

## AS CARTAS DOS LEITORES NA SALA DE AULA: INTERAÇÃO NA MÍDIA IMPRESSA

Aytel Marcelo Teixeira da FONSECA  
Faculdade CCAA  
[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

**Resumo:** o presente trabalho tem como propósito detalhar um exemplo de sequência didática a partir da qual é possível concretizar um ensino de língua portuguesa que desenvolve, além de saberes estritamente linguísticos e gramaticais, a competência comunicativa dos estudantes, ampliando também seus conhecimentos textuais, interacionais e de mundo, necessários à intervenção crítica na vida em sociedade. Trata-se de uma experiência vivida por alunos do nono ano de uma escola pública carioca que tiveram a oportunidade de construir e sustentar pontos de vista sobre temas sociais polêmicos, escrevendo cartas dos leitores, publicadas em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro. Para se obter êxito na prática pedagógica, a análise linguística, com enfoque no emprego estratégico das marcas de oralidade, figurou sempre associada às atividades de leitura, de escrita e de oralidade, não tendo um fim em si mesma, como exercício gratuito e descontextualizado.

**Palavras-chave:** carta do leitor; ensino; análise linguística; leitura; produção textual.

### 1. Introdução

Muito se discute sobre as tantas falhas no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Apontam-se, então, as causas do fracasso – professores com formação acadêmica deficiente, alunos desmotivados, distância entre a Universidade e as escolas de educação básica – e suas consequências – estudantes que leem e escrevem aquém do desejado. Escassas, porém, são as sugestões *concretas* e *imediatas* para se resolver ou amenizar o problema, o que dissemina um espírito de pessimismo e de desalento entre os profissionais da Educação.

Associando teoria e prática e buscando apontar possíveis saídas para a situação indesejada, este trabalho relata um caso exitoso de experiência pedagógica com alunos de nono ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), em que o autor leciona. O objetivo do projeto consiste em levar os estudantes a interpretar e a redigirem cartas dos leitores sobre questões que os acerbam e afetam suas vidas como cidadãos brasileiros. Além disso, não se medem esforços para fazer os textos dos discentes ultrapassarem os “muros da escola” e ganharem real função sociocomunicativa ao serem publicados em periódicos de grande circulação – o que sublinha o potencial pedagógico das cartas dos leitores.

Para se alcançar tal resultado, recorre-se à visão sociointeracional de língua, considerada como verdadeiro “espaço de interação”, e não somente um conjunto abstrato de regras a que o falante se submete. Essa concepção teórica assevera também que a análise dos mecanismos linguísticos precisa articular-se às atividades de leitura e de produção de texto, desfazendo a artificialidade de exercícios pautados em frases inventadas e sem contexto de uso. Devido à extensa gama de recursos linguísticos, optou-se por selecionar aquele, talvez, mais evidente nas cartas dos leitores: as marcas de oralidade, que muito contribuem para a força argumentativa e expressiva dos enunciados.

O artigo apresenta dois momentos: no primeiro, discutem-se, teoricamente, perspectivas sobre língua, leitura e produção textual; já no segundo, detalha-se a sequência didática alvo deste trabalho.

## 2. O ensino de Língua Portuguesa: diferentes concepções e objetivos

As ações pedagógicas de um professor – como propor exercícios de interpretação de texto ou selecionar métodos de avaliação – sempre deixam entrever um sistema de concepções, cujo centro é o conceito de língua. Em toda prática subjaz, de fato, uma ou mais teoria, ainda que implícita ou inconscientemente. Assim, “ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua” (ANTUNES, 2009, 218).

Reconhecendo a pertinência das palavras da professora da Irlandé Antunes, apresentam-se, a seguir, as duas visões de língua que mais têm marcado presença nas escolas brasileiras, para então se optar por aquela que respaldará a prática pedagógica descrita neste artigo, por apresentar maior eficácia didática.

(a) *Língua como sistema, forma, estrutura*: sob tal enfoque, a língua é considerada uma entidade abstrata e homogênea, apartada dos usos reais que se possam fazer dela, “tomada, portanto, como código ou sistema de signos”, de modo que “sua análise desenvolva-se na imanência do objeto” (MARCUSCHI, 2008a, 59). Pelo fato de os pesquisadores dessa vertente quase sempre não ultrapassarem a unidade máxima da frase, identificam-se, pelo menos, duas limitações dos seus estudos: dificuldade em discutir aspectos da significação e da compreensão, bem como em analisar o funcionamento dos textos.

O principal interesse da perspectiva formalista é investigar os fenômenos sistemáticos da língua, dividida em quatro níveis hierarquicamente distribuídos: fonológico (cuja unidade é o fonema), morfológico (cuja unidade é o morfema), sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração) e semântico (cuja unidade é o sema, o conceito ou a proposição). Segundo Travaglia (2005, 22), essa tomada de posição “fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua”.

A visão de língua rigidamente estruturalista pressupõe um sujeito determinado, na verdade “assujeitado” pelo sistema, um “títere”, marcado por uma espécie de “não consciência”, de “não vontade”, um sujeito “sem vez”: “quem fala, de fato, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor” (KOCH, 2006, 14).

Sob o viés formalista, também se modifica a maneira de se caracterizar texto, que, nem de perto, é objeto de estudos detalhados, uma vez que as atenções, como foi dito, voltam-se para as unidades linguísticas menores. Aqui, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2006, 16). Os sentidos possíveis para o escrito ou o falado encontram-se, de antemão, determinados, programados pelo sistema, cabendo ao leitor decifrá-los.

A concepção de língua como *sistema, forma, estrutura* fundamenta, em sala de aula, atividades como esta, brevemente analisada (SAVIOLI, 1997, 45):

Em que alternativa se encontra uma oração subordinada substantiva objetiva direta?

- (A) Meu desejo é que todos sejam aprovados.
- (B) A verdade é que todos adoeceram.
- (C) O aluno que estuda, aprende.
- (D) Espero que tenhas estudado

O propósito da questão é apenas identificar uma espécie de oração subordinada. Para acertá-la, o estudante não precisa ter contato com textos nem refletir sobre qualquer tipo de

interação por meio da língua. O objetivo das aulas de português, a partir desse exemplo, seria, então, ensinar a nomenclatura gramatical. Trata-se de um protótipo de atividade metalinguística, aquelas nas quais se usa a língua para analisar a própria língua (GERALDI, 2006), não contribuindo, a princípio, para a melhor desenvoltura verbal dos alunos.

Isso não quer dizer que nenhuma competência / habilidade não seja trabalhada. Deve-se, em primeiro lugar, dominar a estrutura de um tipo de oração, notar que “tenhas estudado” é um complemento oracional do verbo transitivo direto “espero”; e, em segundo lugar, torna-se imprescindível o conhecimento de um termo da nomenclatura gramatical. Exigem-se, portanto, um tipo raciocínio e o manuseio de terminologia.

O estudo das nomenclaturas, comum a todas as áreas do conhecimento, não deixa de ter relevância. No caso específico, consiste em permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus respectivos nomes (HENRIQUES, 2009). Além disso, o domínio de uma terminologia favorece um maior entendimento das unidades e categorias gramaticais: as expressões “complemento verbal”, “adjunto adnominal”, “adjunto adverbial” e “agente da passiva”, por exemplo, já dão “pistas” sobre as funções exercidas por tais unidades na oração. As escolhas dos nomes, de fato, não são aleatórias.

O equívoco – ainda recorrente nas escolas – acontece quando esse tipo de exercício prepondera nas aulas de português, com a expectativa de que apenas a classificação gramatical possibilitará o estudante a tomar posse da língua padrão e das habilidades de leitura e de escrita, em vez de se reconhecer que o domínio efetivo de um idioma dispensa mesmo o entendimento de uma metalinguagem técnica.

*(b) Língua como lugar da interação, como atividade:* tal perspectiva é desenvolvida por muitos pesquisadores (ANTUNES, 2009, GERALDI, 2006, KOCH, 2006, MARCUSCHI, 2008a, TRAVAGLIA, 2005) e vem recebendo variadas denominações: sociointeracional, textual-interativa, interacionista-funcional-discursiva, entre outras.

Na concepção sociointeracional, a língua sempre está em função dos usos concretos, em contextos delimitados, atualizando-se apenas “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, 42). Em outras palavras, a língua passa a um conjunto de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam seus desejos com ações apropriadas aos objetivos em cada circunstância.

Não se trata, porém, de contestar o funcionamento do sistema linguístico, já que a língua – não há como negar – tem como base um conjunto de regras, afastando-se do caos, da desordem, na qual inexistiria a inteligibilidade. A grande mudança é reconhecer que tal sistema não é totalmente explícito, nem predeterminado, nem acabado e muito menos autossuficiente. Sua completude dependerá, em última instância, do uso, da atualização em textos, pois as formas só fazem sentido quando ambientadas em contextos sociointerativamente relevantes. A língua, portanto, é indeterminada sintática e, sobretudo, semanticamente (MARCUSCHI, 2008a).

Na perspectiva sociointeracional, sublinha-se o caráter ativo dos sujeitos na produção de sentidos dos textos. Para Koch (2006, 15), esses sujeitos “(re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados”. Não se trata de um indivíduo totalmente subjugado ao código, nem dono de suas vontades, totalitário, que nega o caráter interativo da linguagem, ao dominar por completo o ato verbal, desprezando tanto a historicidade do idioma quanto a relevância dos interlocutores e dos outros elementos situacionais. Tenta-se um equilíbrio entre sujeito, sistema e contexto. O primeiro assumindo propósitos comunicativos, mas levando em conta os dois últimos, sob o risco de não alcançar seus objetivos com êxito.

Quanto a texto, passa-se a concebê-lo como o “próprio lugar da interação”, no qual os interlocutores, “dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, 17). Os sentidos do texto, em vez de determinados pelo sistema linguístico ou pelas vontades do seu produtor, são construídos em parceria com os leitores, que detêm uma série de saberes, acionados no momento da interação.

Uma situação desafiadora enfrentada por alunos de uma escola pública em que o autor deste trabalho leciona concretiza a pertinência de uma prática pedagógica de leitura, de produção textual e de análise linguística pautada na perspectiva sociointeracional da linguagem.

No colégio, localizado em um dos bairros mais quentes do Rio de Janeiro, foram instalados dois aparelhos de ar-condicionado. A ordem da direção, porém, era a de não ligá-los, ainda que não houvesse uma causa aparente para isso. Depois de muita reclamação informal sem sucesso, o professor motivou os estudantes a produzirem um texto que expressasse a indignação que sentiam. A partir desse propósito comunicativo, extremamente relevante para eles, os alunos decidiram redigir uma carta aberta a ser afixada nos murais. Como era um gênero discursivo pouco conhecido, o docente levou exemplos para que os estudantes se apropriassem das suas particularidades funcionais, temáticas, estruturais e estilísticas.

Redigiu-se a carta em grupo. Durante o processo, surgiram várias dúvidas: como iniciar o texto? Que variedade linguística escolher? Qual o significado desta ou daquela palavra? Seria desrespeitoso fazer uso da ironia? Adotar um tom mais agressivo ou mais diplomático? Quais argumentos citar? O texto, depois de revisado coletivamente, com a intervenção do professor, foi fotocopiado e espalhado nas escolas.

Em pouco tempo, no mesmo dia, a direção passou em todas as salas, explicando que os aparelhos não podiam ser ligados porque o Governo, alegando falta de verba, não terminara a reforma da rede elétrica do prédio para suportar o aumento do consumo de energia. Cumpriu-se, portanto, o propósito comunicativo dos alunos e a língua serviu como procedimento para *estar-no-mundo*, interferindo na ordem e no funcionamento deste.

A aula de português, nessa perspectiva, assume um objetivo bem mais amplo que os mencionados, porque não nega o trabalho com a nomenclatura gramatical e com a gramática normativa, mas vai além: pretende desenvolver a chamada *competência comunicativa* do estudante, ou seja, a capacidade do falante em empregar a língua em diversas situações de comunicação, produzindo textos adequados a cada contexto (GERALDI, 2006, TRAVAGLIA, 2005).

Devido à riqueza de práticas pedagógicas ligadas à perspectiva sociointeracional da linguagem, em oposição à limitação de alcance das atividades pautadas na concepção de língua como forma, sistema, estrutura, o presente trabalho, ao explicitar as potencialidades pedagógicas das cartas dos leitores, assume a língua como *espaço de interação*.

### 3. Autor e leitor estrategistas

A partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre os sujeitos, autor(es) e leitor(es) passam a assumir atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas estratégias para alcançarem seus propósitos.

As estratégias, cujas origens ligam-se às artes militares de conduzirem o exército em campo de guerra, designam, em um sentido mais amplo, toda ação realizada de modo coordenado para atingir certo objetivo. No âmbito das ações com a linguagem, as estratégias – agora *textuais* – dizem respeito às escolhas feitas pelo produtor do texto sobre o material linguístico disponível, com a intenção de orientar o leitor na construção dos sentidos. Este,

por sua vez, também lança mão de suas estratégias na escolha dos objetivos de leitura ou na ativação de determinados saberes e procedimentos necessários ao entendimento do texto.

Pode-se, então, considerar leitura e escrita como uma espécie de “jogo”, tendo como “peças” o *autor*, o *texto* e o *leitor* (KOCH, 1998, 2006):

- *Autor*: é sempre detentor de, no mínimo, uma intenção comunicativa (ou projeto de dizer), como expor um fato, explicar o significado de uma palavra, defender um ponto de vista, persuadir seu interlocutor, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, descrever um objeto, dar uma notícia, relatar uma história, contar uma piada, ensinar o manuseio de um instrumento, declarar um sentimento, divulgar um resultado, solicitar ajuda etc. Para se alcançarem tais objetivos com êxito, o autor estrategista faz as devidas escolhas dentre o seu repertório de saberes.

- *Texto*: organizado estrategicamente de determinada forma, a partir das escolhas feitas pelo autor dentre as diversas possibilidades que a língua lhe oferece. Na superfície textual, as opções linguísticas do produtor viram pistas, sinalizações para o leitor.

Essas marcas podem ser verbais e não verbais. No primeiro grupo, destacam-se: seleção lexical, emprego das figuras de linguagem (com ênfase na metáfora e na ironia), colocação dos termos na oração, uso dos sinais de pontuação, presença de modalizadores, de marcas de oralidade, recorrência de tempos e modos verbais, pressuposições, operadores argumentativos, intertextualidade (alusões, citações, paródias) etc. No segundo grupo, encontram-se: ilustrações, modos de disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte etc.<sup>1</sup>

Todas essas sinalizações estabelecerão limites quanto às leituras possíveis, servindo como índices comprobatórios. Se por um lado é verdadeira a afirmação de que determinados textos se abrem para uma pluralidade de interpretações, por outro, deve-se reconhecer a existência de critérios de validação, sendo talvez o principal a organização da superfície do texto.

- *Leitor*: exerce papel essencial no processo de construção de sentidos ao mobilizar seus saberes acumulados e ao interpretar a forma particular como o texto encontra-se organizado, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor. Apresenta ainda uma postura cooperativa, já que tende a aceitar a manifestação linguística do seu interlocutor digna de apreço e de atenção. Por isso, ao se defrontar com passagens incoerentes, fará o possível para torná-las compreensíveis.

Do mesmo modo que o autor assume um projeto de dizer, o leitor toma para si um projeto de leitura. A leitura, de fato, pode ter diferentes objetivos: saber do último acontecimento (jornais, revistas), aprender a definição de uma palavra (dicionários), vivenciar o prazer estético (poemas, contos, romances), conhecer a eficácia de um medicamento (bulas), lembrar de um amigo sumido ou de um ex-namorado (cartas e *e-mail* pessoais) – ou ainda pode-se ler sem nada pretender, ler “gratuitamente”, por “pura curtição”, sem as amarras de qualquer compreensão lógica. E o leitor vai se transformando, camaleonicamente, diante dos desafios que cada texto lhe impõe.

Nas páginas seguintes, ao se detalhar a sequência didática alvo deste trabalho, serão apresentados procedimentos pedagógicos para se conceber o aluno como um “estrategista de linguagem”, que reconhece nos textos que lê e emprega nos textos que escreve variados recursos verbais (com ênfase nas marcas da oralidade), com vistas a cumprir suas metas comunicativas e atuar melhor sobre os outros e sobre o mundo.

---

<sup>1</sup> Para detalhamento das estratégias linguísticas, leiam-se Citelli (1994) e Koch (2000).

#### 4. As sequências didáticas: planejando ações

A sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) ou projeto (LERNER, 2002) caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado em equipe e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, encenação de uma peça etc.). Lerner (2002, 22) destaca que, com os projetos, é possível

articular os propósitos didáticos – cujo cumprimento é em geral imediato – com propósitos comunicativos que tenham um sentido “atual” para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola.

Incluir a metodologia das sequências didáticas no ensino de língua materna significa, portanto, negar toda e qualquer prática mecânica, artificial, desprovida de um real sentido comunicativo. Logo, não se lê nem se escreve apenas para “ganhar nota”, mas para *atuar no mundo*, interagir com os outros através da linguagem, encenando uma peça, publicando uma antologia de contos etc. O estudante depara-se com situações comunicativas muito próximas da “realidade”, das práticas interacionais que se efetivam fora da escola.

Ademais, os projetos possibilitam: (a) desenvolver estratégias de autocontrole de leitura e de escrita por parte dos alunos, uma vez que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo; e (b) estabelecer uma nova relação entre tempo e saber, sem impor um único ritmo de aprendizagem.

Outra característica das sequências é que elas promovem o aprendizado sistemático de um gênero do discurso por vez, em torno do qual giram todas as atividades. A escolha do gênero precisa considerar, contudo, dois critérios: opta-se por aquelas espécies de texto que o estudante não domina ou usa com limitações, ou por aquelas inacessíveis à maioria dos alunos, por motivos diversos. Desse modo, as sequências didáticas tornam possíveis práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis sem a intervenção da educação formal.

Os projetos, ao detalharem a estrutura e o funcionamento de um gênero específico, instrumentalizando os estudantes com os saberes indispensáveis ao seu uso, acabam também por desenvolver habilidades e competências que ultrapassam esse gênero e interferem no manuseio de outros, o que enriquece ainda mais a proposta das sequências.

Assim, o trabalho com as cartas dos leitores ajuda o estudante a lidar com outros textos do âmbito argumentativo (editorial, artigo de opinião, “redação escolar”, debate público regrado, comentário de *blog*) e com composições que travam relações interpessoais, como o *e-mail* e as outras categorias de cartas.

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática engloba quatro momentos: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final* (escrita de cartas dos leitores enviadas a jornais de grande circulação e expostas na escola), motivo maior de todo o projeto.

#### 5. A apresentação da situação

Inicia-se o trabalho expondo claramente aos alunos uma situação desafiadora, que motive o interesse deles e aponte para a necessidade de um estudo pormenorizado, dividido em etapas (os módulos).

O êxito de todo o projeto depende do conhecimento amplo do contexto de produção que envolverá os esforços dos alunos e do professor. Por isso, no primeiro momento da sequência, responde-se, mesmo preliminarmente, às perguntas: qual o gênero a ser produzido?

A quem se dirigirá o texto? Que propósito comunicativo assumiremos? Quais ideias merecerão destaque na produção (planejamento temático)? Qual o tempo necessário para o trabalho?

Ainda que determinadas decisões partam do professor, alguns aspectos levantados nas questões anteriores podem ser negociados com os próprios alunos em sala, durante a etapa do planejamento. Com relação às cartas dos leitores, listam-se as seguintes estratégias de apresentação:

- Levar alguma reportagem atual sobre um tema polêmico do interesse do público-alvo e investigar a opinião dos alunos, incentivando-os a debaterem o assunto. Homofobia, legalização da maconha, autoexposição na Internet e na mídia, por exemplo, sempre estão em pauta.

- Ler uma carta do leitor que manifeste uma opinião impactante (mas nem sempre ética), que desperte a revolta dos alunos, a vontade de responder com outra carta. Apenas nos lançamos em um “movimento argumentativo” quando, de fato, nos sentimos incomodados, quando percebemos a presença de um “inimigo” a se combater.

- Informar aos estudantes sobre a possibilidade muito concreta de seus textos serem publicados em jornais renomados no país (ou ao menos no Rio de Janeiro), como *O Globo*, *Extra* e *O Dia*. A ideia de ver uma produção escolar ganhar o público geral consiste, sem dúvida, em forte elemento motivador.

Após a etapa de motivação, analisa-se a carta do leitor inserida em seu suporte, em seu domínio discursivo, ou seja, nos jornais e nas revistas. Levantam-se, então, as considerações e as impressões *iniciais* sobre a estrutura, o estilo, o conteúdo e a função comunicativa das cartas, bem como sua relação com os outros gêneros jornalísticos.

As perguntas a seguir, cujo objetivo não é promover um estudo sistemático do tema, orientam o primeiro contato dos estudantes com as cartas dos leitores nas aulas: em que seção dos jornais e das revistas as cartas costumam aparecer? Qual a importância assumida pelas cartas nesses veículos de comunicação? Como normalmente se estruturam esses textos? Os editores informam as regras para submeter um texto à publicação? Quais os temas mais discutidos pelos leitores? Que assuntos vamos abordar em nossas cartas? Os temas das cartas são os mesmos das reportagens, dos editoriais? Que tipo de linguagem aparece nos textos dos leitores?

## 6. A produção inicial

Por meio da produção inicial – simplificada, em relação à do fim da sequência – os estudantes externam o grau de conhecimento que possuem sobre o gênero e o professor delinea melhor o caminho que os aprendizes ainda têm a percorrer, determinando os objetivos de cada módulo que compõe o desenvolvimento do projeto. Tal procedimento pedagógico, com pretensões qualitativas e não quantitativas (sem atribuição de notas), recebe o nome de *avaliação formativa*.

Os alunos do nono ano da referida escola escolheram redigir, coletivamente, uma carta para o jornal do grêmio estudantil do colégio (*Jornal Alpha*), queixando-se da condição precária de funcionamento da cantina – um problema que enfrentam há anos. A atividade realizou-se com a participação do professor, que copiava no quadro o que eles ditavam e os ajudava nos momentos de hesitação. A carta ganhou repercussão na comunidade escolar, o que pressionou o diretor a se posicionar sobre o problema, prometendo soluções.

No decorrer da sequência, resgatou-se esta primeira versão da carta para se efetuarem correções, envolvendo as lições detalhadas nos módulos, sobretudo aquelas relacionadas às estratégias persuasivas, ao potencial estilístico-argumentativo dos textos. Com o sucesso da carta publicada no jornal, os estudantes mostraram-se mais dispostos a participarem do projeto.

## 7. Os módulos

O propósito dos módulos resume-se em focalizar determinados aspectos indispensáveis à execução satisfatória da produção final do projeto. A seleção dos destaques de cada módulo leva em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção ou ainda as decisões tomadas pelo professor com base na sua experiência em sala de aula. Schneuwly e Dolz (2004, 103) explicam que nos módulos

a atividade de produzir um texto é, de uma certa maneira, descomposta para abordar, *um a um e separadamente*, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos.

A sequência em questão apresenta-se em cinco módulos, que enfocam a leitura de jornal (trabalho com o suporte e com o domínio discursivo), a composição, o estilo, o conteúdo e as funções comunicativas das cartas dos leitores (trabalho com o gênero), os elementos da argumentação (trabalho com a sequência textual predominante nas cartas dos leitores), as marcas de oralidade e outros recursos estilístico-argumentativos (trabalho com os elementos linguísticos).

### 7.1 Primeiro módulo: lendo jornal

Os objetivos do primeiro módulo são basicamente três: (a) conhecer o domínio discursivo jornalístico e diferentes jornais, principais suportes divulgadores das cartas dos leitores; (b) inteirar-se, criticamente, dos temas mais discutidos na atualidade, o que será útil ao planejamento temático da produção final; e (c) disseminar entre os estudantes o gosto pela leitura de periódicos. A presença dos jornais em sala de aula justifica-se pelas seguintes razões:

- A necessidade de transformar o jornal em um objeto de ensino observado em sua totalidade (organização e funcionamento), evitando-se práticas pedagógicas que o tomem apenas parcialmente, reduzindo seu potencial pedagógico. Segundo Lozza (2009, 32), “o próprio jornal, o veículo como um todo, com suas editorias, seções, manchetes, chamadas, cadernos, este quase nunca chega às salas de aula”.

- A possibilidade de, por meio do trabalho com os tantos gêneros jornalísticos, articular os conteúdos curriculares com os acontecimentos e discussões de repercussão no país e fora dele, compondo a chamada “agenda social”, além de ampliar o saber enciclopédico ou de mundo dos estudantes.

- A urgência em se formarem leitores que considerem o viés ideológico de todo e qualquer jornal, sempre ligado a interesses de determinado segmento social, o que não invalida, no entanto, sua importância. Com isso, desfaz-se o “mito da imparcialidade”. Em vez de reproduzir verdades, o jornal é uma interpretação do real a ser *re*interpretada pelo leitor.



- A propriedade do jornal de servir como instrumento de abertura para outras leituras. Um artigo de opinião pode motivar a leitura de mais textos que discutam o mesmo tema ou de um livro polêmico do autor. A seção dos *best-sellers* dos cadernos culturais apresenta romances, biografias, obras históricas etc. Uma entrevista com Rubem Fonseca desperta novos fãs...

- A potencialidade de o jornal fomentar sempre discussões, desenvolvimento e troca de pontos de vista, de modo a valorizar o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade de opiniões.

Em um primeiro momento, o professor pode distribuir diferentes jornais aos alunos, separados em grupo. A intenção é propiciar uma leitura descompromissada do veículo em sua totalidade. Deve-se incentivar os estudantes a manifestarem livremente suas impressões sobre o que leem, com base na observação principalmente dos aspectos físicos (dimensão, qualidade do papel etc), apreendidos em curto espaço de tempo. Após essa etapa, o trabalho sistematiza-se em três níveis:

(a) *Trabalho com a primeira página*: os grupos de alunos podem analisar a primeira página dos jornais, atentando para alguns pontos: quais os temas destacados em cada jornal? Qual o “tom” das manchetes (simpático, agressivo, ameno, cômico)? Que tipo de linguagem predomina nos textos? O vocabulário é comum/informal ou rebuscado? Valoriza-se qual editoria: cultura geral, esporte, política, economia? Há muitas ou poucas imagens? Qual a qualidade e o conteúdo delas? Apela-se para cores atraentes? A diagramação facilita ou dificulta a leitura?

Mais importante que responder às perguntas é interpretar as respostas, buscando-se entender os motivos de determinado jornal destacar, por exemplo, assuntos ligados à violência ou à estética feminina, em detrimento de questões políticas.

A atividade desenvolve-se mais plenamente quando feita em grupo, com os estudantes expondo e trocando impressões sobre a pesquisa elaborada. No decorrer da tarefa, com vista a sistematizar a reflexão, o professor pode registrar no quadro as conclusões.

(b) *Trabalho com o interior dos jornais*: solicita-se uma pesquisa – não exaustiva – sobre os gêneros presentes nos jornais, com suas principais propriedades formais, temáticas, estilísticas e funcionais. Os gêneros podem ser agrupados em dois conjuntos: os predominantemente *informativos* (notícia, nota, previsão do tempo, resumo de novela, programação de tevê, sinopse de filme) e os predominantemente *opinativos* (reportagem, carta do leitor, charge, artigo de opinião, editorial, frase de celebridade, crônica, enquete).

É imprescindível estabelecer relações entre os textos, aparentemente dispostos de modo caótico: em uma página do jornal *O Dia* (15/01/2012), por exemplo, ao lado de uma propaganda das *Casas Bahia*, aparece um obituário de um famoso engenheiro, tudo isso acima de uma notícia sobre uma garota engolida por um crocodilo na Indonésia. Teóricos da Comunicação alertam para o risco de se formarem, por meio dessa estrutura fragmentada, leitores com mentalidades igualmente fragmentadas, diluídas e difusas, incapazes de articularem informações e produzirem conhecimento.

Com a intervenção do professor, o leitor-aprendiz conseguirá realizar uma leitura mais abrangente e profunda do jornal, percebendo os *links* entre os variados gêneros jornalísticos. A carta do leitor, por exemplo, costuma relacionar-se com os editoriais, os artigos de opinião, as reportagens e as crônicas, por discutir temas semelhantes, às vezes mencionando-os diretamente, e por aparecer, quase sempre, na mesma página que eles. Por mais caótico que se apresente a disposição dos textos, sempre será viável atribuir sentido à ordenação escolhida pelos editores, bem como atinar com os possíveis motivos (ideológicos) para tal (des)organização.

Ao final da pesquisa, os grupos verificam quais gêneros predominam em cada um dos jornais (abordagem comparativa) e discutem as justificativas para o quantitativo encontrado. Além disso, o professor, aproveitando a visão global dos periódicos construída pelos alunos, pode promover o *Painel de notícias*, com as seguintes etapas: (a) os grupos escolhem notícias, reportagens, charges, artigos de opinião sobre temas do interesse deles, incluindo gêneros das duas esferas jornalísticas (a informativa e a opinativa); (b) decididos os textos, os estudantes confeccionam um cartaz, posteriormente exposto no mural da sala; (c) na frente da turma, os alunos resumem, com o auxílio do cartaz, o conteúdo dos textos e defendem pontos de vista sobre os assuntos mais polêmicos, fomentando uma interação do grupo com os outros colegas; (d) por fim, solicita-se a toda turma uma produção textual escrita (normalmente do domínio argumentativo) sobre algum tema comentado pelo grupo.

(c) *Trabalho com o viés ideológico*: de caráter conclusivo, retomam-se algumas questões abordadas no desenvolvimento do estudo dos periódicos: qual o tipo de linguagem preponderante? Que produtos e serviços são divulgados nos anúncios publicitários? Quais temas são destacados? E quais são ignorados?

O objetivo da análise consiste em descobrir o segmento social a que se dirige este ou aquele jornal, provando que a eleição de um determinado grupo como público-alvo representa, quase sempre, a exclusão de outros, o que é marcado linguisticamente e discursivamente.

Ao final do processo, cabe ao professor promover um momento de avaliação global: os jornais informam suficientemente? O que conseguimos saber sobre o assunto? O que não conseguimos aprender? As notícias dão informações claras sobre as causas e as consequências dos fenômenos? Em caso de um tema polêmico, contemplam-se diferentes pontos de vista? Os leitores têm espaço nos jornais? A que outras fontes podem recorrer?

## 7.2 Segundo módulo: as cartas dos leitores

A intenção do segundo módulo é detalhar as propriedades formais, estilísticas, temáticas e principalmente sociocomunicativas das cartas dos leitores. Trata-se de concebê-las como um *gênero do discurso*<sup>2</sup> pertencente a práticas de interação pela linguagem. Ao final do módulo, pretende-se que os estudantes dominem a estrutura e o funcionamento das cartas, para poderem produzi-las com mais segurança e autonomia.

(a) *Propriedades sociocomunicativas*<sup>3</sup>: propõem-se aos discentes atividades que comprovem a importância atribuída à intenção comunicativa (ou projeto de dizer) do texto, pois é com base nesse propósito que são determinadas a “silhueta” do gênero, bem como todas as escolhas linguísticas do autor.

Com relação às cartas dos leitores, deve-se evidenciar o seu objetivo geral de expressar uma opinião do leitor sobre um “aspecto da realidade”, sem se esquecer, no entanto, de comentar objetivos mais pontuais, delimitando a que “aspecto da realidade” cada texto se refere. Alguns propósitos comunicativos específicos:

- Comentar um tema polêmico atual:

<sup>2</sup> Considera-se a definição proposta por Bakhtin (2010), para quem os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis de enunciado*, sempre incorporados a uma esfera de ação, em que assumem *funções sociocomunicativas*, além de apresentarem conteúdo temático, construção composicional e estilo específicos.

<sup>3</sup> Associadas às propriedades temáticas, aparecem as características temáticas, propiciando um trabalho articulado.

Não é à toa que o presidente Obama quer facilitar a obtenção de visto para brasileiros e chineses. No caso brasileiro, para aumentar as vendas em Miami e Nova York. No caso chinês, para que volte um pouco do dinheiro que os americanos gastam em produtos *made in China*. E nós aqui não damos a devida importância ao turismo, perdendo o potencial de gerar muitos empregos e receber muitos dólares. Por quê? (S. C.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 20 de janeiro de 2011, p.08.

- Comentar um texto publicado no próprio veículo de comunicação:

Venho parabenizar a edição de número 13 da revista *Língua Portuguesa*. Gostaria de destacar o artigo intitulado “Ilusão à venda”, que alerta sobre as receitas prontas dos livros de auto-ajuda. Livros que não consideram as condições sócio-históricas dos leitores nem, o que é mais grave, estimulam estes à reflexão. (O. A. M)

*Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Escala, nº15, p.04.

- Denunciar problemas urbanos (violência, falha no transporte público etc.), solicitando a ajuda das autoridades:

No dia 21/10, esperei uma hora e meia por um ônibus da linha Alcântara-Madureira, da empresa Bairro Chic, no Fonseca. Ônibus das outras linhas da mesma viação passavam com pouco intervalo. É um descaso com os usuários. (W. A.)

*O Dia*. Rio de Janeiro: 03 de novembro, 2011, p.16.

Em todos os casos, o aluno precisa perceber o papel social e o caráter interativo desse tipo de carta.

(b) *Propriedades formais*: uma estratégia didática eficiente consiste em partir da estrutura das cartas pessoais – mais próximas dos estudantes – para se chegar, *comparativamente*, à estrutura das cartas dos leitores (textos curtos, de apenas um ou poucos parágrafos, com elementos composicionais em número reduzido).

Elaborou-se um exercício contrastando uma carta redigida por Machado de Assis a um amigo – comentando o amor que sentia por Carolina, sua esposa – com uma carta do leitor que discutia o desemprego no Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Listam-se exemplos de questões:

- *Sobre a carta de Machado de Assis*: Para que a intenção comunicativa seja plenamente alcançada, a carta apresenta certa estrutura, com determinados elementos composicionais, que a diferenciam, por exemplo, de uma reportagem. Com base na sua experiência de leitor e escritor de cartas, identifique as partes que compõem uma carta e explique a função de cada uma delas.

- *Sobre a carta do leitor*: (a) Compare a estrutura da carta de Machado de Assis com a da carta do leitor. Quais as diferenças que você consegue perceber? Que elementos composicionais (data, vocativo inicial, corpo da mensagem, despedida e assinatura) não aparecem no segundo texto?; (b) Considerando o principal objetivo da carta do leitor e o seu

<sup>4</sup> A carta de Machado de Assis consta na antologia *Me escreva tão logo possa* (Moderna, 2005), do professor Marcos Antônio Moraes, da USP. Como esta, existem muitas outras coletâneas de cartas de escritores renomados e de personalidades, que atraem bastante o interesse dos estudantes. Um bom recurso é levar cartas que tratem de temas universais ou polêmicos: *amor, traição, desentendimento* etc.

público-alvo, explique a ausência dos elementos composicionais identificados na questão anterior. Por que não são importantes em uma carta do leitor?

No decorrer da atividade, é indispensável que haja uma sistematização dos elementos constituintes das cartas (as pessoais e as dos leitores).

(c) *Propriedades estilísticas*: dizem respeito à configuração linguística do texto, determinada pelas escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelo autor, considerando sempre o contexto, ao qual busca estar adequado. O professor pode optar por focalizar dois aspectos estilísticos:

- *Grau de formalidade*: uma carta enviada por um assessor de Comunicação Social do Detran, em contraste com outra extraída de uma revista para o público jovem, motiva algumas questões:

A respeito da denúncia feita por Geni Silva (21/03), o Detran vem por meio desta carta confirmar que a leitora fez a comunicação de venda do seu carro em 1997, mas que, por uma falha sistêmica ocorrida naquela época, as multas relativas ao veículo continuaram sendo enviadas para o seu endereço. (T. B.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011.

Surpreendente a última edição de *todateen*! Fiquei louca com os gatos! Não sabia pra quem olhar: Robert Pattinson ou Guilherme Boury? Brigadãã!!! (M. T.)

*Todateen*. São Paulo: Editora Alto Astral, nº192 (Nov./2011), p.17.

Levantam-se algumas reflexões: qual carta emprega uma linguagem mais informal? Quais marcas linguísticas evidenciam o caráter informal do texto? Que elementos contextuais (imagem social do autor, propósito comunicativo, tema, interlocutor, ambiente físico etc.) influenciam na escolha do registro informal ou, ao contrário, do formal? Comenta-se, então, cada um deles.

Na interação em sala de aula, é enriquecedor destacar as pistas linguísticas – escolhas de vocábulos e de padrões sintáticos – que explicitam o tom mais formal (“A respeito da”, “vem por meio desta carta”, “falhas sistêmicas”, “relativas a”) ou menos formal (“Fiquei louca com os gatos!”, “pra”, “Brigadãã!!!”), articulando aspectos linguísticos e discursivos dos textos.

- *Grau de impessoalidade*: trabalham-se atividades que encaminham a atenção dos alunos para a escolha de determinadas categorias gramaticais (pronomes, verbos, advérbios modalizadores) que aproximam ou afastam o autor do texto ou do leitor, construindo diferentes efeitos de sentido:

- *de aproximação* entre autor, tema e texto (maior subjetividade), com verbos e pronomes na primeira pessoa do singular:

Como brasileiro, *sinto* orgulho de ser contemporâneo de José de Alencar Gomes da Silva, que nos deixa agora (...). (J. A. N.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de março de 2011, p.08.

- *de envolvimento* do autor com o leitor, com verbos e pronomes na primeira pessoa do plural:

*Vivemos numa democracia, e devemos respeitar, dentro dos limites das leis, a liberdade de expressão (...).* (R. H. D.)

*O Globo.* Rio de Janeiro: 31 de março de 2011, p.08.

- *de maior objetividade* (distanciamento), sem marcas explícitas ligando o enunciador ao texto, que ganha um caráter mais *universal*:

É muito importante que haja uma melhor administração do cumprimento da carga horária dos profissionais da Saúde pública. (A. K. C.)

*O Globo.* Rio de Janeiro: 15 de janeiro de 2012, p.08.

O aluno, com a prática desse tipo de atividade, constrói maior consciência linguística nas decisões que assume ao planejar e concretizar seus textos.

### 7.3 Terceiro módulo: os elementos da argumentação

Defende-se aqui o estudo sistemático da argumentação – mais especificamente, dos seus elementos constituintes (argumentador, tema polêmico, tese, argumento e público-alvo) – por ser um conhecimento que permite ao estudante desconstruir verdades aparentemente “absolutas” e construir seus pontos de vista sobre temas relevantes, levando-o ainda a *performances* mais interessantes e democráticas na convivência social e política. Assim, prova-se, em sala de aula, que todo e qualquer enunciado manifesta sempre a perspectiva de um ou mais indivíduo sobre o mundo. Produzir textos é “tomar partido”<sup>5</sup>.

As questões propostas abaixo como exemplos abordam os elementos da argumentação presentes em determinada carta do leitor. Espera-se que, ao término do trabalho, o aluno aperfeiçoe seu saber sobre essa sequência textual predominante no gênero do discurso em destaque.

Quando o perigo está no cotidiano

Mais um verão e mais uma vez a dengue está de volta. Não podemos culpar somente as autoridades. Também temos nossa parcela de culpa. Vemos na TV e no nosso próprio bairro pessoas deixando água parada em pratinhos de plantas, pneus velhos, tanques, caixas-d’água etc. Isso é um perigo, porque qualquer coisa que tenha água é bom para o mosquito transmissor da dengue colocar ovos e procriar. Para minorar a incidência da doença, devemos, portanto, nos conscientizar da importância de hábitos diários em prol do combate à doença. (F. A. G.)

*O Globo.* Rio de Janeiro: 03 de janeiro de 2011, p.08.

- A argumentação somente existe porque o autor coloca-se diante de um tema polêmico, que permite diferentes posicionamentos críticos dos indivíduos. Explique o tema polêmico do texto.

- Se um texto tem por objetivo convencer, é porque seu autor possui uma tese (opinião ou ponto de vista) bem nítida sobre o tema em debate. Qual a tese defendida por F. A. G.?

- A opinião ou tese para ser válida precisa estar fundamentada por argumentos (justificativas, citações de exemplos, dados, etc.). Explique um argumento lançado no texto.

<sup>5</sup> Para maiores detalhes sobre argumentação, leiam-se Carneiro (2001), Cereja e Magalhães (2005) e Citelli (1994).

- Todos os textos dirigem-se a um público-alvo, cuja opinião tende a ser influenciada pelas ideias sustentadas no texto. Qual o público-alvo da carta lida? Quais recursos linguísticos apontam para ele?

Os estudantes precisam conhecer o maior número possível de procedimentos persuasivos (na carta transcrita, aparecem apenas a exemplificação, a justificativa e a solução), o que ocorre somente com a prática constante de leitura e de produção de textos predominantemente argumentativos. As atividades ficarão mais complexas caso sejam propostas questões comparativas, envolvendo cartas que discutam um mesmo tema, mas com teses e estratégias argumentativas diferentes.

#### 7.4 Quarto módulo: as marcas de oralidade

O objetivo do quarto módulo é trabalhar com os alunos a noção, os exemplos e os efeitos de sentido de um tipo específico de recurso estilístico-argumentativo<sup>6</sup> muito frequente nas cartas dos leitores: as *marcas de oralidade* – recursos linguísticos gráficos empregados, quase sempre de modo intencional e criativo, para atribuir à escrita características típicas da conversação face a face, em que o caráter interativo e dialógico da linguagem manifesta-se mais intensamente, já que os interlocutores encontram-se em copresença e constroem o texto em parceria, haja vista ausência de planejamento típica dos eventos orais<sup>7</sup>.

O professor, para destacar a relevância das marcas de oralidade presentes nas cartas dos leitores, pode solicitar aos alunos a leitura em voz alta das correspondências (como se faz com os poemas) para se resgatarem os matizes de entonação enfáticos naturais em uma conversação “real” e reconstruídos na escrita, auxiliando, com isso, a assimilação mais completa da expressividade dos traços da fala.

Outro procedimento didático eficiente consiste em opor uma carta em que se evidenciam as marcas da oralidade a uma versão do mesmo texto sem tais recursos, como neste exemplo:

Não houve santinhos

Até quando iremos conviver com esse revanchismo tolo, que não levará ninguém a lugar algum, dos que viveram na época da ditadura? O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras. Pra que falar sempre a mesma coisa? Temos problemas de sobra pra tratar: a violência, o narcotráfico, a fome que assola o Nordeste. Esqueçam o passado! Houve erros e excessos dos dois lados. Subversivos e militares, ninguém foi santinho nessa história. Lembrem-se de que a anistia foi ampla, geral e irrestrita! (L. C. M.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011, p.08.

Não houve inocentes  
(Adaptação)

---

<sup>6</sup> Termo cunhado pelo próprio autor, com a seguinte definição: conjunto (infinito) de recursos verbais e não verbais usados estrategicamente pelo enunciador para alcançar com êxito seu propósito comunicativo. Por meio de tais expedientes, o sujeito pode ainda manifestar ou simular sentimentos e estados psicológicos (raiva, felicidade, ansiedade) e despertá-los em seus leitores, atraindo sua atenção, envolvendo-os.

<sup>7</sup> Para maiores detalhes sobre oralidade, suas relações com a escrita e suas particularidades, leiam-se Castilho (2000), Marcuschi (2008b) e Urbano (2000).

O revanchismo das pessoas que lamentam ainda hoje a época da ditadura é tolo, já que a conjectura social mudou: o Exército e os indivíduos são diferentes. Há outros problemas sociais mais graves para o brasileiro se preocupar: a violência, o narcotráfico, e fome que assola o Nordeste. Além disso, houve erros e excessos dos dois lados. Tanto os subversivos quanto os militares tiveram sua parcela de culpa. Mas é preciso recordar que a anistia foi ampla, geral e irrestrita.

Questiona-se: qual “plano textual” sofreu mais alterações: o da forma ou o do conteúdo da carta? Que elementos linguísticos aparecem na versão original e não figuram na adaptação? Com a eliminação desses recursos, que mudança percebemos na leitura do texto? O encaminhamento da discussão sobre a carta precisa contemplar dois âmbitos:

- o *linguístico*: descrição das marcas de oralidade da versão original, de acordo com os níveis da língua: o fonético (forma sincopada “pra”), o morfossintático (repetição de estrutura em “O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras”), o léxico-semântico (seleção de palavra no diminutivo, “santinho”, de vocábulo de sentido vago, “mesma coisa”, e de expressão popular, “problemas de sobra”) e o interacional (marcas de inclusão dos leitores e de interpelação aos “inimigos”, exclamação enfática).

Assim, os alunos irão tomar ciência – ainda que de modo pouco consciente – do conceito de marcas de oralidade<sup>8</sup>, além de notar o seu caráter sistemático e estratégico, não sendo, portanto, um “erro acidental”, oriundo de um desvio de atenção do autor.

- e o *discursivo*: estudo dos efeitos de sentidos das marcas de oralidade, como o destaque atribuído aos participantes de uma interação concreta (o autor e o leitor) – em oposição à adaptação, que enfatiza o tema, o referencial. Com isso, cria-se uma sensação de conversa face a face, como se o autor protestasse diante do seu leitor. Além disso, as perguntas e as exclamações reiteradas intensificam a revolta, a indignação certamente experimentada por quem redigiu a carta. O texto torna-se, assim, mais expressivo e argumentativo.

Devem, porém, tomar algumas precauções: (a) não reforçar a visão dicotômica e preconceituosa da fala (incompleta, informal, inferior, simples etc.) e da escrita (completa, formal, superior, complexa etc.) e (b) não impor o uso das marcas de oralidade nas cartas do aluno, que possui o direito, como “estrategista da linguagem”, de não recorrer a tal recurso, se assim exigir seu propósito comunicativo.

## 7.5 Quinto módulo: outros recursos estilístico-argumentativos

Além das marcas de oralidade, vários outros recursos podem ser considerados em função da argumentatividade das cartas dos leitores. O exemplo a seguir é um verdadeiro “achado”, por reunir um número imenso desses recursos:

Justiça sem pré

Chega de pré: pré-sal, pré-civilização, pré-nação, pré-democracia, pré-educação, pré-saúde. E chega de tanto pré para um pré-povo, um pré-

<sup>8</sup> Na conceituação de marcas de oralidade na sala de aula, conta-se muito com a intuição linguística dos alunos, recorrendo-se também à imagem que eles já trazem sobre o texto oral, apenas com o cuidado de eliminar aspecto pejorativo atribuído à fala pelo senso comum. Se necessário, pode-se dedicar mais atenção às relações entre fala e escrita, apelando-se para atividades de *retextualização*, por meio de transcrições e “traduções” das produções orais, como propõem Castilho (2000) e Marcuschi (2008b).

cidadão, para uma pré-justiça e para tanta presente mistificação demagógica, usando ideologia, religião, democracia como desculpas esfarrapadas para iludir essa sofrida população, enganada pela ausência de reais valores culturais e civilizatórios, como a verdadeira educação, a necessária saúde, a indispensável segurança e a tranquilidade de viver e morar, substituídas pela imersão cada vez maior nesse mar de lama moral, de caráter e de espírito em que atolaram esse país governado por políticos que se protegem com a incrível e ilegal impunidade que eles mesmos criaram, enquanto a demagogia floresce, a cultura decresce, a violência cresce e o terror prevalece! Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já! (S. L. D.)

O Globo. Rio de Janeiro: 28 de março de 2010, p. 08.

O autor da carta, para alcançar seu objetivo comunicativo, lança mão de numerosos recursos estilístico-argumentativos que destacam suas ideias sobre o tema tratado e seu sentimento de indignação com o contexto social brasileiro: uso enfático de pré-; seleção de palavras muito sugestivas (“esfarrapadas”, “sofridas”, “atolaram”); anteposição estratégica dos adjetivos aos substantivos (“*necessária* saúde”, “*indispensável* segurança”); frases exclamativas (“Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já!”); rima (“floresce”, “decresce”, “cresce”, “prevalece”); inicial maiúscula em *Justiça*, apondo-se a *justiça*; expressão metafórica (“mar de lama moral”), marcada ainda por aliteração e assonância.

Outro recurso frequente nas cartas e estimado pelos alunos é a ironia que, quase sempre, evidencia o ridículo da situação relatada, tirando humor de um fato, a princípio, sério, grave, sem comicidade:

São alentadoras a presteza, a rapidez e a abundância com que nossa prefeitura atendeu as necessidades das nossas escolas (de samba, é claro). (J. C. M., sobre o incêndio que atingiu a Cidade do Samba, no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2011)

O Globo. Rio de Janeiro: 07 de fevereiro de 2011, p. 08.

Em sala de aula, o destaque – frisa-se mais uma vez – deve ser dado não à enumeração ou à análise formal dos elementos linguísticos, mas sim aos seus efeitos expressivos e argumentativos construídos na interação e materializados nos textos.

## 8. A produção final

Na produção final, o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos construídos individualmente nos módulos. Estabelece-se também um momento de *avaliação somativa*, que toma como critério o domínio, por parte do estudante, do somatório (articulado, e não justaposto) das habilidades construídas no projeto. A avaliação não precisa ter relação direta com notas, podendo consistir na análise cuidadosa do resultado final do processo, com a intenção de aperfeiçoá-lo.

No colégio em que se aplicou a sequência, os alunos, aproveitando as discussões levantadas em sala a partir da leitura atenta dos diversos gêneros jornalísticos, planejaram e redigiram suas cartas dos leitores, com o propósito de enviá-las aos principais jornais cariocas e de divulgá-las na própria escola, no jornal do grêmio estudantil e no mural intitulado *Fala, 92!*.

Os textos abordaram questões relacionadas tanto ao colégio (problemas na estrutura física, brigas entre alunos, desrespeito com o professor e funcionários), quanto ao Brasil e ao mundo (quedas de energia frequentes no Rio de Janeiro, presença do “internetês” entre os jovens, prevenção da dengue, corrupção na política, legalização da maconha, uso indiscriminado das redes sociais, preparativos para a Copa de 2014, violência urbana).



As cartas, após a etapa de revisão (individual e coletiva), demonstraram consistência argumentativa, com variados recursos persuasivos, incluindo a presença recorrente das marcas de oralidade, empregadas estrategicamente. Vejam-se exemplos comentados:

#### Homofobia

Falta de respeito deles? Hoje em dia, muitas pessoas se dizem contra a homofobia – rejeição ao relacionamento amoroso de indivíduos do mesmo sexo –, porém, quando se deparam com dois *gays* se beijando, sentem nojo e falam que isso é falta de respeito. Será mesmo? Quando você vê uma mulher e um homem trocando carinhos em público, você também sente repulsa? É falta de respeito também? Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!! Os direitos têm de ser os mesmos para os héteros e para os homossexuais (L. Q. A. S., 14 anos).

O autor, para sustentar seu ponto de vista contrário à homofobia, emprega as seguintes estratégias estilístico-argumentativas, algumas típicas da oralidade:

- simulação de interlocução com um “leitor inimigo”, que representa o apoio à homofobia. Por isso, a presença de “você” e das reiteradas perguntas;
- frase com forte carga emotiva, expressando a indignação do enunciador com a discriminação enfrentada pelos *gays*: “Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!!”. Nota-se também nessa frase uma sonoridade marcante, graças à aliteração de /v/;
- seleção de palavras enfáticas, como “nojo” e “hipócritas”;
- comparação entre a reação das pessoas diante de um casal *gay* (rejeição) e diante de um casal heterossexual (aceitação).

#### Agressão na escola

O que fazer quando o sangue esquentar? Recentemente, no campeonato de futebol na minha escola, ocorreu algo assustador: uma pancadaria! Só me lembro de ver alunos pulando a grade da quadra esportiva, todo mundo batendo em todo mundo e a “torcida” gritando, indo à loucura, aparentemente se divertindo com a situação. É normal se estressar durante um jogo, com um empurrão, coisas do futebol, mas o que leva alguém a agredir o outro às vezes gravemente? Cada vez mais problemas como esse vêm acontecendo nas escolas – experimenta procurar no *Youtube* vídeos desse tipo pra você ver... Um possível motivo pode ser o excesso de importância atribuída a lutas do tipo MMA, que mexem com a cabeça das pessoas. Eu também me amarro, mas lutar é uma coisa bem diferente de BRIGAR. Tá faltando educação! (I. J. S., 13 anos).

O autor confere à sua carta um “tom” coloquial por meio de muitos procedimentos linguísticos: marcas de interlocução (o pronome “você” e as frases interrogativas), enunciados exclamativos (“uma pancadaria!”, “Tá faltando educação!”), repetição (“todo mundo batendo em todo mundo”), expressão de sentido vago (“coisas do futebol”), construção sintática típica da fala (“experimenta procurar no *Youtube* vídeos desse tipo pra você ver...”), formas aferética (“Tá”) e sincopada (“pra”), aspas de tom irônico (“torcida”) e caixa alta para acentuar a oposição entre “lutar” e “brigar”.

Dentre o universo de cartas produzidas (vinte e nove, no total), publicaram-se três no jornal *O Dia*<sup>9</sup>. Em sala de aula, compararam-se as versões publicadas com as cartas “originais”, constando-se que os editores alteraram os textos, às vezes significativamente, como neste caso:

- Versão original escrita pelo aluno

#### População mundial

Confirmei boatos esta manhã ao ler a notícia de que o planeta terá 7 bilhões de habitantes nesta segunda-feira. Se em 13 anos, com 6 bilhões de pessoas, fomos capazes de submeter a Terra a um aquecimento global, a uma exorbitante quantidade de gás carbônico emitido anualmente na atmosfera, e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo aos religiosos muita fé, aos cientistas muito estudo, aos políticos muita boa vontade, às empresas consciência ambiental e a nós muita sorte! (J. A. F., 14 anos).

- Versão publicada

#### Humanidade precisará de sorte no futuro

Então o nosso planeta já está com sete bilhões de habitantes, podendo chegar a 10 bilhões na virada do século. Se, até agora, infelizmente, fomos capazes de submeter a Terra a tanta violência e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo, aos religiosos, muita fé; aos cientistas, muito estudo; aos políticos, muita boa vontade; às empresas, consciência ambiental; e a nós, muita sorte!

*O Dia*. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2011, 18.

Notam-se alterações na forma – redução do início da carta, correção dos sinais de pontuação no último período – mas principalmente no conteúdo: troca do título por um mais alarmante e apelativo, supressão de informações (“... submeter a Terra a um aquecimento global”) e inclusão de outras (“... podendo chegar a 10 bilhões na virada do século”, “... a tanta violência”).

Com isso, os estudantes depararam-se com uma característica marcante do gênero carta dos leitores – a *coautoria* – haja vista a interferência do editor na definição da versão final do texto. Apesar de a maioria das alterações ter sido explicada pelo professor e compreendida pelos alunos, estes não apreciaram a “ajuda” dos jornalistas.

## 9. Considerações finais

A experiência pedagógica com as cartas dos leitores descrita e fundamentada acima comprovou ser possível – sem muita “burocracia” – propiciar um estudo de língua que, não abdicando do trabalho sistematizado com os recursos linguísticos, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mais aptos a compreenderem e a produzirem textos pertencentes às variadas esferas discursivas, em consonância com os

<sup>9</sup> O jornal *O Globo* não respondeu a nenhum e-mail enviado pelos alunos e ratificado pelo professor.

preceitos teóricos que concebem a língua como espaço de atividade, de encontro com o “outro”.

Os estudantes viram-se, portanto, envolvidos em *autênticos* eventos interacionais, já que assumiram a responsabilidade pelas escolhas estratégicas dos elementos constituintes dos seus textos, detentores de reais propósitos comunicativos, inclusive fora da escola.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 2001.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. “A produção textual do sentido.” In: VALENTE, André (org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOZZA, Carmem. *Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto*. São Paulo: Global, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008b.
- SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Ática, 1997.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.
- URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.