto, nota-se um movimento de aproximação dele com os possíveis interlocutores, através da mudança pronominal. Ele passa a referir-se mais diretamente a quem o lê, através do uso mais extensivo do pronome “você”. Contudo, ainda está muito aquém das expectativas em relação à tarefa. Infelizmente, devido a limitações quanto ao tempo, o trabalho com este aluno não

²² Para facilitar a visualização, a carta do aluno foi transcrita abaixo.

pode ser concluído, pois ele precisa de um bom acompanhamento para alcançar o nível de letramento que a etapa em que se encontra pressupõe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

instigar e provocar, em seu aluno (...), deslocamentos complexos que abrangem uma gama variada de processos, dentre os quais a construção discursiva de sua identidade e de sua história. (SIGNORINI, 2006, p. 84)

Nesta monografia busquei evidenciar o processo de construção e desenvolvimento do projeto de docência fruto de minha experiência na disciplina de estágio curricular com o Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Letras. A partir da releitura de todos os registros que possuía, da reanálise de alguns dos textos produzidos pelos alunos e revisão de diversos pressupostos teóricos, que foram realocados em meu discurso, a partir de minha experiência prática, pude refletir e aprimorar minha atuação docente, tentando, cada vez mais, consolidar minha interlocução com os alunos e pensar em projetos mais eficazes, para a viabilização de seu letramento.

Quanto à escrita dos alunos, embora alguns não tenham atingido plenamente o propósito da atividade aqui analisada, avalio positivamente nossa interlocução nos momentos de reescrita. Conforme afirma Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 53-53), instrumentalizar para a reescrita

Significa levar o aluno a fazer-se entender, formular as perguntas que o levem a preencher as lacunas que no seu texto representam as lacunas de seu entendimento; cobrar-lhe as informações necessárias para torná-lo inteligível, a clareza na expressão da opinião que quer apresentar, os argumentos que vão dar-lhe respeitabilidade, o encadeamento que vai capturar o leitor.

Assim, considero que as tarefas de reescrita se configuraram, de fato, como oportunidades de letramento, em que os alunos demonstraram esforço em aprimorar sua escrita.

Para experiências posteriores, ficou o desafio de equiparar as experiências com a escrita entre todos os alunos de uma mesma turma. Não no sentido de uniformizá-los, mas, a partir de sua singularidade, fazer com que produzam, enquanto comunidade de aprendizagem, escritas coletivas e escritas individuais que demonstrem um aprendizado conjunto, a fim de que todos alcancem os mesmos propósitos quanto à aquisição de conhecimentos socialmente reconhecidos.

Uma das crenças que motivou este projeto é a de que os atos e dizeres dos alunos são únicos, irrepetíveis – conforme elucidou Bakhtin ao escrever sobre o “mundo da vida” em contraposição à teoria. Fazê-los também terem consciência disso é parte fundamental na constituição dos sujeitos enquanto autores, a fim de que se tornem responsáveis, reflitam e valorizem seus enunciados. Tal reflexão, nas aulas de língua materna, traz um duplo ganho, tanto no que diz respeito à atitude responsável e consciente que os alunos alcançarão em relação aos seus posicionamentos – “viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se em relação a valores” (FARACO, 2009, p. 24) –, quanto à própria consciência de si enquanto evento único. Sua presença, sua participação naquele espaço educacional é fundamental, porque é única, insubstituível, ninguém contribuirá da mesma forma para a atividade de aprendizagem que ali está sendo proposta. Tal conceito filosófico extrapola os eventos escolares de letramento e aplica-se à vida de forma integral, pois além de o aluno entender a si mesmo como elemento fundamental daquela comunidade de aprendizagem, ele irá se ressignificar enquanto sujeito com uma participação e historicidade únicas no mundo – modo singular que cada consciência tem de responder às condições objetivas.

Por fim, em pesquisas futuras, pretendo debruçar-se sobre a questão da interlocução em sala de aula como forma de viabilizar essas aprendizagens aos alunos, propósito que, a meu ver, não foi plenamente cumprido aqui.

escolher um tema e decidir-se por métodos e teorias necessariamente não se configura como aventura em mar límpido; pelo contrário, isso diz respeito a uma decisão que nos coloca diante de algo para sempre estranho, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disso.” (FISCHER, 2005, p. 11)

Outros desafios se apresentam neste mar agitado, mas fascinante que é a educação.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Makhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992b. 6ª ed.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWULY, Bernard. *Sequências didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Língua[gem])

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação do Estado, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê*. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006, Coleção Estratégias de Ensino 4.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? – Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL - Unicamp. MEC, 2005.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. (Coleção Estratégias de Ensino: 3)

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joyce Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Leitura e autoria: língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS	71
ANEXO 2 – MURAL PARA REGISTRO DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS	72
ANEXO 3 – TEXTO – GÊNERO ENTREVISTA – 2ª AULA	73
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO – 2ª AULA	79
ANEXO 5 – PROPOSTA DE ESCRITA – 5ª AULA.....	80
ANEXO 6 – CARTA DO LEITOR – “É SÓ O COMEÇO” – 9ª AULA	81
ANEXO 7 – MATÉRIA – REVISTA ATREVIDA – 16ª AULA	82
ANEXO 8 – ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL – CARTAS DO LEITOR E TABELA DE REGISTRO	84

ANEXO 1 – FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDO PORTINARI
9º ANO – TURNO: TARDE
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

Boa tarde!

É muito importante que você responda a essas perguntas de maneira clara e sincera. Elas não são uma avaliação, mas apenas uma pesquisa para saber do que você gosta. Você não precisa registrar seu nome, apenas sua idade e bairro onde mora. Suas respostas serão utilizadas para a construção de um projeto para a aula de português. Se ficar com alguma dúvida, me pergunte!

Patrícia

IDADE: _____ BAIRRO ONDE MORA: _____

- 1. Você tem computador em casa ou acessa a internet de algum outro lugar (casa de familiares, amigos, *lan house*)?**
- 2. Você possui perfil em redes sociais: Orkut, Facebook, Twitter ou outros? Se sim, em quais? Com que frequência você o(s) acessa?**
- 3. Quais sites/blogs você mais gosta de acessar? Por quê?**
- 4. Você costuma ler jornais, revistas? Se sim, quais e com que frequência?**
- 5. Você gosta de ler livros, mangás, quadrinhos etc? Se sim, com que frequência? Qual foi o último que você leu?**
- 6. Que tipo de música você gosta de ouvir? Quais seus cantores/bandas preferidos?**
- 7. Quais são seus ídolos/pessoas que você admira? (Pode ser da música, do cinema, da televisão, dos esportes, um amigo, um vizinho, um familiar etc) Por que você gosta/admira ela(s)? (Pense em suas qualidades, características)**

ANEXO 2 – MURAL PARA O REGISTRO DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS



ANEXO 3 – TEXTO – GÊNERO ENTREVISTA – 2ª AULA

EX-PSICÓLOGA DO SANTOS SE ABRE E DEFENDE NARCISISMO DE NEYMAR Gazeta Esportiva.Net

A psicóloga Sonia Román trabalhou durante uma década nas categorias de base do Santos – sem que quase nenhum torcedor soubesse. Os técnicos de Robinho, Diego e Neymar não tiveram interesse em expor a mulher que preparou emocionalmente as últimas duas gerações vitoriosas de Meninos da Vila. Para driblar treinadores ‘narcisistas’, como ela define, a profissional precisou até esconder as suas consultas em concentrações e na Vila Belmiro.

Não são apenas os treinadores do Santos que se preocupam com as suas imagens. Sonia Román admite que o astro Neymar gosta de chamar a atenção com o cabelo moicano com luzes, as chuteiras coloridas e a cobiça por automóveis luxuosos. Na condição de ‘futuro melhor jogador do mundo’, no entanto, ele tem o aval de sua antiga psicóloga para usar a criatividade para se diferir dos demais atletas também fora de campo.

Neymar foi um dos jogadores do Santos que mais cativaram Sonia Román. Embora jamais tenha apresentado problemas emocionais, o atacante aprendeu com ela a lidar melhor com a ansiedade e até com a sexualidade. Outros garotos, ao contrário, enfrentaram adversidades graves: um deles não conseguia comer porque se ressentia da fome da família, um segundo teve o pai preso e muitos mais enfrentaram quadros de depressão.

Nem todas as últimas revelações do Santos, contudo, consultaram-se com Sonia Román. Paulo Henrique Ganso foi um dos que não passaram pelas mãos da profissional, já que acabou integrado rapidamente à equipe principal santista. Para a psicóloga, as lesões do meia não seriam tão recorrentes se ele tivesse se submetido à análise de um especialista. Já o jovem Jean Chera, que rumou precocemente para o italiano Genoa, rejeitou as sessões – e tem uma carreira tortuosa pela frente, na previsão pessimista da psicóloga.

Demitida na gestão do presidente Luis Álvaro de Oliveira Ribeiro, há exatamente um ano, Sonia Román abordou alguns desses casos no livro ‘Estou mais leve’, lançado no mês passado como um guia para técnicos, professores e alunos. Ela se abriu ainda mais nesta longa entrevista à Gazeta Esportiva.Net, concedida em seu apartamento, em Santos. A psicóloga literalmente sentou no divã para, entre outros assuntos, enaltecer Neymar, detectar um problema de personalidade em Robinho, defender o ‘meigo’ zagueiro Domingos, elogiar o técnico Celso Roth e atacar Antônio Lopes, além de opinar sobre Seleção Brasileira e criticar a religiosidade de Kaká.

A senhora se habituou rapidamente a lidar com jogadores de futebol?

Sim, sim. É muito fácil trabalhar com os jogadores. Como a concorrência nesse meio é enorme, só ficam os bons desde as categorias de base dos clubes. Esse processo seletivo me parece até selvagem, mas ajuda o meu trabalho. Não é qualquer um, por exemplo, que joga em um time sub-15 do Santos. Com a triagem natural, a psicologia se torna simples, simples,

simples. Você consegue trabalhar com muita clareza, já que os meninos chegam previamente preparados. É possível fazer verdadeiros milagres em termos de motivação.

Quando chegou ao Santos, a senhora percebeu esse preparo psicológico já no Robinho, no Diego e em outros garotos daquele time campeão no início dos anos 2000? Foram alguns dos seus primeiros pacientes, não?

Era a geração de ouro. Sabia que poderia mudar as cabeças desses meninos assim que cheguei ao Santos. Só não imaginava que fosse possível realizar um trabalho tão rico. Em um clube grande, um menino de dez anos já é um jogador profissional. O Robinho e o Diego eram vistos assim e deveriam agir dessa forma. Aprendi muito sobre compromisso quando entrei em contato com esses garotos. Nunca vi um deles sequer faltando a um treinamento. Não existiu um jogo em que um treinador, um massagista ou um preparador de goleiros tenha deixado de ir por algum problema. Isso me chamou a atenção. Na época, pensei: 'Aqui, no futebol, estão os perfeccionistas, as pessoas mais obsessivas'. Essa dinâmica começou a me apressar. A minha psicologia deveria ser muito dinâmica, sem grandes anamneses [entrevistas para diagnosticar os pacientes]. A psicanálise é boa para outras coisas, não para o futebol.

É possível conseguir grandes resultados dessa forma tão imediatista?

Com a triagem feita naturalmente pelo futebol, você já sabe que não encontrará ninguém com problemas clínicos. É muito difícil ocorrer algo do tipo. Sobram só as dificuldades do esporte: o medo de errar, a ansiedade, a cobrança, a vontade de querer continuar jogando mesmo machucado, a angústia pela pobreza da família... Ou seja, são só alguns tópicos. Não foge muito disso aí. No meu primeiro ano de trabalho no Santos, aconteceu isso, isso e isso. No segundo, os casos se repetiram. No terceiro, eu já sabia exatamente o que encontraria. Assim, é só pegar o filé mignon da sua experiência profissional e aplicar no dia a dia. Como os jogadores já têm aquela prontidão psicológica que citei, você acaba tirando o medo de errar deles em só dez minutos. Posso atingir 70% dos meninos com aquilo que vivenciei anteriormente.

Então, a senhora usou os conhecimentos que teve com o Robinho para cuidar do Neymar? Sempre houve comparações entre os dois, pelo estilo de jogo, a expectativa criada pelas diretorias...

[Interrompe] Os dois têm um talento nato, uma capacidade de criar lances novos. Robinho e Neymar possuem qualidades cogenéticas. Ponto. A partir daí, no entanto, entra a personalidade de cada um. É um fator que pode deixá-los mais ou menos motivados, indo até a zona de conforto, e o meu trabalho sempre foi controlar essa questão. As diferenças entre Robinho e Neymar residem nas mentes deles.

Quais são essas diferenças?

O Robinho funciona à base da pressão. Se ele vai para o banco de reservas, fica muito chateado e consegue voltar poderoso ao time. O triste é que ele não precisava ter ficado em baixa para conseguir jogar melhor. Com o Neymar, isso não acontece. Ele não precisa ir para o banco de reservas. O trabalho do Neymar é uniforme, com uma motivação constante. Por isso, o Neymar será o melhor jogador do mundo. Se o Robinho tivesse um pouco mais de malícia mental e menos oscilações, ele também poderia ter sido.

O Robinho causou revolta na torcida do Santos quando demonstrou publicamente o desejo de ir para o Real Madrid, da Espanha. Já o Neymar tem lidado com boatos parecidos com extrema cautela, ressaltando que tem vontade de permanecer no Brasil por um período maior. Ele aprendeu com o que ocorreu no passado, foi orientado a agir dessa maneira ou é mais um sinal de diferença mental entre os dois jogadores?

Para ser bem sincera, independentemente do modo de se portar com a situação, acho que está na hora de o Neymar ir embora para a Europa. Não há mais espaço para ele no Brasil. Ah, não. Aqui, ele já conquistou tudo. Ele é o futuro melhor jogador do mundo, e acho muito mais difícil que consiga isso continuando no Santos. É importante partir para conquistas maiores, pois tudo passa muito rapidamente no futebol. O Neymar também precisa de um intercâmbio cultural para crescer como homem, saber outros idiomas – e os atletas aprendem as diferentes línguas com facilidade. Jogadores de futebol são inteligentes, abertos, puros...

Inteligentes também? Existe certo preconceito por parte da sociedade...

[Interrompe] É primordial que essas pessoas entendam: temos várias inteligências. O jogador de futebol possui a chamada inteligência sinestésica. Cobram dele uma inteligência verbal, que ele não tem. Mas ele conta com a inteligência do corpo. Enquanto você se desenvolve muito bem verbalmente, o atleta é esperto com os pés e as pernas. Sei que ainda existe gente que acha um jogador burro porque ele não sabe se pronunciar tão bem. Mas isso é má informação do público.

Quando o Neymar ignora política para dizer que os maiores sonhos dele são um Porsche amarelo e uma Ferrari vermelha, ele não colabora com essa concepção da sociedade? Como a senhora preparava emocionalmente meninos pobres para enriquecerem?

A vontade de ter carrões é normal nos meninos. Aceito incondicionalmente. Os primeiros carros que os atletas têm são os tênis. Eles compram pares de tênis alucinadamente. Como ainda não podem dirigir antes dos 18 anos, a fixação são os calçados. É um par mais lindo do que o outro. Depois, os objetos de cobiça passam a ser os carros. Isso é deles. Os jogadores de futebol têm poucas folgas para passar em casa. Na maior parte do tempo, estão dentro dos seus automóveis, indo e voltando. Nos carros, a gente encontra o mundo deles: o aparelho de som, os pagodes... Você vê: o Neymar foi para o Rock in Rio logo depois de um jogo e já voltou a treinar no dia seguinte. É corrido. Portanto, que sejam bem-vindos os carros

luxuosos. Por que não seriam? Eles têm dinheiro para comprar, e os carros estão no mercado. E, se não me engano, o pai do Neymar só libera os carros mediante a construção da carreira no Santos e na Seleção Brasileira.

Sim, o pai administra o dinheiro que o Neymar recebe e dá prêmios de acordo com metas alcançadas. De quase R\$ 500 mil, o filho fica com uma mesada de cerca de R\$ 10 mil.

O Neymar tinha um Volvo. Para trocar de carro, ele precisava ganhar com a camisa da Seleção Brasileira, fazer isso e aquilo. É um plano de carreira: você vai crescendo e ganhando carros. Isso é fenomenal, não? É lindo. Conheço outra história sobre esse lado, que não sei se é real. Quando o Neymar era pequenininho, com uns oito anos, ele ficava com preguiça de jogar nas manhãs chuvosas. Aí, resmungava: “Ah, pai, está chovendo, fazendo frio. Ninguém vai jogar”. E o pai dizia: “Filho, você é o Neymar. Você é diferente dos outros. Precisa ir”. Talvez essa estabilidade motivacional que o Neymar possui venha do pai.

Com a parte financeira resolvida, como fica a questão da fama? Aonde vai, o Neymar é perseguido por garotas histéricas. A senhora tentou ajudá-lo a lidar melhor também com a sexualidade?

Sempre procurei mostrar que a nossa vida é como uma pizza, toda fatiada. Se a fatia de sexualidade, de namoro, for maior do que a profissional, você não vai dar certo no futebol. Mas o assédio feminino aos atletas já está intrínseco na nossa cultura. Jogador de futebol é querido. As meninas gostam deles. Isso até pode acarretar em problemas na escola, como ciúmes por parte de outros meninos, rejeição de gangues. Até porque, mesmo não sendo um craque como o Neymar, os atletas são muito procurados pelas mulheres. O próprio clube não sabe colocar um limite muito claro nessa questão. Vejo meninos com 12, 13 anos ouvindo de empresários e pessoas que estão em volta: ‘Você vai ter tudo, será o cara, conseguir o que quiser’. A gente corre o risco de criar narcisistas dessa forma.

E o visual excêntrico do Neymar? Tem alguma relação com o que a senhora está falando?

Isso também é dele. Uma pessoa comum não tem a arte dos jogadores de futebol. Os comuns, somos o meu vizinho, eu... O Neymar foge do comum. Atletas como ele têm alma de artista, criatividade, enriquecimento intuitivo. Eles são, como posso dizer... Existe uma palavra para definir bem...

Irreverentes?

Irreverentes! Os craques são irreverentes. Não tirem isso do Neymar. Pessoas como ele se situam, sim, em uma escala narcísica. Para uns, essa escala é muito alta e pode desmerecê-los profissionalmente. Para outros, não é algo destrutivo. Se você é produtivo como o Neymar, tem os direitos de chamar a atenção e até de algumas regalias. Ele fez por merecer. É um

craque, diferenciado. Querer colocar alguém como o Neymar em uma redoma, padronizando-o com todos os demais, é roubar o que ele tem de melhor. Ele escreveu isso com a letreirinha de forma dele, pensando bem antes de colocar a mensagem no papel, com o maior amor. Convivi com muitos jogadores importantes, e sei que a maioria não dá muito retorno. O Neymar me deu. Ele é especial, um xodó para mim.

Com a experiência de quem conhece o Neymar tão bem, a senhora acha que alguns dos temas que tratamos podem prejudicá-lo emocionalmente? Refiro-me às especulações, ao assédio, às cobranças para ser o principal jogador da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 2014...

Não. Com os craques, não existe grande dificuldade emocional. Você pode confirmar isso na prática: houve aquele caso com o técnico [Dorival Júnior], e o menino se recuperou em dois dias; ele soube que seria pai, deve ter tomado um susto imenso na hora, e assumiu a criança sem problema nenhum. O Neymar não tem instabilidade. Logicamente, ele é um ser humano. De vez em quando, deve ficar chateado com algo. Eu mesma noto que ele está de bico em algumas imagens. Mas essas coisas são muito pequenas, incapazes de interferir no rendimento do jogador. Algumas pessoas perguntam: ‘Será que a Europa vai subir à cabeça do Neymar?’. Não existe essa possibilidade. Ele vai para lá, jogar bem e ser o melhor do mundo. Não falo isso porque gosto dele. Está predestinado a ocorrer.

A senhora mencionou a briga com o Dorival Júnior, que impediu o Neymar de cobrar um pênalti em uma vitória sobre o Atlético-GO. Na época, o técnico Renê Simões disse que o jogador do Santos estava sendo criado como um ‘monstro’.

Não vi problema nenhum naquele episódio. O Neymar era um menino, um craque, com a vaidade pessoal dele. Se você tira a bola de alguém assim, ele responde sem ser passivo. Todos os craques fariam o mesmo. O técnico do Santos deveria ter definido o cobrador do pênalti antes do jogo. Se o Neymar não estivesse preparado para bater, que tivesse sido avisado. Não era necessário passar por aquele constrangimento em campo. Ele poderia ter sido instruído a treinar mais penalidades. Porque isso é técnica, e não talento. Foi um pouco de ingenuidade do técnico. Penso assim. Ingenuidade. E pronto.

Mas o Neymar não amadureceu com esse episódio? Não serviu como um aprendizado para ele enfrentar melhor eventuais problemas emocionais?

Craque não tem ansiedade. O Neymar entrava em campo com 17 anos e já fazia o que queria com a bola, sem se preocupar com nada. Eles não têm tantas dificuldades emocionais, como falei. Quando dizem que um craque está ansioso, é mentira.

Ou, então, esse jogador ansioso não é um craque.

O que também quero dizer é que um craque tem uma estrutura maior como suporte. Ele ganha dinheiro desde os 12, 13 anos, sem passar por dificuldades financeiras, com um estafezinho

por trás. É muito mais difícil trabalhar com os meninos que não são craques e estão lutando, sem aquele talento natural, desenvolvendo capacidades à base de trabalho. Estes têm uma gama imensa de aflições: vão dos calmos aos desesperados.

Desesperados?

No Santos, tivemos o caso de um desesperado que não conseguia nem comer. Ele tinha 12 anos e não engolia nada. Dizia que, a cada garfada que dava, lembrava da fome que a família passava na Bahia. Também trabalhei com famosos, cujos nomes não posso revelar, que ficaram três ou quatro anos no clube sem conseguir visitar seus parentes, pois moravam muito longe. Então, os Natais deles eram sempre chorosos. Outro atleta conhecido, assim que se tornou profissional, teve o seu pai preso. Ele ficou muito abalado com isso. Mais uma de um jogador famoso: um dia antes de uma final de um campeonato sub-15, ele soube que a pessoa que chamava de pai não era o pai verdadeiro.

É possível empregar a psicologia dinâmica que a senhora apregoa nesses casos mais extremos?

Com todos esses problemas que contei, nenhum deles deixou de jogar. O menino soube que o pai dele não era o pai verdadeiro um dia antes de jogar! E foi lá e jogou! Futebol é questão de sobrevivência. Alguns pais exigem que seus filhos joguem bem. Do contrário, haverá castigos. É uma grande ânsia para conseguir alguma coisa na vida. Em outros esportes, os atletas geralmente estão lá por opção. Um tenista, na maioria dos casos, pode querer ou não jogar. Ele tem uma série de profissões a seguir: no escritório da mãe, na clínica do pai e por aí vai. No futebol, não é assim. Os meninos vão praticar futebol porque gostam e têm habilidade para isso, mas principalmente porque almejam ascensão social. Isso acontece com pelo menos 80% dos garotos.

Matéria publicada no site da Revista Placar em 03/09/2011.

Disponível em: <https://www.placar.abril.com.br>

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO – 2ª AULA

ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO:

1. Você já havia ouvido falar desse jogador e clube? O que você sabe a respeito do assunto?
2. Analisando o título dado à entrevista, as perguntas feitas pelo entrevistador e as respostas da entrevistada, responda:
 - a) Qual o objetivo desse texto?
 - b) Quem o escreveu?
 - c) Qual o objetivo do título atribuído à entrevista? Ele representa bem os assuntos abordados nela?
 - d) Qual o público-alvo dessa matéria e revista?
 - e) Como você analisa a interação entre entrevistador e entrevistada? O entrevistador porta-se de forma imparcial frente ao assunto? A entrevistada responde àquilo sobre o qual é questionada?
3. Se você tivesse que dividir esse texto, em quantas partes o faria e por quê?
4. “Em um clube grande, um menino de dez anos já é um jogador profissional.” Como você interpreta essa afirmação da psicóloga?
5. “Aqui, no futebol, estão os perfeccionistas, as pessoas mais obsessivas.” A quem a entrevistada está se referindo nessa frase? Essa constatação gerou uma mudança em suas práticas profissionais, por quê?
6. Que diferenças a psicóloga aponta entre Neymar e Robinho?
7. “Jogadores de futebol são inteligentes, abertos, puros...” Que ideias prévias essa afirmação confirma ou contesta?
8. O entrevistador parece ter ficado surpreso com a afirmativa feita pela psicóloga (reproduzida na questão 7). A que você atribui tal atitude?
9. Você acha que algum assunto relevante sobre o jogador não foi contemplado na entrevista? Qual?
10. Qual a relação que a entrevistada faz entre talento e profissionalismo?
11. Como as questões financeiras e de consumo são abordadas pela psicóloga? Você concorda com o posicionamento dela?
12. Mas algum aspecto, informação lhe chamou a atenção no texto? Qual?

ANEXO 5 – PROPOSTA DE ESCRITA – 5ª AULA

RESPOSTA À REVISTA

Ao convidar uma psicóloga para falar sobre seu contato com os jogadores, a revista, dentre outras intenções, busca mostrar um pouco do dia a dia desses craques: seus relacionamentos, suas atividades, seu comportamento, sua representação na mídia. E você, o que pensa sobre isso? Quais são as suas impressões a cerca do “mundo dos craques do futebol”? Como você avalia suas atitudes, seus discursos, sua imagem? Você gostou da matéria lida? Tem alguma crítica, sugestão, ressalva?

Tanto em sua versão impressa, quanto na sua versão eletrônica, a Revista Placar oferece um espaço para que os leitores opinem sobre os assuntos abordados.

Escreva um pequeno comentário (entre 5 a 15 linhas) sobre a matéria que acabou de ler, confrontando o conteúdo apresentado na entrevista e os questionamentos feitos acima. Tenha em vista que, ao escrever seu comentário, você terá como leitor não só os autores da entrevista e matéria, mas também os demais leitores da entrevista.

ANEXO 6 – CARTA DO LEITOR – “É SÓ O COMEÇO” – 9ª AULA

Tenho acompanhado as denúncias que pipocam quase que diariamente, de algum tempo até esta data, no Estadão. Jamais imaginei, contudo, que seria vítima de tudo isso.

Pois foi o que ocorreu em 7 de maio.

Nesse dia, lá estava eu acomodado em uma poltrona da sala de espera de meu escritório, localizada ao lado de um "bebedouro", com a porta da rua aberta para entrada de claridade no ambiente, quando quatro ou cinco meninos, aparentando idades de 11 a 12 anos, alguns fazendo uso de bonés e todos carregando uma sacolinha de plástico, pediram para beber da água daquele aparelho. Autorizei-os, então, para que pegassem os copinhos localizados em um recipiente próprio e eles mesmos os enchessem da bebida.

Sem que pudesse esperar, liderados, ao que parece, pelo maior deles, um moreninho que também usava boné, os meninos começaram a derramar água pelo recinto, acabando por atirar os copos cheios em mim e saindo em desabalada corrida pela rua.

Surpreso pela agressão gratuita e pelo insólito do acontecido, limpei-me, chamei minha funcionária e meu secretário, que não se encontravam no local, e lhes narrei os fatos.

Em seguida, ainda angustiado, resolvi noticiar o triste evento.

Poderiam, alguns, que não enxergam nada além dos limites do perímetro urbano de suas comunidades, rir gostosamente da situação em que me vi envolvido. Outros, talvez, dissessem que isso é irrelevante e que eu, para aparecer, teria enviado esta notícia.

No entanto, aqueles que sabem que a educação é tudo, principalmente para uma sociedade sedenta de consumismo e prenhe de injustiças sociais, entendem que sem amor próprio, sem autoestima, as crianças, nascidas em ambiente promíscuo e impróprio para a convivência humana crescem revoltadas contra todos nós que, pensam, nada fizemos para que pudessem participar da vida.

De nada adianta fazermos belas estradas, avenidas, rotatórias, prédios e festas se não trouxermos essas pobres crianças, que já foram inocentes um dia, para a vida.

Não há juiz ou promotor da Infância e Juventude, conselheiros tutelares ou policiais, por melhores e bem equipados que sejam, que possam frear a onda de violência que já nos atinge indiscriminadamente.

Pior é que somos culpados.

Sim, somos responsáveis, se não diretamente, indiretamente, por não cobrarmos os políticos por insistirem em administrar a violência pela repressão, dando as costas para a prevenção, que deveria basear-se na educação mais primária que existe, desde o nascimento, com vida de nossas crianças.

As nossas casas próprias, os nossos carros, as nossas roupas, as nossas festas, os nossos sorrisos, creiam, devem atormentar essas crianças, fazendo com que dentro delas a força do vulcão da insatisfação e do quase nada que lhes sobra, mais cedo ou mais tarde, estoure de tal forma que atire pelos ares toda uma pouca vida de revolta, tristeza, falta de carinho e atenção indescritíveis, vitimando-nos.

Some-se a tudo isso, o péssimo exemplo dos escândalos de corrupção, acobertados por políticos que querem o poder pelo poder, nada mais.

O momento é grave. Não podemos esperar.

O País não suportará mais gerações abandonadas.

Crise de segurança decorre de problemas de crise de saneamento básico, saúde e, principalmente, educação, que é o suporte para o crescimento de qualquer sociedade.

Se os políticos não desejam agir pela inteligência, que o façam por economia.

É só o começo.

ANEXO 7 – MATÉRIA – REVISTA ATREVIDA – 16ª AULA

COMO SER POPULAR EM 10 PASSOS

Vanessa Kignel, 15 anos, é uma garota popular. Mas nem pense naqueles filmes teens em que esse tipo de menina é a mais nariz-empinado do universo. A Vanessa é o exemplo positivo do que significa ser pop. “Ela é divertida e, se alguém precisa de ajuda, está sempre pronta”, entrega Juliana Harari, 15 anos, uma das centenas de amigas da Van. “A Vanessa transmite uma boa energia e é muito alto-astrol”, acrescenta Patrícia Valera, 15 anos. Já dá para imaginar por que ela vive cercada de gente bacana, tem 918 amigos, 8.675 recados e 148 depoimentos no Orkut. Isso também explica o enorme sucesso que ela faz com os meninos. Ficou com inveja? Siga as dicas da expert!

1. Seja sociável

Fale com todas as pessoas, sem preconceitos. Mas não queira dar uma de amiga só de bobeira. Amigo é amigo e pronto. É necessário comparecer. Do contrário, é a mesma coisa que ter namorado e esquecer que ele existe. Você precisa dar atenção aos seus amigos.

2. Esconda a vergonha debaixo da cama

Mesmo que fique tímida em algumas situações, tente expressar mais o que sente, seja por meio de um abraço apertado naquele amigo de quem você tanto gosta ou dando uma bronca na garota que a está tirando do sério. As pessoas autênticas conseguem funcionar como uma espécie de ímã, pois são confiáveis. “A Vanessa não tem vergonha. Ela conversa com todo mundo”, explica Natália Lima, 15 anos, amiga da Van. Portanto, chegue em todo mundo sem medo de ser feliz e tire de letra até as situações constrangedoras. Assim, as pessoas se sentirão à vontade para brincar com você também e os laços de amizade vão acabar pintando naturalmente.

3. Esteja sempre de bom humor

Nada de cara fechada, hein?! Uma garota popular é aquela que está sempre com um sorriso no rosto. Claro que a pop também tem direito a TPM e de discutir com os pais, mas, lembre-se: ninguém tem culpa do que acontece na sua vida. E não é pelo fato de ser super popular que todo mundo precisa saber que você não está em um dia bom. Fique na sua, mas nada de descarregar a tensão pelos seus problemas em quem não merece.

4. Dê valor a você

Uma das dicas da Vanessa para ser popular é se valorizar. Não que ela se ache o máximo. Nada disso! “É que as pessoas só vão gostar de você se você se amar”, diz. Entendeu a fórmula? Esse truque serve principalmente para os meninos, afinal, ninguém tem o direito de magoá-la.

5. Coloque-se no lugar dos outros

Antes de julgar (na verdade, é melhor não agir assim nunca), tente se imaginar na pele da outra pessoa. Compreensão é a palavra-chave quando o assunto é amizade. Dessa maneira, todo mundo vai querer falar com você.

6. Não faça diferença entre as pessoas

Uma garota popular de verdade respeita todas as pessoas, independente da tribo em que ela se encaixa. Portanto, faça como ela e jogue o preconceito no lixo!

7. Esteja sempre disposta

Seja para ajudar aquela amiga a estudar ou para organizar uma festa bem badalada. “A Vanessa é uma ótima amiga. Ela está sempre alegre e é muito difícil dar um bolo em alguém”, garante Victoria Gordon, 16 anos. Então, mãos à obra!

8. Saiba ouvir

Se você quer ser uma amigona de verdade e ajudar qualquer um que a procure, apenas ouça. Não critique, não condene e tente, a todo custo, ser positiva. Quem precisa desabafar é a outra pessoa e sua obrigação é apenas ouvi-la. Deixe suas opiniões para momentos menos tensos. Na verdade, somente para quando pedirem.

9. Reconheça seus erros

Não é por causa da sua fama que a razão é sempre sua. Se pensa assim, deve imaginar que a Britney Spears está fazendo bonito ao sair por aí bebendo à toa, não é? Então, que tal assumir que agiu muito mal e se desculpar numa boa?

10. Não seja controladora

Tudo bem que a garota popular, normalmente, está por dentro de todas as fofocas (afinal, fontes não faltam). Mas não é por isso que ela tem o direito de saber de tudo e de querer dar a última palavra sempre. Por outro lado, não vá pensando que uma pop não precisa de ajuda. Muito pelo contrário. Ela é tão normal como qualquer outra menina e deve, sim, aceitar apoio de quem oferecer.

ANEXO 8 – ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA A PRODUÇÃO FINAL – 18ª E 19ª AULAS

Publicada em Diário do Grande ABC,
coluna Palavra do Leitor, 21.10.2011

Estou muito preocupado com os jovens adolescentes que estão entrando no mercado de trabalho e também com as empresas que necessitam dessa mão de obra. Sou pequeno empresário, tentando empregar jovens e, mesmo não sendo tão exigente nem necessitando de muitas qualificações, estou encontrando muita dificuldade. A questão é que, mesmo com o Ensino Médio completo, eles não sabem a matemática básica e o português é pior ainda. “Nóis vai”. Espero que em breve não tenhamos que importar jovens também. Os professores não são os culpados, pelo contrário, têm feito muito mais do que a profissão exige. A culpa é de todo o processo atual, já falido.

Álvaro Roberto Calhado, São Bernardo – SP

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

Acredito que os adolescentes de hoje serão bons profissionais. O mercado de trabalho está cada vez mais inserido na informática e o treinamento precoce ajudará muito no futuro. Eu poderia até dizer que fui um *teen* típico. Atualmente, procuro a cada dia saber um pouco mais sobre o fantástico mundo da tecnologia."

Pedro Phellipe Gonçalves Mendonça, Aracaju – SE

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

O novo estilo de juventude tem pontos positivos como a espontaneidade e independência. Mas é inadmissível que eles se rendam às futilidades, ao consumismo e à depravação sexual que a mídia impõe. O jovem brasileiro não pode se dar ao luxo de ignorar que cerca de um terço da população vive abaixo da linha da pobreza. Mudar essa situação é uma tarefa com a qual os adolescentes deveriam se ocupar.

Érica Georgino, Campinas - SP

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

Não vejo com maus olhos as atitudes precoces dos adolescentes e pré-adolescentes, uma reprodução miniaturizada do *american way of life*. Pode ser muito útil na construção de independência psicológica e dogmática dos filhos em relação aos pais. Mas essa nova geração que se forma só poderá dar bons frutos para nossa sociedade se sua autonomia for além da superficialidade de reconhecer a qualidade superior desta ou daquela grife.

James Souto, Recife – PE

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

Creio que os adolescentes atuais estão cada vez mais “Peter Pans”: adoradores da satisfação e poder, eternas crianças que se recusam a crescer e, cada vez mais e durante mais tempo, fortemente apoiados nos ombros dos pais. Não resta dúvida de que o abandono quase total do aprendizado para a vida de adulto levará essa geração a problemas cada vez mais difíceis de solucionar.

Solano Campini, Guarulhos - SP

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 02.2003

Tenho dois filhos pré-adolescentes e suponho que a vivência deles com todo o aparato tecnológico existente é positiva e fundamental na definição de seu futuro profissional. Entretanto, vejo com certo receio o lado consumista dessa realidade. Entendo que a noção de limites entre os mais favorecidos e menos favorecidos deve ser objeto de orientação por todos os canais da sociedade.

José de Anchieta, Brasília – DF

Publicada em Editora Ultimato Online,
coluna Palavra do Leitor, 01.04.2012

Durante algum tempo venho observando como o sistema atual vem dopando nossos jovens com conceitos recheados de egoísmos, mentiras e alienação, gerando uma civilização doente e incapaz de olhar para dentro de si e descobrir qual seria seu papel no mundo e como cooperar para viver saudável em comunidade.

Um jovem que vende sua energia, trabalho, tempo e dedicação em prol de dinheiro é um prostituto, ou seja, vende sua identidade, sonhos, satisfação por algo tão banal:

dinheiro. Será que vale a pena trocar o que você realmente gosta de fazer por causa de estabilidade financeira?

Estou convencido que todo ser humano tem o dever de se autoconhecer e desfrutar de seu melhor naquilo que ama realizar. Precisamos preparar nossos jovens pra a vida e não para um mercado de trabalho falho, onde seus princípios estão corrompidos e programados para gerar frustração, dor e insatisfação pessoal.

Elmadson Almeida, Florianópolis – SC

Publicada em Diário do Grande ABC,
coluna Palavra do Leitor, 05.02.2012

Um dos grandes problemas que devemos enfrentar é o fato de os pais serem permissivos e tolerar o consumo desse tipo de bebida pelos filhos. O álcool é especialmente letal para os jovens. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, 320 mil pessoas de 15 a 29 anos morrem todo ano no mundo devido a fatores ligados ao álcool. Menores de 18 anos ainda correm o risco de, sob consumo intenso de álcool, chegar à demência. Independentemente da idade, o uso em excesso acarreta risco de perda de volume cerebral. O alcoolismo entre os jovens é problema extremamente preocupante, e ao qual a sociedade ainda não devotou à devida atenção. Outras drogas se seguem ao álcool, com reflexos negativos na vida dos jovens, de suas famílias e de toda a sociedade.

Luiz Flávio Borges, São Paulo – SP

Publicada em Veja Online,
coluna Palavra do Leitor, 09.2001

É ótimo falar dessa fase tão importante na vida de qualquer pessoa. Fase de muitas dúvidas, muitas descobertas, alegrias e tristezas. Fase de descobrimento. E, apesar de ser a geração mais bem informada de todos os tempos, vemos que essa geração está um pouco perdida. Não se sabe o que fazer em diversas situações, como desilusões amorosas, brigas com namorados e diante do excesso de informação. Os adultos precisam dar valor e atenção aos jovens, pois nós seremos o futuro do mundo

Bruno Meier, Joinville - SC

Publicada em Jornal do Comércio,
coluna Palavra do Leitor, 21.10.2009

O consumismo é o comportamento de adquirir um produto ou serviço, não importa a faixa etária, gênero homem/mulher, a nacionalidade, crença ou poder aquisitivo. Segundo pesquisas (Fonte: TNS/Interscience, 2003), as crianças brasileiras influenciam 80% das

decisões de compra de uma família. Por detrás de uma aquisição há sempre o palpite de uma criança ou adolescente. As crianças e os adolescentes possuem desejos de consumir, cabe aos pais ficarem atentos para que isso não vire um excesso desenfreado. Os pais precisam conscientizar seus filhos no sentido de questionarem se determinado produto realmente é necessário para eles ou não e ensiná-los a ter uma postura crítica em relação ao que é transmitido pela mídia, explicar sobre os comportamentos corretos os errados e suas consequências. Dizer não é importante, presentes são para datas comemorativas, mas com a falta de tempo e a correria do dia a dia muitos pais suprem essa carência, esse vazio com presentes e dinheiro. O que vale mesmo não é a quantidade de horas que passam com seus filhos, mas a qualidade desse tempo, que é fundamental para o bom desenvolvimento deles.

Felipe Augusto, Porto Alegre – RS

Publicada em Editora Ultmato Online,
coluna Palavra do Leitor, 01.04.2012

Na história do Brasil sempre existiram jovens que desejaram mudar o mundo através de varias manifestações. Em uma data marcada pela história como o ano de 1968, classificado por muitos como uma época de impacto em todo o mundo, levantou-se aqui no Brasil uma voz na sociedade contra a ditadura militar. Rapazes e moças pelas ruas dispostos a lutar em busca da liberdade de expressão, período esse carregado de dor e renuncia.

Muitos jovens morreram, muitos foram presos e proibidos de entrar em faculdades. Alguns podem até se perguntar o que essa galera tinha na cabeça para realizar essas coisas? Eles almejavam a transformação, ou seja, tinham algo pelo que lutar. Segundo a pesquisa “O sonho brasileiro”, cerca de 89% dos jovens tem orgulho de ser brasileiro, 76% acreditam que o Brasil está mudando para melhor, 87% dos jovens acham o Brasil importante no mundo hoje.

Nos dias atuais não necessitamos fazer as mesmas manifestação de nossos antepassados dos anos 60, hoje somos a primeira geração global que tem experimentado e sonhado com um mundo sem fronteira, onde tudo é encontrado há apenas um *click* no mouse. Somos bombardeados 24 horas por informação vinda de todos os lados. Mas como transformar toda essa informação em desenvolvimento? Como posso ser a diferença nessa geração?

Como o jovem pode transformar o Brasil? Conectando sua vida com o meio e enxergando necessidades locais, ou seja, ajudando, a partir das suas possibilidades cotidianas, a combater os males, transformando as oportunidades atuais do país em bem estar coletivo e realização para todos. Os verdadeiros heróis não usam capa vermelha e nem soltam raios pelas mãos, eles transformam oportunidades em ações.

Seja um Herói!

Elmadson Almeida, Florianópolis – SC

Publicada em Folha de São Paulo Online,
coluna Palavra do Leitor, S/D

Enquanto essa política para juventude não sair, a gente pode colocar esses marginais na cadeia mesmo. O Ministro Cristóvão Buarque também acha que temos que manter mais as crianças na escola. E aí? Temos tempo para isso? Se essas criaturas são frutos de nossa incompetência devemos fazer um *mea culpa* sim, mas eu acho que a sociedade não aguenta mais esperar por uma solução que pode levar muitos anos. Chego até a pensar se a criminalidade não aumentou depois da criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pois encontrar brechas na lei é o que o ser humano mais sabe fazer nessa vida”.

Luiz Carlos, São Paulo – SP

Tema da carta	
Autor	
Ponto de vista do autor sobre o tema	
Público a quem se dirige	
Relevância da carta	
Linguagem	
Observações	

TEMÁTICA:	
Tema	Ponto de vista apresentado
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	