



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA**

GUILHERME PRIMO DE MENDONÇA

**UM GÊNERO EM MUITOS: OS CAMINHOS ENTRE A CARTA E A PETIÇÃO
*ONLINE***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LONDRINA

2018

GUILHERME PRIMO DE MENDONÇA

**UM GÊNERO EM MUITOS: A CARTA E OS NOVOS CAMINHOS NO
AMBIENTE VIRTUAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza como requisito parcial para obtenção de título de “Mestre em Ensino”.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão

LONDRINA

2018

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

M539g Mendonça, Guilherme Primo de

Um gênero em muitos: a carta e os novos caminhos no ambiente virtual / Guilherme Primo de Mendonça. - Londrina : [s.n.], 2018.
102 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2018.
Bibliografia: f. 100-102

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Petições (Direito). 3. Gêneros literários. 4. Tecnologia da informação. I. Catelão, Evandro de Melo, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.
Mestrado Profissional
UTFPR Câmpus Londrina



TERMO DE APROVAÇÃO

UM GÊNERO EM MUITOS: A CARTA E OS NOVOS CAMINHOS NO AMBIENTE
VIRTUAL

por

Guilherme Primo de Mendonça

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 21 de setembro de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O mestrando foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão (UTFPR)
Orientador

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos (UTFPR)
Membro titular

Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Membro titular

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN. Mestrado Profissional. UTFPR Câmpus Londrina

A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA SECRETARIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN.

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma estiveram presentes durante o processo árduo, mas prazeroso. Pessoas que, ao longo da pesquisa, são representadas por cada palavra, frase e página, contribuíram para as novas ideias que surgiram e que serão proliferadas nos mais diversos ambientes da educação básica pelo Brasil. É com imensa satisfação que dedico esse trabalho a vocês.

MENDONÇA, Guilherme Primo de. **Um gênero em muitos:** a carta e os novos caminhos no ambiente virtual. 2018. 88 fls. Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

RESUMO

Na presente dissertação, relatamos a aplicação e analisamos os resultados dos usos em sala de aula, na cidade de Londrina-PR, de nosso produto educacional que é direcionado às práticas educacionais pelo gênero digital petição *online*. A elaboração do produto surge frente ao gênero que é emergente na *internet*, junto à tentativa de conciliarmos abordagens tradicionais de Língua Portuguesa. Ao elaborarmos a pesquisa, tendo em vista a resposta para a questão norteadora — *quais as contribuições de um material paradidático, desenvolvido a partir do gênero petição online, para as práticas interativo-reais¹ dos estudantes de educação básica*, aprofundamo-nos na literatura do gênero, do ativismo, mas, principalmente, do ciberativismo, e de temáticas que discutem as especificidades da comunidade virtual-*online*. A experiência adquirida por meio da leitura de autores aqui abordados, somada à percepção de uma maior movimentação dos ciberativistas, possibilitou que produzíssemos o produto intitulado *#Ciberativação*. A sua aplicação em sala contemplou a integração entre as novas tecnologias-digitais e o ensino tradicional, levando-nos além da mera resolução de propostas pelos estudantes, chegando, portanto, a um ponto em que observássemos a busca por eles de possíveis transformações pelo “alto-falante” que é a petição *online*. Acrescentamos a isso a possibilidade de integrarmos novas ideias para que possíveis adaptações para outras disciplinas escolares sejam realizadas, logo, uma utilização descentralizada da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Petição *online*; Produto Educacional ; Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa.

¹ Embora concordemos com a ideia de que as atividades escolares são simuladas, sugerimos o termo interativo-reais para nos referirmos ao uso da petição *online* como uma prática que insere o alunado num campo com outros sujeitos, situações e meios diferentes do observados no tradicional ambiente de ensino e aprendizagem.

MENDONÇA, Guilherme Primo de. **A genre in many:** the letter and the new ways at virtual environment. 2018. 88 fls. Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

ABSTRACT

In this dissertation, we report the application and analyze the results of the uses in the classroom, in the city of Londrina-PR, of our educational product that is targeted to the educational practices for digital genre online petition. The product comes in the face of the genre that is emerging on the internet, by the attempt to reconcile with the traditional approaches of Portuguese Language. To draw up the search for the answer to the question — what the contributions of a didactic work, developed from the genre online petition, to interactive-real practices basic education students, we dive in the literature of the genre, activism, but, mainly, of cyber activism, and topics that discuss the specifics of the virtual-online community. The experience gained through the reading of authors here discussed, added to the perception of greater movement of cyber activists, made it possible to produce the product titled *#Ciberativação*. Your application made possible in the integration between the new digital technologies and the traditional teaching, taking us beyond merely solving of tasks by students, coming, therefore, to a point where they observe the search for them of possible transformations by the online petition. We add to this the ability to integrate new ideas for possible adaptations for other school subjects are conducted, thus, a decentralized use of the Portuguese Language.

Keywords: Online Petition; Educational Product; Teaching and Learning of Portuguese Language.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Redes sociais conectadas a <i>Avaaz</i>	55
Imagem 2: Compartilhamento e identificação dos sujeitos	57
Imagem 3: Sugestões de formulação de uma Petição <i>Online</i>	59
Imagem 4: Petições <i>Online</i> em andamento	63
Imagem 5: Petição <i>Online</i> em andamento	65
Imagem 6: Capa do produto educacional	72
Imagem 7: Introdução do Produto Educacional	73
Imagem 8: Temas paralelos	74
Imagem 9: Exploração dos verbos	75
Imagem 10: Tipos de argumentos	76
Imagem 11: Operadores argumentativos	77
Imagem 12: Problemáticas investigadas	74
Imagem 13: Elaboração do texto	79
Imagem 14: Compartilhamento e entrega da petição	76
Imagem 15: Petição contra o armamento	92
Imagem 16: Compartilhamento da petição no <i>Facebook</i>	93
Imagem 17: Petição pelo respeito às e aos modelos	94

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Exemplos de gêneros a partir do gênero carta	24
Esquema 2: Elementos visíveis da argumentação em comentários <i>online</i>	42
Esquema 3: Esquema de análise	55
Esquema 4: Análise sociorretórica-textual do gênero Petição <i>Online</i>	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Traços característicos do gênero textual comentário <i>online</i>	39
Tabela 2: Traços característicos do gênero textual petição <i>online</i>	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONCEPÇÕES DE GÊNERO NORTEADORAS DA PESQUISA	16
1.1 <i>ESCOLA NORTE-AMERICANA</i>	17
1.1.1 John M. Swales	17
1.1.2 Carolyn R. Miller	19
1.1.3 Charles Bazerman	20
2 GÊNERO CARTA	23
2.1 AS BASES TEÓRICAS	23
3 ABORDAGENS PRÁTICAS: OS USOS COTIDIANO E ESCOLAR DA CARTA	27
3.1 NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL: AS CARTAS EM MOMENTOS TURBULENTOS	27
3.2 NO CONTEXTO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS	29
3.2.1 Livro didático <i>Jornadas.port</i>	30
3.2.2 Livro didático <i>Viva Português</i>	33
4 UM GÊNERO EM MUITOS	37
4.1 GÊNEROS DIGITAIS NA <i>INTERNET</i>	37
4.1.1 Comentário <i>online</i>	39
4.1.2 E-mail	43
4.1.3 Petição <i>online</i>	47
5 UM VIÉS SOCIORRETÓRICO-TEXTUAL DO GÊNERO PETIÇÃO <i>ONLINE</i>	52
5.1 BREVES APROXIMAÇÕES, MERAS PROVOCAÇÕES:	52
5.2 ASPECTOS RETÓRICOS: INTERAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIODISCURSIVA ...	55
5.3 ASPECTOS TEXTUAIS: TEMA, ESTILO E FORMATO DE COMPOSIÇÃO ..	60
6 PRODUTO EDUCACIONAL: DESCRIÇÃO	68
6.1 ORIGEM DE SUA CRIAÇÃO	68
6.2 ASPECTOS PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA	70
6.3 PROPOSTAS DIDATIZADAS	72
7 O PRODUTO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL EM SALA DE AULA	81
7.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	81
7.2 RELATO DE APLICAÇÃO	82
7.2.1 Primeiro encontro	83

7.2.2 Segundo encontro	85
7.2.3 Terceiro encontro	88
7.2.4 Quarto encontro	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos ao longo das aulas de Língua Portuguesa na educação básica, à luz de um senso comunitário, remetem-nos a uma escolarização que visa, sobretudo, às ações sociais situadas no ambiente externo ao da escola. Nesse veio, o espaço escolar não seria apenas o local em que ocorrem as atividades iniciadas em outros contextos, mas um no qual as atitudes são pensadas e, por conseguinte, externalizadas. Perspectivarmos o lugar em que ocorrem as atividades escolarizadas como tal significa pensarmos na escola não mais como apenas um depósito de todo tipo de projeto.

Destarte, o termo *significativo*, discutido na literatura de obras referências quanto às práticas que envolvem propostas pedagógicas, assemelha-se nesta pesquisa à noção de ações adotadas para determinados contextos sociais. Em outras palavras, situarmos o termo muito debatido no ambiente acadêmico é uma tentativa de não propiciarmos margens para a discussão sobre o que venha a ser ou não significativo no que tange ao desenvolvimento escolar. O modo como observamos, portanto, o envolvimento do alunado em outros ambientes, por meio de procedimentos iniciados e pensados dentro de sala de aula, leva-nos a referenciais teóricos que se alinham com o que aqui propomos.

Uma vez obrigatório o desenvolvimento, a aplicação e as reflexões acerca de um produto educacional para a conclusão do Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina, pensamos na elaboração de uma proposta didática que propicie práticas ciberativistas do alunado, sobretudo por meio da petição *online*. A petição *online* é um documento gerado virtualmente que discute as práticas vilipendiadoras de determinados setores da sociedade, direcionada, pois, aos praticantes desses atos, levando em consideração os reclames das parcelas sociais afetadas. No meio *online*, a ação de peticionar se dá por três modos de ação, os quais podem se misturar: por meio de assinaturas, doações financeiras e compartilhamento em redes sociais e noutras comunidades virtuais².

Neste trabalho, visto que o produto educacional, assim como a dissertação se encontram disponíveis para acesso pelos docentes, consideramos adotar estudos que não

² Encarada aqui como um gênero discursivo, a petição *online*, em princípio, contribuiria para o desenvolvimento de ações sociais produzidas, inicialmente, no contexto escolar e reproduzidas em outros em que se faz necessária a circulação de tal gênero.

apenas contribuíssem para o desenvolvimento de nossa proposta. Isso significa que entendemos a necessidade de um aporte que servirá para refletirmos e propormos novas ideias a respeito do gênero *petição online* — devido ao fato de ser ainda pouco explorado nos estudos acadêmicos, igualmente auxiliar o docente, interessado na aplicação das atividades, sanando dúvidas quanto ao postulado teórico imbricado naquilo que propomos.

Posto que nosso objetivo geral se volta à resposta da seguinte questão-problema: *quais as contribuições de um material paradidático, desenvolvido a partir do gênero *petição online*, para as práticas interativo-reais³ dos estudantes de educação básica?*, julgamos que a justificativa para a sua elaboração gira em torno de que tão somente o livro didático não contempla propostas que contribuam ao desenvolvimento estudantil noutros ambientes que não o escolar. Isso nos leva a supor, logo, que novos estudos em torno de gêneros, principalmente os que se sustentam nas tecnologias digitais, conjugados com práticas escolares tradicionais, como a produção textual, contribuiriam para o alunado perceber a sua participação em situações interativas significativas.

Imergindo no relato e análise dos resultados da aplicação do produto educacional, sob uma abordagem qualitativo-interventiva, lançamos mão, por conseguinte, de uma literatura que contempla o gênero enquanto ação social, essa substanciada não apenas por elementos linguísticos, mas, inclusive, pelos situados em torno de seu contexto de produção. No primeiro capítulo, reunimos o aporte teórico que sustenta a visão de que o gênero propicia o desenvolvimento de práticas em comunidades, sendo encarando enquanto fato social. Contribuem para o desenvolvimento de todo o trabalho, sobretudo para esse primeiro contato com o gênero, os postulados dos três pilares da *Escola Norte-Americana* de estudo dos gêneros: John M. Swales, Carolyn R. Miller e Charles Bazerman.

No segundo capítulo, visualizamos a relação entre o gênero carta e os diversos contextos pelos quais esse percorre, tanto quanto a discussão pedagógica em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino básico. Ao traçarmos um panorama geral da carta, observaremos alguns de seus traços, bem como a forma pela a qual se conecta a outras esferas, etapa essa que possibilita discutirmos os seus usos socioculturais em

³ Embora concordemos com a ideia de que as atividades escolares são simuladas, sugerimos o termo interativo-reais para nos referirmos ao uso da *petição online* como uma prática que insere o alunado num campo com outros sujeitos, situações e meios diferentes do observados no tradicional ambiente de ensino e aprendizagem.

tempos aqui tachados de turbulentos. Isto é, observaremos sua veiculação em portais de notícia quando utilizadas na agenda política, mais propriamente na segunda década do século XXI.

Noutro momento, a partir dos trabalhos de Catelão (2013a, 2013b, 2015, 2017) e reportagens, visualizaremos o que entendemos como sendo turbulências pessoais, mais precisamente reconhecidos socialmente como: casos de suicídio e outros crimes. A terceira parte deste capítulo é dedicada à visualização das contribuições de dois livros didáticos de Língua Portuguesa no que diz respeito aos processos de produção e recepção de tal gênero. A relevância dessa parte de nossa pesquisa é acentuada pelo fato de propormos, em outra etapa, um produto educacional que acrescentará atividades didáticas para o tratamento de um gênero que emerge da carta.

Posteriormente, no terceiro capítulo, como que numa tentativa de exemplificarmos a carta como “um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver — tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções” (BAZERMAN, 2005, p. 83), apresentamos três gêneros que flutuam no ambiente digital com o advento das tecnologias digitais. Estabelecemos uma discussão em torno do comentário *online*, *e-mail* e da petição *online* originária das pesquisas de Marcuschi (2002) sobre os gêneros situados na *internet*. Ressaltamos, contudo, que a abordagem se faz de maneira breve, devido ao fato de que pretendemos nos estender tão somente no trato da petição *online*.

Prolongarmo-nos em torno de certos aspectos observados em *sites* e textos vinculados aos documentos peticionários virtuais-digitais é necessário, inclusive, tendo em vista uma análise sociorretórico-textual do gênero petição *online*. Essa proposta de análise surge no quarto capítulo momento em que visualizamos na petição pontos convergentes entre autores de linhas teóricas distintas. Nesse sentido, diferentemente de um caminho que discutiria aspectos que distanciam os autores aqui abordados, as proposições inscritas ao discutirmos uma leitura sociorretórico-textual contempla os gêneros discursivos sob um olhar social.

Nas linhas do quinto capítulo, colocamos em destaque dois momentos que, dando em sequência aos capítulos anteriores, surgem de maneira a abrilhantar aquilo que trouxemos de informações e conhecimentos. No primeiro, iluminamos alguns pontos que podem ser motivos de questionamento ao docente que trabalhar com um gênero emergente, sobretudo valorizando a importância de encarar a proposta como

uma série de indicações e não de atividades. À frente, interativamente, dialogamos com o professorado e os estudantes, de maneira a apresentarmos caminhos possíveis para que sejam estabelecidos os laços entre o que entendemos ser uma visão tradicional e uma contemporânea de prática escolar com o gênero.

Uma vez que ao longo do estágio do mestrado nos dedicamos à aplicação do produto, o sexto capítulo é dedicado ao relato dessa atividade, complementado com importantes e verdadeiras reflexões ao redor do que apreendemos em sala de aula. Essas observações dizem respeito às trocas de informações e ideias com a diretoria da escola, com o corpo de professores e o alunado. Assim, tão importante quanto à elaboração da pesquisa, produção do material, foi sua aplicação, haja vista que, a partir dela, prováveis transformações surgirão em suas próximas aplicações.

1 CONCEPÇÕES DE GÊNERO NORTEADORAS DA PESQUISA

Numa perspectiva que caminha em direção a contemplar os estudos realizados por Mikhail Bakhtin, inclusive campos que não são somente da linguística, são os aspectos sociais em torno dos discursos que procuraremos emergir. A relevância dos contextos pelos quais os sujeitos circulam pode ser por nós observada nas mais diversas esferas, isso porque parece-nos haver uma sobrevalorização do *outro* nas práticas do *eu*, como podemos constatar, a título de exemplificação, nas adaptações cinematográficas que ocorrem de obras literárias.

Destarte, ao partirmos do caráter sócio-histórico do enunciado, nos distanciamos de pesquisas em que a abordagem da linguagem se dá de forma classificatória. A maneira de pensá-la por tempos contribuiu para um posicionamento dos docentes, sobretudo os de Língua Portuguesa, no qual ainda presenciamos um ensino e aprendizagem desenvolvidos com base em exercícios de cópia e reprodução. Os contributos dos estudos contemporâneos da linguagem, no entanto, têm instigado os envolvidos nas práticas escolares a pensar numa organização social baseada em textos.

Adotando as abordagens de Bakhtin, a *Escola Norte-Americana* de estudos dos gêneros emerge com suas propostas visualizando o estreitamento dos laços entre os ambientes sociais e os usos dos textos. Isto é, de maneira análoga aos movimentos da sociedade, acarretando transformações na vida dos sujeitos que a compõem, pesquisadores como Bazerman, Miller e Swales consideram uma abordagem do gênero em vista de sua dinamização. Dessa maneira, os estudiosos apontam como sendo as práticas dos sujeitos — atravessados por outros — condicionadas às finalidades de determinada esfera e às condições da interação da qual participam.

Marcuschi (2002), ao sugerir que as análises dos gêneros devam ser realizadas frente aos seus usos e na forma como se adequam aos contextos em que são utilizados, remete-nos a uma abordagem que valoriza a funcionalidade de cada um deles. De outra forma posto, coadunando os aspectos sociais e os da linguagem, contemplaria não apenas os recursos oriundos das transformações dispendidos pela sociedade, mas parcial regularidade. Situada, portanto, no núcleo dessas proposições contemporâneas emergentes após a metade do século XX, a *Escola Norte-Americana* não discute o gênero como base para as práticas de linguagem, mas enquanto gerador dessas.

Discutidos esses tratados sob um olhar geral, a fim de contemplarmos o movimento que vai de um posicionamento tradicional ao mais recente, seguimos de

maneira a nos aprofundarmos naquilo que abordamos nas proposições acima. Para tanto, entendemos ser necessário apresentarmos as propostas dos três autores já citados que integram a *Escola*. Ao discorrermos sobre as principais contribuições dos pesquisadores para os estudos de gêneros, não pretendemos trazer à tona novas interpretações, mas indicarmos a base teórica que contribuirá para os momentos posteriores de nossa pesquisa.

1.1 ESCOLA NORTE-AMERICANA

1.1.1 John M. Swales

Ao compreender as limitadas contribuições dos estudos analíticos textuais, Swales adota postulados da análise do discurso para o estudo dos gêneros. Nesse sentido, o autor amplifica noções que extrapolam as fronteiras do texto; isto é, discute o gênero de acordo com as transformações possíveis, levando em conta tanto o ambiente cultural quanto os aspectos históricos. Contudo, Swales ressalta as dificuldades em precisarmos os estudos do gênero, ainda que adotemos as propostas discursivas somadas às textuais.

De acordo com as suas pesquisas (1990), os eventos comunicativos, a exemplo, são fundamentais na constituição de um gênero⁴, uma vez compartilhadas certas especificidades do propósito comunicativo. Isso quer dizer que determinado gênero se configura pela proximidade no que tange aos objetivos dos sujeitos partícipes de dada comunidade discursiva a qual, por sua vez, oferece traços que caracterizam as produções nela situadas.

Ressaltamos que, uma vez identificadas as problemáticas em torno do conceito de comunidade discursiva pelo autor, consideramos a comunidade discursiva de lugar. De acordo com Silva (2005, p. 6), essa “[...] vai desenvolvendo uma série de gêneros, orais e escritos, para atender a seus propósitos e papéis, integrando-se numa rede interativa que permite validar suas atividades fora de sua própria esfera”. Nas palavras de Swales (1993, p. 690),

[...] once we do move away from the texts into an examination of their operational contexts we encounter surprises. For example, Priscilla Rogers and I (1992) have been studying corporate mission statements (short widely-distributed summaries of company goals,

⁴ “[...] a communicative event is one in which language plays both a significant and an indispensable role.” (Swales, 1990, p. 45). Tradução nossa: um evento comunicativo é o único em que a linguagem assume um papel significativo e indispensável.

beliefs and values). Although the texts as texts have their interest (as in the choices of thematic subject: Honeywell believes... ; Honeywell people believe... ; we believe...) visits to two corporate headquarters and interviews with their senior management gave us strikingly different rationales for the use of mission statements.⁵

Transformadas pelas configurações sociais, as comunidades discursivas passam a comportar gêneros que não são identificáveis somente por suas particularidades, mas pelas incontáveis maneiras quanto à sua produção. Sendo assim, o gênero acomoda uma característica que nos faz observá-lo enquanto maleável, mesmo que possamos utilizá-lo seguindo os apontamentos de sujeitos mais experientes. A concepção de uma petição *online*, por exemplo: por meio de quadros, há uma contribuição/ensino para o momento em que pensamos no título, no alvo e na elaboração de nossos objetivos — discussão apresentada posteriormente neste estudo.

Partindo tão logo dos estudos sobre gênero apresentados pelo norte-americano, chegamos ao entendimento de que sua proposta gira em torno da utilidade de um gênero no contexto situacional e cultural. Assim, o autor se desloca da esfera dos símbolos — *tokenist nod* — e se integra em estudos que percorrem “As we pursue the agenda of looking for relations between genre and social life and social institutions [...]”. (SWALES, 1993, p. 691)⁶.

De acordo com Silva (2005),

[...] o principal traço definidor de gênero para o autor, nessa obra, é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade na qual o gênero é praticado. Os demais traços, como as convenções, o estilo, o canal, o vocabulário e a terminologia específicos, embora importantes, não exercem a mesma influência sobre a natureza e a construção do gênero. (SILVA, 2005, p. 3).

A ênfase sobre a moldagem do gênero pelos propósitos comunicativos, inscrita em sua obra, leva-nos a refletir sobre as contribuições do *outro* sobre o *eu*. Nesse viés, as escolhas linguísticas, retóricas, os limites estruturais de dado gênero ocorrem em conformidade com a visualização dos envolvidos nas práticas comunicativas. Swales, ao propor a ideia de que “língua é, afinal, uma questão de escolha” (1990, p. 33), nos

⁵ Tradução nossa: uma vez que nos afastamos dos textos para um exame de seus contextos operacionais nos deparamos com surpresas. Por exemplo, Priscilla Rogers e eu (1992) temos estudado os comunicados das missões corporativas (que amplamente distribuem sínteses de valores, crenças e objetivos da empresa). Embora os textos como textos têm seu interesse (como as escolhas das temáticas/assuntos: Honeywell acredita...; as pessoas na Honeywell acreditam...; Nós acreditamos que...) visitas às duas sedes corporativas e entrevistas com os administradores sênior nos deram justificativas impressionantemente diferentes para o uso das declarações de missão.

⁶ Tradução nossa: O compromisso de procurar pelas relações entre gênero e a vida social e as instituições sociais [...].

leva a pensar numa escolha que acontece pelo passado e pelo presente — estruturada historicamente, portanto.

Em síntese, poderíamos dizer que o autor discute uma proposta de gênero que integra sujeitos de determinada comunidade discursiva em eventos comunicativos, os quais, por sua vez, são configurados de acordo com a sociorretórica.

1.1.2 Carolyn R. Miller

Afastando-nos de Swales, deparamo-nos com a proposta de Miller, também pesquisadora-integrante da *Escola Norte-Americana* de estudos de gêneros e que contribui ampliando a visão apresentada por aquele. Ao percorrermos pela pesquisa apresentada pela autora, não identificaremos uma tentativa de classificação dos gêneros, mas as utilidades quando deles fazemos usos. Por conseguinte, baseando-nos em suas proposições, consideramos a noção de que gênero não se reduz às formas e regras.

Tal quadro nos conduz a defendermos a concepção de gênero como forma de nos envolvermos socialmente, seja pelas motivações particulares, seja por aquilo que os contextos nos quais nos encontramos inseridos demandam. Partindo desse propósito, defende Miller que “[...] genre can help account for the way we encounter, interpret, react to, and create particular texts” (MILLER, 1984, p. 151)⁷. Segundo Ramires (2005), o gênero visto sob a perspectiva da autora é fundamental nas práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno tem a oportunidade de se posicionar no seio da comunidade.

Centrando-nos, portanto, em determinada comunidade, temos que o sujeito discursiva de acordo com as marcas definidas pelo que estabelece o pontual contexto. Em outras palavras, trata-se uma ação reflexiva, no sentido de que o seu agir responde àquilo que o cenário em que se encontra inserido dita. Destarte, ao nos propormos a utilização de certa prática retórica, lidar com o gênero que nela é reconhecido, iremos nos inscrever num modo do “acting together”⁸ (MILLER, 1984, p. 163), por diversos gêneros e pela “complexity and diversity of the society.”⁹ (MILLER, 1984, p. 163).

Salienta Ramires (2005) que

Os postulados de Miller sobre gêneros textuais enfatizam a importância da retórica, que requer ações próprias de uma comunidade

⁷ Tradução nossa: O gênero pode contribuir para compreendermos o modo como nos identificamos, interpretamos, regíamos e criamos textos particulares.

⁸ Tradução nossa: agir em conjunto.

⁹ Tradução nossa: complexidade e da diversidade da sociedade.

— de concordância e discordância, compreensões compartilhadas, de inclusão do “outro” — provendo um conjunto de recursos que configuram os gêneros, os quais, [...], representam a força das ações sociais. (RAMIRES, 2005, p. 14).

Temos que um dos pilares da *Escola* de estudo dos gêneros destaca a possível existência de uma relação estreita entre o contexto e a retórica, no sentido de que os processos sociais se dão pela linguagem, sofrendo essa interferência dos processos sociais. Acompanhando essa forma de refletir o gênero, ressalta igualmente o entrelaçamento dos aspectos situacionais e formais daquele, o que nos leva a perspectivar a sua relativa estabilidade. Caberia dizermos, portanto, que são elaborados em conformidade com os contextos nos quais se encontram.

1.1.3 Charles Bazerman

Ao nos posicionarmos frente às práticas dos estudantes e dos que ditam os conhecimentos veiculados nas instituições de ensino, devemos considerar os usos das ferramentas tecnológico-digitais baseadas em textos, ainda que não (re)conheçamos todas. Isto é: aplicativos para conversação, espaços para comentários *online*, publicações em redes sociais — *posts*, entre outros. Por esse contexto que parece se desenhar de maneira contínua e irreversível, entendemos ser fundamental o engajamento dos envolvidos nas práticas educacionais — sobretudo os que são personagens da educação básica.

No emaranhado das necessárias adaptações a serem seguidas, surge, como não menos importante, o entendimento sobre os gêneros. De acordo com Bazerman (2006), ainda que tipificados, são dinâmicos, mas de certa forma organizados. Tal organização decorre dos papéis assumidos pelos sujeitos que deles lançam mão em situações típicas. Para o autor, a escola que se propõe a utilizá-los com o interesse no desenvolvimento das trocas comunicacionais realizadas pelos estudantes, contemplará exercícios que refletirão, inclusive, nas atividades profissionais.

Isso quer dizer, em partes, que desenhamos uma ação pela qual saímos das produções realizadas em sala de aula para os sujeitos que dela, costumeiramente, aproximam-se. Desse modo, ao mesmo tempo em que destacamos que o gênero possibilita que o estudante possa “compreender como participar das ações em comunidade” (MILLER, 1984, p. 39), distanciamos-nos de uma visão em que, de acordo com Bazerman (2000, p. 27), em que ler e escrever surjam “[...] equivocadamente

tomados como processos de simples forma e significado, separados de circunstanciais sociais, relações e ações.”.

Incidindo sobre seus estudos a perspectiva sociorretórica, Bazerman (2006) sugere uma definição de gêneros que não contemple tão apenas os aspectos textuais. Ou seja, ao ceder espaço aos sujeitos enquanto produtores e receptores dos efeitos de sentidos, passamos a visualizar o gênero tão (in)constante quanto às estruturas que predominam na sociedade, em conformidade, pois, com os aspectos sócio-históricos que nos cercam nas práticas cotidianas.

Acompanhando as discussões em torno dos documentos oficiais, entendemos ser possível visualizarmos o livro didático, como em outro momento nos propomos a fazer, a partir da noção de gênero proposta que coloque o aluno num posicionamento distanciado do tradicional. Nesse sentido, um posicionamento de Rojo e Batista (2003) a respeito do que seria um aluno contemporâneo, no quesito comunicação, é por nós aproveitado, visto sua importância para o que apresentamos ao longo desta pesquisa.

Para os autores,

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO; BATISTA, 2003, p.121).

Dessa forma, “[...] os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não-familiares que são importantes para nós e para nossos alunos” (BAZERMAN, 2006, p. 36-37). Acrescentamos: tão importante quanto, são os que intentam explorar os modos como as instituições os ensinam.

Ao propormos uma pesquisa que caminhe numa direção na qual seja possível identificarmos o estreitamento de laços entre sujeitos que não se conhecem e, muitas vezes, não mensuram as razões pelas quais compartilham de certas posições, procuramos ressaltar

[...] os três aspectos [que] tornam a análise desses gêneros relevante: (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 1 acréscimo nosso).

Enfim, contemplando as reflexões dos pesquisadores a respeito dos gêneros, nossa proposta ruma aos estudos desenvolvidos quanto aos gêneros no ambiente eletrônico, virtual. Ao nos determos nesse espaço, pretendemos pensar nos gêneros que nele circulam enquanto modo de conexão entre o *eu* e o *outro*, a partir de traços tipificados pelas contribuições dos ambientes sociais e culturais. Ou seja, no momento em que abordamos a petição *online*, objeto deste estudo, não intentamos investigar sua nomenclatura, mas compreender o seu funcionamento.

Discutidas as bases teóricas no que tange aos gêneros, prosseguimos na discussão, limitando-a, entretanto, às diversas formas pelas quais poderíamos compreender a importância do gênero carta. Ao nos dedicarmos a discutir esse, pretendemos iluminar os caminhos de gêneros que daquele emergem no contexto tecnológico-digital, de maneira a focarmos na petição *online*. Trata-se de nos beneficiarmos daquilo que o gênero carta faz emergir em diversas outras formas de comunicação.

2 GÊNERO CARTA

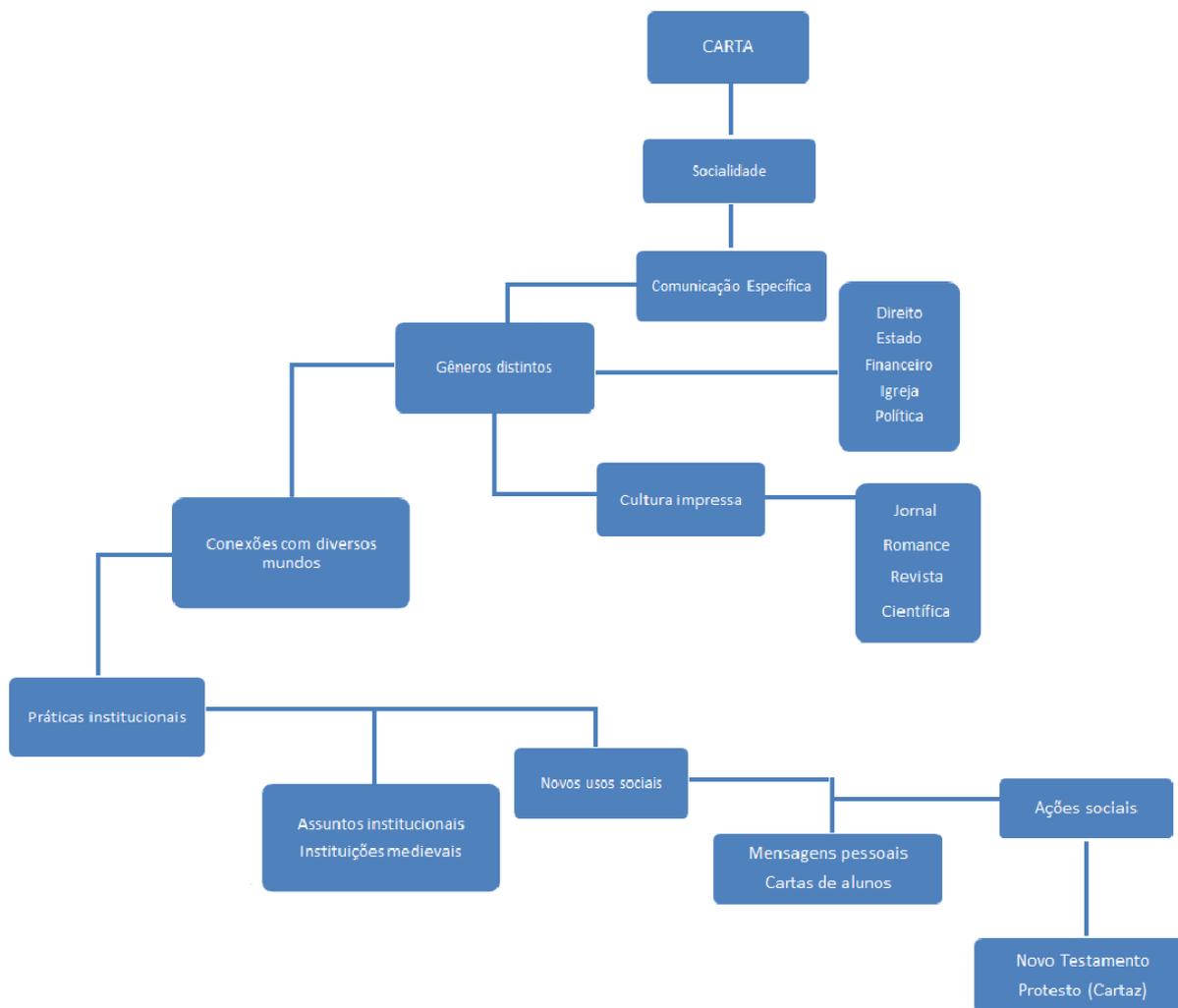
2.1 AS BASES TEÓRICAS

Distanciando-nos de um tempo em que as práticas comunicativas ocorrem sobretudo por aparatos tecnológico-digitais, aportamos num em que os recursos digitais pouco ou quase nada haviam emergidos. Ao não especificarmos o período do qual nos referimos, pensamos nas dificuldades em precisarmos as datas em que se iniciaram as interações por meio do gênero epistolar. Desse modo, não se trata de estabelecermos uma linha do tempo na qual apresentamos os vários usos da carta nas comunicações, mas que exponha alguns eventos historicamente relacionados ao gênero em discussão.

De cunho particular, voltada à expressão de dados sentimentos, carregando mensagens que alterariam os rumos de impérios e instituições, mensagens religiosas, assim como de protestos, as cartas propiciam, há séculos, a comunicação entre sujeitos distantes por um tempo e espaço. A sua circulação por diversas esferas, promovendo distintos propósitos comunicativos, acarreta na formação de outros gêneros nos quais percebemos resquícios de seu estilo composicional. Desse modo,

[...] importa observar que a diversidade das práticas comunicativas epistolares há mais de 20 séculos já assinalava a existência não apenas de um gênero, mas, sim, o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares, no seio das atividades sociais de uma dada cultura, produzidos e difundidos em esferas sociais distintas, para responder às demandas sociais particulares dessa cultura. (SILVA, 2002, p. 54).

Uma vez que refletimos sobre o gênero a partir das proposições estabelecidas por Bazerman (2006), entendemos ser necessária uma síntese de suas ideias a respeito das funções e dos gêneros emergentes. Assim, elaboramos um esquema de acordo com uma das possíveis leituras do capítulo quatro “Cartas e a base social de gêneros diferenciados”, de Bazerman (2006). Nesse capítulo da obra, podemos perceber o caráter propagador do que seria o gênero primário e visualizarmos a sua relação com as alterações sofridas ao longo dos tempos, logo que propagaram a dispersão de novos gêneros.

Esquema 1: Exemplos de gêneros a partir do gênero carta

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme atesta Bazerman (2006, p. 86),

Os comandos orais dos que têm autoridade também foram transformados muito cedo em gêneros escritos reconhecíveis [...] os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado — militares, administrativos ou políticos — foram feitos na forma de cartas.

O autor ainda apresenta ao seu leitor os caminhos pelos quais percorreu o gênero maior — a carta — ao longo da história. Destaca-se que o passo seguinte ao uso da carta para a comunicação de assuntos relacionados à instituição pública foi o estabelecimento do relacionamento familiar, estudado pelos pesquisadores no âmbito dos “laços de amizade” (BAZERMAN, 2006, p. 87). Entretanto, ao mesmo tempo, compartilhava usos comerciais; formaram-se, dessa maneira, diferentes cartas: a de petição, recomendação, as ficcionais, cartas-orações, entre outras.

Do seu amplo uso no mundo clássico, podemos ver como a carta, uma vez criada para mediar a distância entre dois indivíduos, fornece um espaço transacional aberto, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes. (BAZERMAN, 2006, p. 87).

No que cerca os desejos dos sujeitos em estabelecer comunicações, sobretudo as relacionadas ao funcionamento de instituições, aponta Silva (2002) que,

[...] mediante a criação de convenções técnicas e uma nova formatação textual, foram criadas possibilidades para realizar uma distinção formal e funcional entre as correspondências de âmbito interno (memorandos) e as de âmbito externo (cartas comerciais, estas bem mais antigas, do século XVII). (SILVA, 2002, p 56).

Ao adentrarmos à literatura do gênero epistolar, perceberemos que a criação de “convenções técnicas” e “formatação textual” apontada por Silva é fruto de uma postura adotada tanto nos pronunciamentos dos representantes da Igreja Católica quanto por certos sujeitos nas instituições de ensino. Mais precisamente é a “arte de escrever carta”, ou *ars dictaminis*, que engloba, segundo Perelman (1991), os requerimentos práticos epistolares e ideológicos das instituições medievais. A formalidade das cartas, um dos ramos da Retórica, portanto, dividia-se em cinco partes: saudação, exposição da boa vontade, narração, requerimento e conclusão.

Além de possibilitar as configurações citadas por Silva (2002), conforme salienta Perelman (1991, p. 101),

Because the teaching and practice of letter writing offered one of the few opportunities for access to the seats of power, the ecclesiastical and secular chanceries and courts, it soon became a regular part of the curriculum in cathedral and monastic schools, and later was taught in universities all over Europe.¹⁰

Ainda quanto ao movimento que relata Silva, esse faz com que nos posicionemos num tempo em que os gêneros estão sendo concebidos; o integrante da *Escola Norte-Americana*, por sua vez, apresenta-nos uma visão distanciada da etapa de criação do gênero. Conforme aponta,

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação

¹⁰ Tradução nossa: Pelo fato de o ensino e a prática da escrita de cartas ter oferecido uma das poucas oportunidades para o acesso aos assentos do poder, aos tribunais e cartórios eclesiásticos e seculares, logo se tornou parte do currículo nas escolas monásticas e catedrais e tempos após foi ensinada nas universidades por toda a Europa.

social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida. (BAZERMAN, 2006, p. 84).

O panorama geral sobre as cartas nos leva a prosseguirmos na explanação sobre o gênero em tópicos distintos. O prolongamento deste momento decorre do questionamento a respeito da visualização dos usos das cartas em certos momentos turbulentos pelos quais passam as instituições, bem como os sujeitos. Em outras palavras, ao nos dedicarmos à apresentação do contexto sociocultural — tópico próximo, tomamos como base a seguinte pergunta: com o surgimento de outros gêneros, sobretudo pelos avanços das tecnologias digitais, o que sustenta as cartas como meio de publicação de informações relevantes?

A proposta de uso da carta sob outro viés que não o da interação particular, de um sujeito para o outro, ocasiona o desenvolvimento de ações relacionadas aos contextos com os quais os estudantes se deparam em suas atividades. Dessa forma, ao perceberem que o gênero é um dos meios que possuem para questionarem determinadas instituições e pessoas, as quais influenciam os espaços pelos quais percorrem, intentamos despertar neles o entendimento de que a rede mundial de computadores nos oferece um possível suporte para o uso da escrita voltado às ações solidárias em sociedade.

Portanto, no sentido de dar sequência aos estudos de Bazerman, procuramos na *internet* gêneros que emergem das cartas, ainda que sob outras configurações e funções. Nosso estudo retoma, dessa forma, a pesquisa de Bazerman (2006), de maneira que confirmamos um dos tantos rumos tomado pelo gênero carta, concordando, assim, com o que autor salienta quando relata que os gêneros se direcionam por novos caminhos (BAZERMAN, 2006). Ao estreitarmos a relação entre gênero e *internet*, apresentaremos um quadro que diz respeito à atualização do *Esquema 1*. Ressaltamos que, no entanto, conquanto com essa pesquisa assumamos o risco advindo das transformações naturais dos gêneros — e as sobrenaturais da rede virtual, ligamo-nos diretamente à ideia de que

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo que podia ser comentado diretamente) parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver — tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções. (BAZERMAN, 2006, p. 83).

3 ABORDAGENS PRÁTICAS: OS USOS COTIDIANO E ESCOLAR DA CARTA

3.1 NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL: AS CARTAS EM MOMENTOS TURBULENTOS

Os caminhos que percorremos até o momento, sobretudo no item anterior, fazem-nos refletir sobre os processos de mudança pelos quais passaram os gêneros a partir da carta. Dessa maneira apresentados, seria recorrente observarmos os gêneros que emergem junto às tecnologias digitais, inscrevendo-nos nos tempos atuais, para a publicação de informações relevantes e o estabelecimento da interação entre os sujeitos. Em vista disso, deixaríamos de visualizar a veiculação de cartas com temáticas pertinentes a certos contextos e acompanharíamos o recebimento de *e-mails*, a publicação em *feeds* de notícias das redes sociais, entre outros recursos.

No entanto, o que ainda percebemos são os usos das cartas em momentos de tensões sociais, dos quais destacamos o momento de crise política instaurada no Brasil na segunda década do século XXI. Os portais de notícias, *online* ou televisivos, por exemplo, apresentam na íntegra ou até mesmo trechos de cartas de presidentes de empresas aos funcionários, de políticos à imprensa, assim como do Presidente da República a outros políticos. O teor dos textos vai do pedido de demissão, das tentativas de aquisição de parceiros para certos projetos, da busca por esclarecimento de notícias falaciosas, à denúncia de atitudes tomadas por determinados políticos.

No caso citado da denúncia, um dos políticos encontrou na carta um meio de se comunicar com outras pessoas, uma vez que se encontra detido, pois passou por julgamento frente aos crimes que cometeu. O texto, como podemos observar¹¹, foi redigido à mão, diferentemente dos outros exemplos citados; esses, com exceção da mensagem do Presidente da Petrobrás aos funcionários¹² da estatal, foram disponibilizados na íntegra, tanto em imagem¹³ quanto em arquivo¹⁴ para o *download*. De forma geral, as cartas aqui citadas contêm mensagens que nos remetem às

¹¹ Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-carta-cunha-afirma-que-parecer-do-impeachment-foi-submetido-a-temer,70001741968>>. Acesso em 12 jun. 2017.

¹² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1886584-em-carta-a-empregados-presidente-da-petrobras-preve-continuar-ate-2019.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

¹³ Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/ministro-interino-da-cultura-envia-carta-a-temer-pedindo-demissao/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,veja-integra-da-carta-em-que-temer-prometeu-mudancas-na-reforma-trabalhista,70001887056>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

conflituosas relações envolvendo os relacionamentos políticos, o que resultaria numa pesquisa afinada com a questão elaborada anteriormente.

Tais situações apresentadas se aproximam de outras conflitantes, uma vez que dizem respeito a momentos de tensão vividos por seus autores. Ressaltamos, porém, que aquilo que se segue não mantém vínculo com a questão exposta anteriormente, devido ao fato de que há cartas escritas num tempo em que a tecnologia digital não se fazia presente, alternando-se com mensagens transmitidas recentemente. Tanto as redigidas remotamente quanto as mais próximas ao nosso momento emergem de decepções, narrando causas de suicídio, bem como de homicídios.

Os casos mais recentes são assassinatos, dignos de serem noticiados em importantes veículos de informação *online*, cometidos por sujeitos que expuseram seus pensamentos em relação às suas vidas e aos sentimentos referentes às vítimas. Num dos casos¹⁵, no crime ocorrido em 31 de dezembro de 2016, o homicida utiliza, inclusive, de mensagens registradas por meio de um aparelho eletrônico. Segundo um dos trechos da notícia, quanto à fragmentação da carta, essa se deu pois há “[...] citações que ele faz de outras pessoas e acusações sem comprovação. Foram deixadas apenas as partes em que ele relata seu plano de matar a família e comentários políticos. Também foi mantida a sua própria grafia.” (ESTADÃO, 2017).

Publicada em outro portal, a carta que nos remete ao crime envolvendo pai e filho é divulgada de forma integral¹⁶. Nessa, a exemplo da citada anteriormente, os traços do gênero epistolar presentes nos textos em que são discutidas situações políticas não são observados. O tema gira em torno das tentativas do filho de justificar o crime praticado contra seu pai, contendo, pois, o relato das aproximações conturbadas entre ambos, assim como a narrativa do crime que se sucedeu. Salientamos que esse caso, além do que apresentamos acima, não foram analisados no âmbito acadêmico, fato que, caso ocorra, acarretará numa visão mais aprofundada das mensagens das cartas.

Por outro lado, aproximando-nos de estudos acadêmicos em torno de cartas que, como apontamos, remetem-nos a um período da história em que *e-mail* e redes sociais inexistiam, Catelão (2013) se propõe a abordar, a partir da perspectiva textual/discursiva e retórica, as formas e os processos argumentativos em textos

¹⁵Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,autor-de-chacina-em-campinas-escreveu-carta-sobre-seu-plano-veja-trechos,10000097539>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

¹⁶Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/01/em-carta-filho-revela-motivacao-para-matar-advogado-me-traumatizou.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

produzidos por suicidas. Em outro trabalho (CATELÃO, 2014, p. 1)¹⁷, o autor toma como foco a carta-testamento de Getúlio Vargas, revelando, por fim, “[...] um plano retórico ora centrado na acusação, ora no discurso epidíctico em exaltação ou louvor dos atos praticados, com a intenção de provocar um efeito de comunidade em função de um heroísmo”.

Em síntese, se por um lado observamos determinados gêneros surgindo diante da configuração da carta — desde seu formato, passando pela sua abrangência, por outro, percebemos que as próprias transformações que patrocina não a excluem do uso social. Um paralelo a ser feito é o não fim do rádio com o surgimento da televisão, nem o dessa com o advento da *internet*. Ou seja, a sua formalidade e as possibilidades de ser utilizada em situações não propícias a outros gêneros servem de gatilho para o desenvolvimento de pesquisas a seu respeito nos dias atuais.

Se alguns dos fatores retratados acima nos levam, em sala de aula, a considerarmos que parte de nossas atividades escolares percorram pelas cartas, cabe observarmos a sua presença nos materiais-guias que utilizamos em tal contexto. Ademais, visto que nosso objetivo central se encaminha à luz de um viés didático-pedagógico, entendemos ser necessário um olhar sobre os processos de compreensão e produção do gênero carta no ambiente escolar. A análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nos permite observar, inclusive, quais aspectos necessitam serem modificados no que diz respeito ao ensino e aprendizagem do gênero.

3.2 NO CONTEXTO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS

Uma vez que nossa pesquisa leva em consideração as experiências adquiridas em sala de aula enquanto docentes, a escolha pelos materiais didáticos não foge à regra. Em outras palavras, ao escolhermos ambos os livros para analisarmos, pensamos no trabalho que com esses foram realizados em dois períodos distintos: o primeiro tem relação com o momento em que o alunado adentra na nova fase escolar do Ensino Fundamental e, num segundo, por marcar o encerramento de seu ciclo na educação básica. Assim sendo, além de analisarmos livros com os quais trabalhamos, possibilitando um maior aprofundamento nessa ação, propiciamos aos nossos leitores a

¹⁷ Ver ainda: Catelão (2013b) e Catelão (2015).

visualização do trato com o gênero carta em dois momentos opostos da formação dos estudantes.

Com o propósito de relatar como as cartas são abordadas, destacamos duas unidades inscritas em dois livros didáticos dedicadas à produção e recepção das cartas, a fim de respondermos à seguinte questão: os procedimentos de compreensão e produção inscritos no livro didático, no que tange ao gênero a ser estudado, contribuem para o desenvolvimento dos estudantes de educação básica frente aos seus contextos? Conjecturamos que com a resposta encontrada, possamos auxiliar aos docentes no desenvolvimento das práticas em Língua Portuguesa.

Dessa forma, ainda que a aplicação de nosso produto educacional — apresentada em momento posterior — seja direcionada a uma turma de Ensino Fundamental, optamos pela análise de materiais que se referem a etapas distintas da educação básica. Nesse sentido, partimos em direção de mostrar ao docente que a petição *online* pode aproveitar das propostas interessantes que nesses livros estão contidas, bem como apresentá-los algumas sugestões para o maior aproveitamento no trabalho com o gênero petição *online*.

Finalmente, ao sugerirmos propostas distintas de trabalho abordadas pelos livros didáticos em questão com o gênero carta, igualmente consideramos a possibilidade de que nos materiais didáticos, num futuro próximo, sejam realizadas práticas de ensino e aprendizagem voltadas à petição *online*. Isto quer dizer, que, dada a importância de tal gênero, os autores, bem como os professores, poderão se utilizarem das contribuições daquele tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

3.2.1 Livro didático *Jornadas.port*

O primeiro livro didático a ser investigado nos remete à segunda edição do ano de 2012, intitulado *Jornadas.port*; esse tem como destino o 6º ano do Ensino Fundamental II, distribuído pelo Governo do Estado do Paraná, indicado para uso ao longo dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016. Tal ferramenta pedagógica, de acordo com as autoras Dileta Delmanto e Laiz B. Carvalho, pretende proporcionar o entendimento do mundo, a possibilidade da realização de novas descobertas e reflexões por meio da paixão revelada pela leitura.

A organização do material é feita em oito unidades, cada qual interagindo com uma "finalidade específica", como é descrito em sua apresentação. A proposta das autoras é que as unidades tratem de diferentes gêneros textuais como: diário/blogue;

história em quadrinhos; carta do leitor/carta de resposta ao leitor; conto popular; fábula; relato de viagem; poema/poema visual e verbete de enciclopédia/verbo poético. Contudo, por conta de nosso objetivo, dedicamo-nos à unidade 3, “Com a palavra, o leitor” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 82).

A introdução da unidade é realizada pela seção “Antes de ler”, momento do livro composto por exercícios com os quais é possível que o professor descubra a relação dos estudantes com o gênero em discussão. Para que ocorra tal verificação, os alunos são questionados sobre a prática real de produção de uma carta ou um *e-mail*, as particularidades que distanciam os dois gêneros, assim como quais os objetivos que cercam sua elaboração. Por consequência desse primeiro contato, fica-nos clara a proximidade que as autoras pretendem estabelecer entre a carta e o *e-mail*¹⁸.

Abaixo da seção “Antes de ler”, os alunos se deparam com nove exemplos que demonstram as opiniões de leitores, divididas em *e-mails* e cartas¹⁹. Ressaltamos que todas elas são apresentadas a partir de uma situação real de uso, na qual os sujeitos deveriam opinar a respeito de determinada notícia veiculada numa revista de curiosidades. Esse momento do livro se dedica a um dos objetivos descritos em destaque²⁰ no material fornecido ao professor, que é o de “[...] recepção de um texto do gênero carta do leitor.”.

No que diz respeito ao primeiro tópico de exploração do texto, “Nas linhas do texto” (2012, p.84), ao propor o estudo do texto, as autoras aplicam apenas um dos seis exercícios à exploração das particularidades do gênero carta do leitor. Na atividade, pede-se ao estudante a verificação e sua opinião em relação à identificação que o leva a reconhecer o remetente. As outras atividades, por sua vez, são voltadas às leituras dos demais detalhes superficiais verificados nos exemplos, de maneira que justifica, portanto, o título do tópico.

Ao nos determos no ponto que se dedica a “localizar itens de informação pressuposta ou implícita, com base na compreensão global do texto” (2012, p.85), sublinhamos, das seis atividades que o compõem²¹, tão somente duas. Em ambas são

¹⁸ De acordo com Marcuschi (2004), o gênero *e-mail* deriva de outros já existentes, como a carta pessoal, o bilhete e o correio; dessa forma, assume o seu caráter emergente. Segundo ainda o autor, a aproximação entre os gêneros decorre da inserção de certos elementos como: endereços do remetente e do receptor, saudação, texto e assinatura.

¹⁹ Exemplos apresentados pelas autoras em forma de imagens, com a publicação da fonte de onde foram retirados.

²⁰ “**Habilidade em foco:** reconstruir as condições de produção e recepção do gênero carta do leitor.” (2012, p.82, destaques das autoras).

²¹ “Nas entrelinhas do texto” (2012, p.85).

esperadas respostas direcionadas ao conceito de jornalismo adotado pela revista em questão. Noutras palavras, os exercícios propõem que os alunos se posicionem visando ao debate dos processos de seleção das cartas e dos *e-mails* apresentados, como podemos conferir no excerto a seguir.

2. Que tipo de informação aparece no final de cada carta ou e-mail, ao lado do desenho de um envelope? Por que essas informações são publicadas? **[Possível resposta visualizada apenas pelo docente:]** O nome de quem escreveu, a cidade e o estado de onde escreve, se o texto foi enviado por *e-mail* ou a partir da comunidade da revista *Mundo Estranho* no *Orkut*. Foram publicadas para identificar o autor da carta ou do *e-mail*. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 84, destaques e acréscimos nossos).

Numa visão geral sobre os dois tópicos até então analisados, identificamos: o modo como os estudantes podem estabelecer um contato real com o jornalista, a configuração da carta e do *e-mail*, bem como as supostas intenções de se postular a comunicação entre estudante-leitor e jornal. Tais aspectos, no entanto, são acentuados no tópico seguinte: “Como o texto se organiza” (2012, p.87). Nesse, os alunos são levados a compreender a forma de elaboração (consoante ao meio utilizado), o momento em que se deve reproduzi-la, além da breve exploração dos recursos argumentativos.

2. Observe o box “Mensagens recebidas”.

a) Quantas mensagens a revista recebeu e quantas publicou? **[Possível resposta visualizada apenas pelo docente:]** Recebeu 2503, publicou nove.

b) Há uma enorme diferença entre esses números. Em sua opinião, por que isso acontece? **[Possível resposta visualizada apenas pelo docente:]** Professor: Espera-se que os alunos compreendam que, devido à limitação de espaço, a revista seleciona apenas algumas mensagens para publicação. Há também a exclusão das cartas que contenham conteúdo ou linguagem inadequados para o público leitor.

4. Dentre todas as cartas do leitor publicadas, identifique as que elogiam as matérias publicas e as que fazem críticas ou demonstram que a matéria não agradou ao leitor.

b) Você viu que, das 2503 mensagens recebidas, apenas 9 foram publicadas. Em sua opinião, por que a revista escolheu publicar exatamente essas? **[Possível resposta visualizada apenas pelo docente:]** Resposta pessoal. Professor: Incentive os alunos a levantarem hipóteses. Pode-se supor que a revista selecione mais cartas com elogios do que com críticas. Provavelmente também se procura selecionar cartas que sejam representativas da opinião dos leitores em geral. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.85, destaques e acréscimos nossos)

Ao enfatizar a habilidade argumentativa, as autoras, de certa forma, antecipam o tópico destinado aos “Recursos linguísticos” (2012, p. 88). As atividades nesse são elaboradas com intenções discursivas, priorizando, para tanto, a identificação de qual

pessoa gramatical utilizamos na produção de nossos textos, o nível de linguagem, como também a referente aos núcleos que remontam à construção da opinião.

Quanto à etapa que explora o caráter contextual do gênero, ou a qual deveria, deparamo-nos com uma proposta que se concentra numa prática distante do que exploramos até o momento. O item “Do texto para o cotidiano” é voltado a uma atividade em grupo na qual os estudantes devem discutir dados assuntos. Contudo, ainda que essa se aproxime do objetivo de publicação de uma carta do leitor²², o exercício oral sugerido corrobora uma forma comunicacional que não se assemelha aos exemplos expostos na introdução da unidade.

A elaboração de um texto com as particularidades dos gêneros carta e *e-mail*, no entanto, aparece distanciada da “Leitura 1 – Carta do leitor” (2012, p.82) vindo à tona apenas na “Leitura 2 – Carta de resposta ao leitor” (2012, p.98). Na parte de “Produção escrita”, anteriormente ao início da produção, as autoras indicam atividades de compreensão de determinado texto, focando em suas partes, no conteúdo e no objetivo do autor.

Nossa crítica para esse momento recai sobre o fato de que, ao indicar a escrita de uma carta, as autoras incorrem no erro de não considerarem o tempo de produção dos textos exemplares — dos quais somente um deve ser escolhido. Ou seja, a sugestão de que os estudantes tomem como opção textos do ano de 2009²³, em razão do consumo do livro ser realizado a partir do ano letivo de 2014, possivelmente invalidará o esforço despendido pelos produtores da carta. Atentamos para tal fato, uma vez que devido às constantes informações veiculadas, os meios de notícia como o jornal impresso e o *online* estabelecem determinadas regras para o envio da opinião do leitor²⁴.

3.2.2 Livro didático *Viva Português*

O segundo livro que analisamos faz parte da coleção *Viva Português* (2010), elaborada por Campos, Cardoso e Andrade e adota como proposta o ensino da Língua Portuguesa utilizando-se diferentes gêneros textuais e literários. De forma a contemplar os contextos nos quais se encontram inseridos os estudantes do Ensino Médio, as autoras realizaram sua organização a partir de uma sequência didática. Segundo a

²² Consideramos que essa aproximação se dá pelo fato de os alunos terem que emitir suas opiniões.

²³ Quanto à opção queremos dizer possibilidade de diálogo.

²⁴ No jornal impresso, a carta do leitor é veiculada somente se relacionada ao tema do dia anterior; por sua vez, o *online*, como determinados veículos, restringe a meses — menos de um ano — a participação interativa do público como comentador.

apresentação da obra disponível no site da editora²⁵, o trabalho com os gêneros textuais é realizado por meio de hipóteses e compreensão do tema central referente ao texto lido.

Não obstante a coleção seja composta por três volumes, nossa pesquisa abarca apenas o terceiro, no qual se encontra o gênero em discussão. Intitulada “Outra voz: a voz do outro” (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2010, p. 132), a unidade três propõe o estudo ligado aos dois textos principais, ambos seguidos pelos tópicos: “Interpretação de texto”, “Conhecimentos linguísticos”, “Produção de texto” e “O mundo da oralidade”. Entretanto, consoantes ao nosso objetivo, excluiremos da análise as partes “Conhecimentos linguísticos” e “O mundo da oralidade”.

Intitulado “A carta argumentativa”, a proposta do livro *Viva Português* se assemelha à adotada por Delmanto e Carvalho em *Jornadas.port* no que tange à opção de trabalhar o gênero carta não sob um olhar tradicional. Ou seja, traçando paralelos existentes entre os objetivos da carta junto de situações comunicativas realizadas a partir dos gêneros abaixo-assinado, *e-mail*, da carta do leitor, carta aberta, como também do manifesto próximo, então, ao que verificamos em Bazerman (2006).

De acordo com as autoras,

Endereçar cartas a alguém é uma tradição. Todavia as “cartas” que estudamos neste capítulo não são fechadas em envelopes, não contêm endereços e muito menos recebem selos. Essas cartas, aqui chamadas de argumentativas por causa das sequências textuais predominantes, são publicadas em jornais, revistas ou na internet.

Existem, como já vimos, diversos modelos de cartas e todos eles se organizam conforme as características que apresentam e o espaço em que circulam. Contudo, mesmo com características peculiares a cada tipo ou meio de circulação, a estrutura desses textos costuma ser construída pelo título, pelo corpo do texto (com a apresentação do problema logo no início) e pela assinatura. (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2010, p. 148).

Diferentemente do que se alvitraram as autoras do primeiro livro analisado, nesse segundo LDP, a unidade traz em sua introdução — “Para começar” (2010, p. 134) — uma canção que se assemelha à estrutura de um abaixo-assinado, o qual contém traços do gênero carta. Tal mistura oferece aos estudantes uma rica visão a respeito da produção de determinado gênero, que aflora a criatividade nos momentos em que os sujeitos necessitam estabelecer um diálogo.

A exploração do texto neste LDP se reduz a oito exercícios, nos quais os estudantes podem verificar as formas argumentativas utilizadas pelo autor do texto. No tópico “Interpretação de texto” (2010, p.138), encontramos atividades voltadas à

²⁵ <<http://sites.aticascipione.com.br/vivaportugues/em/leitura.aspx>>. Acesso em: 31 maio 2017.

compreensão do texto; nelas é preconizado aos estudantes o contato com a pessoa gramatical utilizada, as figuras de linguagem, os recursos — porcentagens, exemplos. Ainda, são visualizados: quadros que se relacionam aos estudos que podem ser realizados em outras disciplinas escolares, como a Geografia e a Biologia, além de um segundo, que expõe as habilidades leitoras desenvolvidas ao longo da prática.

Ressaltamos que os momentos de elaboração de textos em aulas tradicionais de Língua Portuguesa, sob quaisquer nomenclaturas que possamos utilizar, são criticados pela não oferta de atividades sociorretóricas. Atividades essas distintas àquelas que são somente para o aferimento de conceitos, compreendendo as produções dos estudantes como trabalhos escolares tão somente. Assim, por atividades sociorretóricas, entendemos atividades que levam os professores a engajar os estudantes em assuntos que contemplem a participação comunitária.

A aproximação idealizada entre os trabalhos escolares e as buscas por transformações nos ambientes pelos quais percorrem os estudantes, logo, envolvendo a comunidade, dá-se frente a uma atividade reflexiva. Essa, por sua vez, desencadearia debates e propostas de mudanças, seja pela parte dos escolares, seja pela parte da comunidade. Sendo assim, o envolvimento da comunidade não seria mais estranho ao público escolar, bem como ampliaria sua participação para além de festas tradicionais e outras práticas que adotam o espaço acadêmico para que sejam desenvolvidas.

Diferentemente, no entanto, destacamos o fato de as autoras do LDP apresentarem às personagens que elaboraram as práticas envolvendo o gênero carta não apenas a possibilidade de usar daquilo que refletiram, mas também de observar os resultados. Tais resultados estão ligados, por exemplo, ao espaço cedido aos que, primeiramente, eram considerados destinatários e que, posteriormente à comunicação realizada, posicionam-se como autores. À luz desse caminho, os alunos se deparariam com a oportunidade de um contato direto com os sujeitos que se encontram distantes e, muitas vezes, desconhecidos por eles.

A segunda leitura (2010, p. 140), logo o tópico que o segue, “Interpretação de texto” (2010, p. 141), por sua vez, aborda de maneira mais desfocada o gênero e se concentra na interpretação do texto. Entretanto, por anteceder a parte destinada aos “Conhecimentos linguísticos” (2010, p. 143), é apresentado um quadro que nos remete aos marcadores da pessoa gramatical enquanto recursos argumentativos. Dessa forma, como não houve em outro momento, encaramos aquele como uma forma didática de ensinar aos alunos certas técnicas argumentativas.

Ao percorrermos o livro, deparamo-nos com a parte em que é exigido dos alunos não mais o exercício de recepção, mas o de produção textual. Entretanto, anteriormente à tarefa, são apresentadas, não em forma de atividades, porém em tópicos, a exposição das diferentes temáticas inscritas nas cartas, sob o pressuposto de que os gêneros carta são intitulados²⁶ como tal, pois “apresentam temas comuns a um grupo” (2010, p.148). A exposição das peculiaridades de cada carta e dos recursos linguísticos que marcam o gênero contribuem para a reiteração do que foi estudado pela interpretação do texto.

A atividade exigida pelas autoras do LDP se distancia da proposta que observamos em *Jornadas.port*, uma vez que a emissão da opinião do aluno condiz com o texto veiculado anos antes da produção da carta. Nele, observamos alguns aspectos problemáticos que envolvem a sua circulação: o primeiro está relacionado a uma revista à qual, possivelmente, somente os alunos acessarão²⁷; o segundo se deve a não proposição de um diálogo com os sujeitos que se encontram distantes e são produtores dos textos que geraram a opinião.

Enfim, de modo que apontamos como sendo nosso objetivo, a partir das análises realizadas, responder à questão apresentada anteriormente neste tópico, os caminhos pelos quais percorremos nos ofereceram suporte para tal ação. Destarte, pois, ao nos depararmos com a organização dos LDP, ficou nítido que esses visam às relações sociais a serem estabelecidas entre os sujeitos-estudantes e com quem pretendem dialogar. Em outras palavras, por sugerirem uma visão do gênero carta em associação com outros que dele derivaram, os personagens da educação básica se deparam com diversas práticas de letramento e formas de inserção social.

A par disso, prosseguimos em nossa pesquisa — sobretudo no capítulo seguinte — tratando dos gêneros possíveis de serem utilizados ao longo das propostas de docentes na educação básica. Isso quer dizer, igualmente, que ao percorrermos pelos livros didáticos, o nosso produto educacional contempla abordagens passíveis de transformação, assim como as a serem mantidas. Logo, não fugimos da análise de outras perspectivas quanto aos usos das novas tecnologias digitais, ainda que o número de materiais didáticos analisados seja reduzido, de modo a absorver aquilo que entendemos como pontos positivos.

²⁶ O fato de o substantivo gênero se encontrar no plural decorre, como os próprios livros didáticos nos apresentam, de eles serem vários.

²⁷ Projeto de divulgação dos textos por meio de uma revista a ser publicada ao final do ano letivo. Segundo as autoras, o objetivo é a propagação do texto para a comunidade escolar.

4 UM GÊNERO EM MUITOS

4.1 GÊNEROS DIGITAIS NA *INTERNET*²⁸

As especificidades dos gêneros inscritos nos ambientes virtuais podem nos direcionar a dois caminhos: no primeiro, desconsideraríamos o fato de os estudantes da educação básica deste século possuírem maiores domínios sobre o que é desenvolvido na *internet* em comparação aos docentes, do outro século; no segundo, por sua vez, proporíamos pesquisas voltadas ao conhecimento do alunado que se soma ao do docente. Ao nos posicionarmos frente ao segundo, como pretendemos com esta pesquisa, possibilitamos a ampliação da margem do ensino e aprendizagem perspectivada numa relação entre o ambiente tradicional e o contemporâneo.

No entanto, ressaltamos o fato de que, ao concordarmos que o gênero carta é primordial para o surgimento de outros no ambiente digital, não defendemos o desaparecimento nem indicamos o declínio do qual os gerou. Assim como ocorreu com o disco de vinil, o *compact disc*, ambos no campo dos sons, as cartas, pelos diversos interesses, não caíram em desuso com o advento das novas tecnologias. Posto dessa forma, tomamos como base o gênero carta e indicamos uma leitura da petição *online* como um que adveio e possui aspectos que nos remetem ao epistolar, ao mesmo tempo em que se adapta aos recursos disponíveis pelas ferramentas recentes. Enfim, é a petição *online* o gênero que pretendemos que os alunos tomem conhecimento e façam uso na aplicação de nosso produto educacional.

Enquanto o caráter de *novidade* e as virtualidades desses meios podem ser tentadores e atraentes, explorar como exatamente o uso deles pode melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos precisa ser algo trabalhado em cada situação. (BARTON; LEE, 2015, p. 210).

De modo que a *internet* fomenta a participação dos sujeitos numa espécie de levante digital, eles passam a se dedicarem às mudanças sociais por meio de práticas distintas, ao invés de protestar nas ruas das cidades, por exemplo. Embora essa pareça ser para muitos a única forma de se posicionarem contra determinados *lobby* empresariais e propostas governamentais/políticas, o ambiente virtual difunde de maneira mais rápida e contempla um maior número de indivíduos. Vistos sob esse prisma, atos simples como o comentar em determinada publicação, compartilhar

²⁸ Constata Marcuschi (2002, p. 1) que “Não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos. [...] o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.”

propostas que visem à modificação de certos contextos, projetam o trabalho com os gêneros no viés de Bazerman (2006).

À vista disso, deve haver o entendimento de que

[...] os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas. As novas atividades *online* incluem as características da Web 2.0 identificadas anteriormente como, por exemplo, novas formas de colaboração, produção conjunta e criação de conhecimento, em vez da aprendizagem exclusivamente de fatos. (BARTON; LEE, 2015, p. 215).

Na rede que abarca os estudos apresentados sobre os gêneros, compartilhamos do que postula Marcuschi (2002)²⁹ e, portanto, não trazemos novos gêneros. Baseamos nosso posicionamento na pesquisa do autor, visto que desenvolvemos as proposições ao longo dos próximos tópicos levando em consideração traços que relacionam o envio de cartas à emissão de uma opinião ou da correspondência eletronicamente. Em outras palavras, visualizamos as transformações do gênero primário que aqui discutimos.

O autor chama a atenção para o fato de que as tecnologias, num viés que percebe os gêneros atravessados pela história,

[...] permitem que surjam novidades nesse campo, mas são novidades com algum gosto do conhecido. Observem-se as respectivas tecnologias e alguns de seus gêneros: **telegrama; telefonema; entrevista televisiva; entrevista radiofônica; roteiro cinematográfico** e muitos outros que foram surgindo com tecnologias específicas. Neste sentido é claro que a tecnologia da computação, por oferecer uma nova perspectiva de uso da escrita num meio eletrônico muito maleável, traz mais possibilidades de inovação. (MARCUSCHI, 2002, p. 5, destaques do autor).

Dessa forma, passamos a concentrar nossa discussão tomando como base os autores acima e outros que emergem devido às particularidades dos gêneros abordados. Não pretendemos, devido ao tamanho da pesquisa, analisar todos os aspectos que os envolvem, mas apenas aqueles próximos da carta e que sugerem o estreitamento das relações entre os que desses gêneros se utilizam para se portarem enquanto ativos nas práticas comunicacionais eletrônicas.

²⁹ Segundo o autor, “a ideia de que a cada nova tecnologia, como lembra David Crystal (2001:2), o mundo todo se renova por completo, é uma ilusão que logo desaparece. Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal” (MARCUSCHI, 2002, p. 5).

4.1.1 Comentário *online*

Vários são os gêneros produzidos e recepcionados na rede virtual: *chat*, *post*, *e-mail*, *meme*, fotopoema, notícia, carta do leitor, entre outros. Contudo, as comunidades virtuais³⁰, frente às possibilidades que oferecem, fazem-nos compreendermos a relação de proximidade entre os gêneros que nelas circulam. Isso quer dizer que é válido conhecermos a configuração de cada um deles e, assim, não incorreremos em falhas de comunicação. De outra forma colocada, trata-se de nos tornarmos hábeis de modo a participar efetivamente do domínio discursivo que pretendemos fazer parte.

Segundo Santos (2013), pesquisadores que compõem o grupo de estudo sobre a Teoria dos Gêneros Textuais atestam que domínio discursivo diz respeito às características que formam e se formam em determinados ambientes. De acordo com o autor,

[...] cada comunidade social específica, por exemplo, escola/colégio, academia (universidade, faculdade), empresa, jornalismo, literatura, religião, entre outras, produz um conjunto de textos a partir de uma série de traços identificadores compartilhados e defendidos pelas pessoas integrantes de tal comunidade, a saber: conhecimentos, experiências, expectativas, convicções, interesses, posições políticas, objetivos, entre outros. (SANTOS, 2013, p. 35-36).

Seguindo essa explicação, cabe refletirmos, ainda que rapidamente, a respeito do gênero que aqui discutimos. Conforme seu domínio discursivo, o gênero apresentaria seis traços, dos quais separamos alguns para apresentarmos nosso posicionamento referente a eles.

Tabela 1: Traços característicos do gênero textual comentário *online*

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS	GÊNERO TEXTUAL
1 – Nome específico	<i>Comentário online</i>
2 – Contexto de produção e recepção	
a) autor;	a) Leitores-comentadores; leitores; <i>staff</i> (da empresa ou de um artista);
b) leitor preferencial;	b) Leitores-comentadores; leitores; <i>staff</i> (da empresa ou de um artista);
c) suporte;	c) <i>Internet</i> , computadores, celulares,

³⁰ Transformada pelas CMC (Comunicação Mediada pelo Computador), a noção de comunidade no espaço virtual adquire a nomenclatura “Comunidade Virtual” devido às relações interativas nos/entre os grupos no ambiente tecnológico-digital, como aponta Recuero (2002).

d) tempo de produção; e) local de produção; f) evento deflagrador da produção;	<i>tablets</i> ; d) Momento posterior à publicação de uma informação e/ou de um comentário; e) Móvel — local em que se encontra aquele quem comenta; f) Publicação de uma informação qualquer.
3 – Tema/Conteúdo	Abarca diversos temas/conteúdos.
4 – Função/Objetivo	Emitir opinião e influenciar os leitores.
5 - Organização básica/Estrutura	Abaixo da informação veiculada; Comentário-ativador; comentário-resposta; ilimitado número de participantes; diversos canais possuem espaço para se comentar.
6 – Linguagem/Estilo	O estilo é adotado de acordo com o portal em que se pretende estabelecer a cadeia dialógica; comum é o uso de recursos argumentativos, ainda que questionáveis no que diz respeito ao seu alcance. A linguagem pode ser verbal e não verbal, porém percebemos o predomínio da verbal escrita.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Santos (2013).

Quanto ao item “3 – Tema/Conteúdo”, a participação do público ocorre diante dos temas apresentados, sobretudo na informação principal veiculada. Contudo, é possível que outros sejam propostos nos momentos de interação entre os comentadores. Como podemos observar, muitos são os casos em que eles passam a discutir assuntos desconexos da temática principal abordada na informação e/ou no comentário deflagrador. Nesse sentido, entendemos que há uma interação direcionada ao interesse restrito dos que discutem, logo se desligando daquilo que a maioria leitora, que também comenta, originalmente apresentou.

Além de apontarmos em “4 - Função/Objetivo” que o uso do espaço para o envio de comentários tenha como objetivo a emissão de uma opinião e a influência sobre os outros comentadores,

Devido a essa possibilidade de apresentar sua contrapalavra, essa interação sociodiscursiva tende a estimular o desabafo [...] os comentários suscitam atitudes responsivas de refutação, desabafo,

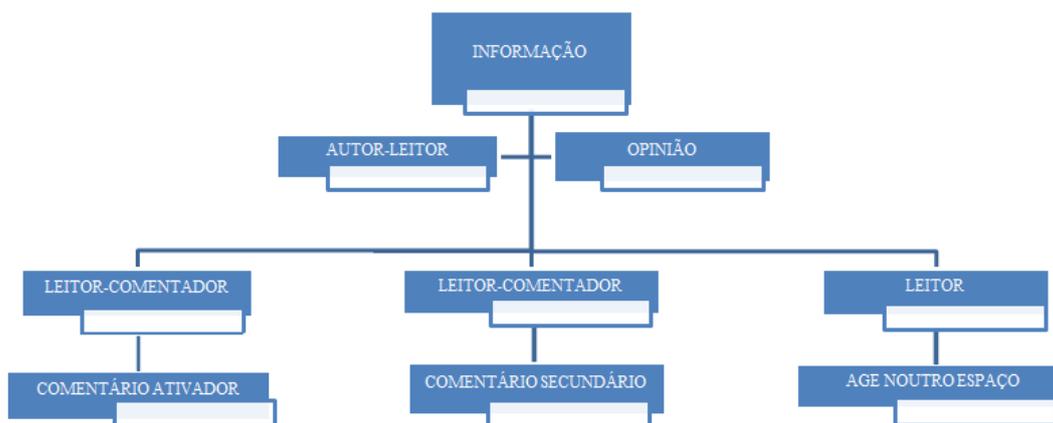
apoio, indignação, entre outras, e materializam axiologicamente os diferentes valores sociais. (REMENHCE; ROHLING, 2016, p. 1464).

Veiculações em rede nos permitem uma visão voltada às práticas dos sujeitos-leitores-colaboradores, visto que eles participam compartilhando, comentando, republicando³¹, entre outras ações. Ou seja, quando em posse das ferramentas necessárias, apropriam-se dessas e se tornam coprodutores tão valorizados — em muitos casos — quanto ao autor que iniciou as participações. Concordamos que o acesso à informação de certos lugares não tem a distância geográfica como empecilho, uma vez que há a oportunidade, com os mapas, vídeos e outras ferramentas de os leitores se encontrarem inseridos no contexto da notícia.

A possibilidade de diálogo nessas caixas de comentários pode ser realizada de diversas maneiras: por meio do compartilhamento da notícia em outras redes sociais, comentando simultaneamente a respeito de outras opiniões; pelo uso do “comentário ativador” ou pela opção de resposta na mesma página, por meio de um “comentário secundário”. Em síntese, originalmente, todas essas opções remetem o usuário a se tornar integrante de cadeias dialógicas — espaços destinados à discussão sobre determinado tema.

Ao contrário do que ocorre com a carta do leitor — veiculada em jornais e revistas impressos, o comentário *online* propicia um diálogo entre quatro tipos de participantes: autor-leitor, leitores-comentadores (conforme o esquema abaixo, são dois) e o leitor. Dessa forma, apresentamos um esquema formulado com base no “Esquema da Comunicação Argumentativa”, inscrito em *A argumentação na comunicação* (BRETON, 1999, p. 30). A adaptação é seguida de proposições postuladas, a fim de facilitarmos um possível trabalho pedagógico a ser desenvolvido em outro momento:

³¹ Aqui entendida como uma publicação alterada, caracterizada pela presença do coprodutor.

Esquema 2: Elementos visíveis da argumentação em comentários *online*

Fonte: elaborado pelo autor.

- Toma-se “autor-leitor” como o sujeito que desencadeia a participação dos diversos leitores (inclusive o leitor-comentador). Assim o é nomeado, pois, anteriormente à publicação de determinada notícia, ele realiza a leitura da informação (essa independe dele para existir) a ser veiculada. Por seu posicionamento apresentado — muitas vezes seguindo a ideologia da instituição que representa³², introduz as participações do público. Dessa forma, quando emitida a informação (agora sendo necessária a participação do autor-leitor), essa salta aos olhos do leitor-comentador e do leitor pelo ponto de vista adotado pelo autor-leitor.
- “Leitor-comentador”: sujeito responsável pelo “comentário ativador” e “comentário secundário”. Apesar de grafada no singular, essa nomenclatura identifica dois sujeitos que agem, a princípio, com objetivos diferentes, mas de maneira semelhante. Neste momento, cabe falarmos daquele que ativa a participação de outros leitores da notícia e, assim, indica determinado tema possível de ser discutido³³. Contudo, há ainda a opção de atuar, quando houver outros comentários, como produtor de um comentário secundário, seja da discussão que o mesmo iniciou, seja de outra que lhe interesse.

³² Em certos casos e redes sociais, ainda que não tomados os dados estatisticamente, é nítida a crescente participação do “autor-leitor” (seja representando instituições, seja o *staff* do artista) enquanto sujeito que participa por meio de um “comentário secundário”.

³³ Isso não impede que outro comentário seja o que ativa a discussão, sendo aquele esquecido devido à rejeição por parte de quem espera um tema de seu interesse posto em discussão. Ou seja, não se trata de um primeiro comentário da notícia, falamos de um comentário o qual é o primeiro de determinado tema da notícia.

- A ação de resposta ao comentário inicial — portanto, também ligada ao autor-leitor — é realizada por outro “leitor-comentador”. Ele, que além de ser o que profere um comentário secundário — em resposta ao ativador, pode sugerir outros temas abarcados pela notícia. Noutras palavras, passa a agir de duas formas: responde a um comentário, com um tema já estabelecido o qual iniciou a discussão, bem como incita uma nova sequência de conversas a respeito de outro tema.
- O quarto tipo de participante é o “leitor”. Ele não age diretamente no mesmo ambiente que os outros participantes citados, porém, realiza as leituras da notícia, do comentário ativador e do secundário. Deixa para agir em outro contexto. Poderíamos considerá-lo, entre outras facetas, como aquele que evita a discussão pela falta de identidade real dos indivíduos, pelo ceticismo quanto à possibilidade de mascarar a real identificação, assim como porque não crê nas transformações ocasionadas apenas pelo diálogo.

Estabelecendo paralelos entre o “Esquema” de Breton e o acima apresentado, temos que: a partir da informação lida é que se tem sua veiculação, já com o ponto de vista do primeiro orador, o autor-leitor. Dessa ação, decorrem as formações das opiniões de três outros oradores: dois que agem comentando e um que age noutra espaço. Ou seja, a partir do que propõe Breton, onde tínhamos apenas um orador, surgem outros três. Vale destacarmos que, ao mesmo tempo em que são oradores, eles compõem o “Auditório” (um dos componentes do “Esquema”), pois sua participação também se dá pela forma passiva.

Em síntese, percebemos haver uma tríade de gêneros interligados: a carta, a carta-aberta e o comentário *online*. Contudo, de modo que esse último se inscreve num contexto onde a interação não é particular, no item seguinte discutimos uma das formas de nos comunicarmos com outro sujeito numa situação, originalmente, privada. Nesse sentido, não consideramos existir um gênero intermediário, semelhante ao que ocorre com a carta e o comentário *online*.

4.1.2 *E-mail*³⁴

A história nos conta que é Ray Tomlinson, na década de 1970, quando encontra a possibilidade de trocar mensagens com seus colegas por computadores, quem

³⁴ Marcuschi (2002) aponta que o termo já vem sendo dicionarizado nessa forma tanto pelo *Dicionário Aurélio Século XXI*, como pelo *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0*.

promove o advento do *e-mail* (PAIVA, 2004). O seu surgimento está intimamente relacionado à criação de *softwares* como o *SNDMSG*³⁵ e o *ReadMail* destinados ao envio e à recepção das correspondências eletrônicas. De modo que as invenções de Tomlinson acompanham os processos dos avanços tecnológicos, em nossas proposições seguintes tomamos como foco as configurações do gênero que surgem diante das correspondências fisicamente trocadas.

Paiva (2004, p. 73-74) destaca em seu estudo a respeito do *e-mail* algumas particularidades das mensagens eletrônicas, que fazem com que elas tenham vantagens e desvantagens em detrimento de outras. Dentre as apontadas como sendo vantajosas, consideramos que o gênero em discussão abarca todas; porém, entendemos ser necessário o acréscimo de outras, como: um ambiente onde arquivos podem ser salvos, sem que sejam enviados a algum destinatário; a recuperação de arquivos enviados à lixeira; a cópia da mensagem (e do arquivo) enviada, não sendo necessário produzi-la mais de uma vez.

Quanto aos itens que constam na coluna “Desvantagens”, julgamos que apenas alguns dos pontos são visualizados no *e-mail* nos dias atuais. Entre esses, citamos: “Dependência de provedoras de acesso”, “Expectativa de feedback imediato”, “O *e-mail* pode ir para o endereço errado, ser copiada, alterada”³⁶, “Problemas de incompatibilidade de software pode dificultar ou impedir a leitura” (PAIVA, 2004, p. 73-74). Ainda quanto à lista arrolada, destacamos outros itens a fim de tecermos críticas, principalmente quando discutimos o meio e a mensagem nos baseando nos movimentos de transformações pelos quais passaram.

Não entendemos haver, por exemplo, “[...] excesso de mensagens irrelevantes” (PAIVA, 2004, p. 73-74), isso porque o contato com o dono do *e-mail* ocorre, em muitos casos, com a sua autorização. As exceções dizem respeito aos *spams*, mensagens que o provedor entende serem do não interesse de quem as recebe. Contudo, atualmente, a exemplo dos sujeitos que se inscrevem em determinados *sites* com o objetivo de receber informações e serem comunicados, são várias as fontes que disponibilizam uma ferramenta que facilita o cancelamento do envio de mensagens indesejadas³⁷.

³⁵ Abreviação de *Send Message*, o *software* foi elaborado por Tomlinson para o envio de mensagens eletrônicas, enquanto que o *ReadMail*, criação do mesmo autor, destina-se à leitura daquelas.

³⁶ De forma geral, não consideramos esse aspecto como característica das mensagens eletrônicas, visto que pode ocorrer com qualquer outra correspondência.

³⁷ Próximos a esse, outros pontos ressaltados pela autora como sendo uma das “desvantagens”: as “Mensagens indesejadas circulam livremente” e “O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas” (PAIVA, 2004, p. 73-74).

Referente ao destaque para “Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda conter vírus. Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão da máquina” (PAIVA, 2004, p. 73-74), ainda que concordemos que certos anexos contenham vírus que afetam o funcionamento das máquinas, poderíamos considerar que a outra “desvantagem” não deve ser levada em conta atualmente. Apontamos para tal fato, pois existem ferramentas desenvolvidas, desde as físicas (*pen drive*, cartão de memória) até as em “nuvem” (como *sites* de hospedagens de arquivos), que protegem as atividades dos computadores sem que sejam afetados pelos arquivos baixados.

No que diz respeito ao fato de haver “[...] uma certa invasão de privacidade” (PAIVA, 2004, p. 73-74), não é particularidade da mensagem eletrônica, mas do ambiente virtual, posto que são disseminadas diferentes formas de reproduzirmos determinados conteúdos de maneira que afetam o direito de privacidade do outro.

Em outro momento, a autora apresenta que “O correio eletrônico é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço.” (PAIVA, 2004, p. 77). No entanto, uma vez criadas outras plataformas de aprendizagem virtual, percebemos que o seu desenvolvimento encontra-se defasado frente às ferramentas como o *moodle*³⁸, onde há a possibilidade de comentarmos e participarmos de fóruns³⁹ de maneira mais prática.

Ainda que possamos observar a disseminação de redes sociais — *Facebook*, *Twitter*, *Google+*, entre outras, não compreendemos ser o meio em que são emitidos e recepcionados os *e-mails* como parte delas. Essa colocação surge do fato de o percebermos como um espaço de interação que carrega, não apenas, salientamos, menos traços afetivos do que os dispendidos naquelas. Em vista disso, as redes sociais contemplam aproximações e o estreitamento de vínculos entre pessoas de modo mais intenso, pois pelo formato do *e-mail*, um sujeito apenas reconhece certos traços caso o seu interlocutor os apresente⁴⁰.

Segundo Paiva (2004, p. 87),

³⁸ “O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. [...] desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.” (SABBATINI, 2007, p. 1).

³⁹ Acrescentaríamos nesta lista as comunidades das diversas redes sociais nas quais mensagens e informações, devido a sua programação, são propagadas de modo mais prático do que nos ofertam os provedores dos *e-mails*.

⁴⁰ Apontamos que a maior interatividade se encontra em tais redes sociais, visto que a ação de “seguir” o outro possibilita que um sujeito visualize determinadas atividades praticadas pelo usuário seguido.

O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos herda a assincronia. Do memorando toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um “diálogo”. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes.

À luz dos estudos sobre o meio e o gênero em discussão, concordamos com a autora quando afirma ser o correio eletrônico um novo canal, diferentemente do que ocorre com o adjetivo utilizado ao lado de gêneros. Sublinhamos tal fato, visto que observamos enquanto um modelo híbrido, no qual são contempladas as características dos mais diversos gêneros, como pontua Paiva (2004). Assim, conforme podemos constatar em escritos que nos remontam às tentativas de Tomlinson, o gênero emerge de mensagens semelhantes às cartas e bilhetes, contudo, em outra plataforma.

Em Marcuschi (2002) encontramos o termo “emergentes” ao lado de gêneros, quando apresenta os que são visualizados no campo virtual. De acordo com o autor, a partir dos já existentes como a carta pessoal, o bilhete e o correio, é que surge o *e-mail*; seu posicionamento, por essas vias, atrai as reflexões de Paiva (2004). Nesse mesmo quadro, são apontados diversos outros gêneros emergentes e os quais já existiam anteriormente àqueles.

Quanto ao formato textual, é normal compará-lo com uma carta. Tem um cabeçalho (padronizado, fixo e posto automaticamente pelo programa, cabendo ao usuário apenas preencher). Parece um formulário de estrutura bipartite, como notou Crystal (2001:95), identificando uma parte pré-formatada e outra livre com o corpo do texto propriamente. Pode receber textos anexados (*attachment*). De um modo geral o e-mail tem:

- 1) endereço do remetente: *automaticamente preenchido*
 - 2) endereço do receptor: *deve ser inserido (quando não for uma resposta)*
 - 3) possibilidade de cópias: *a ser preenchido, visível ou não ao receptor*
 - 4) assunto: *deve ser preenchido*
 - 5) data e hora: *preenchimento automático*
- corpo da mensagem com uma saudação, texto e assinatura (MARCUSCHI, 2002, p. 22 destaques do autor).

Consoantes às aproximações que Paiva (2004) estabelece entre os diversos gêneros nas proposições acima, enfim, poderíamos elencar o attachment de arquivos. Essa particularidade do meio nos remete ao envio de objetos pelas empresas que controlam os serviços postais. Em outras palavras, além de percebermos no *e-mail* as características da carta, do memorando, ainda o vemos como um gênero que contempla práticas que nos servem em nossas tentativas de aproximação a outros sujeitos.

A discussão segue para abordarmos um gênero que adere, inclusive, ao uso do *e-mail* para a sua propagação: a petição *online*. Semelhante ao tópico em que apresentamos o correio eletrônico, no seguinte, uma tabela com os diversos traços encontrados no gênero é explorada, seguida de pontuais considerações para ampliarmos nossa noção sobre esse; no entanto, uma discussão com maior profundidade é trazida à baila num momento outro em que a petição se torna o centro desta pesquisa.

4.1.3 Petição *Online*

Com seu uso assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a petição é uma espécie de correspondência destinada, inclusive, ao Estado, visando à promoção do direito de participação em sociedade. De acordo com o inciso XXXIV da CF (BRASIL, 1988), “são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas: a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder”. Conforme aponta Bazerman (2006, p. 91),

A carta de petição, como um meio para o indivíduo manifestar interesses pessoais para as autoridades, data do mundo clássico (KIM, 1972), constituindo um instrumento regular para a expressão de descontentamento e protesto na Idade Média e nos anos seguintes. A falta de resposta do rei George a tais petições é uma das queixas centrais da Declaração de Independência dos Estados Unidos.

Ultrapassando o simples estreitamento de laços entre os sujeitos posicionados em diferentes e distantes espaços, a possibilidade de multiorganização, aqui entendida como traços característicos, assegura formas distintas de o autor se comunicar com o seu interlocutor. Dessa forma, entendemos a petição *online* como um gênero oriundo da carta, que possibilita a correspondência entre os diversos sujeitos, a qual, segundo Bazerman (2006, p. 84), pode ter “[...] exercido uma influência ampla e importante na formação dos gêneros.”

Uma das formas de constatarmos a transformação sofrida pelo gênero carta é a leitura da pesquisa elaborada por Schieck (2009). Nela, a autora aborda o surgimento

de determinada petição *online* a partir de uma carta aberta elaborada por professores, os quais se posicionavam contra o projeto de lei que previa certas proibições ao uso da *internet*. Possivelmente pelo conteúdo da lei, a carta ganha adesão de muitos interessados na discussão e no ponto de vista defendido pelos professores, de modo que milhares de pessoas assinam o documento em favor da não aprovação do projeto.

[...] elaborou-se uma petição online que em menos de uma semana já havia alcançado 27 mil assinaturas. Depois da aprovação do projeto, na madrugada de 09 de julho de 2008, a petição passou a ser direcionada para a Câmara dos Deputados e chegou a registrar, no dia seguinte, o pico de 456 assinaturas por hora, totalizando 10.872 assinaturas no dia. Durante este período a petição esteve em primeiro lugar no site PetitionOnline.com como as dez mais ativas. (SCHIECK, 2009, p. 7).

Cabe ressaltarmos, porém, que não tomamos como objetivo de nossa pesquisa nos determos na análise de apenas um texto veiculado do gênero, mas apresentarmos as particularidades desse pelos formulários prontos, oferecidos por determinados *sites*⁴¹, e de vários documentos gerados, elaborando, pois, a tabela abaixo. De maneira a complementá-la, tecemos pontuais considerações no momento seguinte à sua apresentação.

Tabela 2: Traços característicos do gênero textual petição *online*

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS	GÊNERO TEXTUAL
1 – Nome específico	Petição <i>online</i>
2 – Contexto de produção e recepção a) autor; b) leitores preferenciais; c) suportes; d) tempo de produção; e) local de produção; f) eventos deflagradores da produção.	a) Ciberativista ⁴² ; b) Políticos e empresários; c) <i>Internet</i> , computadores, celulares, <i>tablets</i> ; d) Momento posterior a certo acontecimento; e) <i>Online</i> — local em que se encontra o produtor; f) Projeto de lei; <i>Lobby</i> corporativo; Projeto corporativo.
3 – Tema/conteúdo	Assuntos de interesse social.

⁴¹ *Avaaz.org* e *Change.org*.

⁴² De acordo com Vegh (2003), o ciberativismo é uma prática que visa a combater ações predatórias de determinados setores da sociedade, desenvolvida no ambiente virtual.

4 – Função/objetivo	Impedir que determinadas ações influenciem negativamente nos ambientes sociais.
5 - Organização básica/estrutura ⁴³	Formulado em determinado <i>site</i> ; título; alvo; motivo; foto; vídeo; compartilhado por <i>e-mail</i> e redes sociais.
6 – Linguagem/estilo	Em sua maioria, envolvem diversos argumentos que sustentam a tese; mistura de imagens e palavras; escrita formal; primeira pessoa do plural.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Santos (2013).

Quanto ao item *a*, uma vez que entendemos ser cada assinatura virtual um elemento argumentativo, devido ao fato de que colabora para a sustentação da tese, consideramos que a petição é um texto aberto, passível de ser modificado a cada colaboração. Entretanto, o ciberativista apontado no quadro é quem fornece os dados principais no momento de criação da petição *online*.

A produção dos textos nos *sites* dedicados ao gênero acarreta a participação direta dos seus criadores, uma vez que os informes veiculados em suas páginas ocorrem de acordo com os temas propostos pela equipe que controla as instituições, assim como pelos que tentam iniciar um novo movimento. Ao passo, portanto, que visualizamos os leitores-comentadores de determinados portais atuando somente como tais, nos quais é desenvolvido o gênero petição *online* passam a assumir a figura de personagem principal.

No que diz respeito ao item *b*, no entanto, é comum observarmos outros leitores, pois aqueles que participam do movimento a ser difundido pelo documento necessitam realizar a leitura para a compreensão dos objetivos da ação da qual participam. Além desses, entendemos que os jornalistas também se encontram no campo dos leitores, pois são eles que contribuem para a propagação, de maneira mais ampla, quando comparamos o seu contexto com o dos sujeitos anônimos que assinam os documentos.

Nos *sites* da *Avaaz.org* e *Change.org* em que buscamos informações sobre o processo de elaboração de uma petição *online*, encontramos disponíveis formulários a serem preenchidos e que servem de modelo para aquilo que almejam os sujeitos. A estrutura do formulário é semelhante nos dois, como já apontamos acima; contudo, a

⁴³ Nos dois *sites* em que buscamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o gênero, são apresentados modelos prontos de petição, cabendo ao ciberativista apenas o preenchimento de cada item.

inclusão de vídeos consta apenas no segundo, sendo o último passo para o preenchimento do documento. Outra semelhança que aproxima a elaboração da petição é a indicação de como tornar a denúncia mais incisiva, ou seja, conquistar novas assinaturas.

Para o título dos arquivos, ambos os *sites* sugerem o uso de verbos no imperativo, geralmente associados a algum fato que deve ser resolvido com certa emergência. No caso do formulário disponibilizado pelo *Change.org*, os exemplos apresentados são dicotômicos: certo e errado. Por sua vez, quanto ao oferecido pelo *Avaaz.org*, tem-se como indicação que o título seja próximo ao de uma manchete de jornal, “curto”. Ao nos atermos ao alvo da petição, as sugestões parecem ser um tanto distantes uma da outra, isso porque, em *Change.org*, o leitor preferencial seria alguém com menos poder de decisão — “Prefeito” ou “Presidente”, enquanto que, em *Avaaz.org*, seriam essas as pessoas a serem contactadas em determinadas situações.

Por sua vez, a terceira etapa, presente nos dois ambientes virtuais, objetiva à construção do contexto daquilo a ser defendido ou combatido. Assim como nas outras, quadros com indicações são exibidos e o autor do documento visualiza uma narrativa, tomada como exemplo, e os recursos argumentativos a serem apontados. Dentre esses, surgem: o motivo, os envolvidos — pessoas que sofrerão as consequências, o tempo que deve ser resolvido o problema, entre outros.

À luz da concepção de uso funcional da linguagem, onde o *outro* passa a ser importante na formação daquilo que o *eu* informa e/ou comunica, as trocas conversacionais elaboradas por meio dos três gêneros abarcam tal noção. Nesse viés, ao propormos que as ferramentas de escrita tecnológico-digitais sirvam aos estudantes como espaços para ações voltadas à comunicação com outros sujeitos, teríamos práticas ainda mais aprofundadas no universo da comunicação funcional e, portanto, reais.

As linhas dos referenciais teóricos, acrescidas de um posicionamento adotado em virtude do que pensamos ser algumas das possíveis transformações do gênero carta, servem-nos de base para percorrermos entre as fronteiras do sociointeracionismo e da sociorretórica. Isso quer dizer que ao pensarmos em nosso objetivo principal, o desenvolvimento, o uso e a apresentação aos sujeitos da educação básica de um produto educacional, as proposições que giram em torno de ambas as correntes teóricas de gênero são apresentadas, embora inicialmente com vistas ao campo da linguística, de maneira a contribuir diretamente para o ensino e aprendizagem, sobretudo um direcionado ao ciberativismo.

Ao mesmo tempo, portanto, o que se segue conduz nossa pesquisa aos momentos finais e amplia a margem em torno dos debates a respeito daquilo que interpretamos anteriormente serem características inerentes à petição *online*. Salientamos, entretanto, que a opção por não apresentarmos uma petição central, como objeto a ser destrinchado, caminha lado a lado com a ideia de que a tipificação do gênero faria com que observássemos tais traços posteriormente apresentados em grande parte das petições produzidas no ambiente digital-virtual. Nesse sentido, fica a cargo dos leitores interessados a constatação dos pontos aqui apresentados em *sites* que disponibilizam formulários para as práticas dos ciberativistas.

5 UM VIÉS SOCIORRETÓRICO-TEXTUAL DO GÊNERO PETIÇÃO *ONLINE*

5.1 BREVES APROXIMAÇÕES, MERAS PROVOCAÇÕES

Embora compreendamos o fato de que não é comum a visualização de trabalhos que proponham diminuir as distâncias entre autores como Adam, Miller e Swales, entendemos ser importante tal ação, uma vez que, pontualmente, tais autores contribuem para percorrermos pelo gênero petição *online*. Nesse sentido, não pretendemos estabelecer um tratado, de qualquer espécie, que dê conta das aproximações e dos distanciamentos entre as noções apresentadas por cada um dos pesquisadores. Isso quer dizer que observarmos a petição *online* de acordo com as noções em diálogo serve, ao mesmo tempo, para provocarmos outras pesquisas que se dediquem a essas relações, assim como pensar no gênero em discussão.

Contudo, ressaltamos que o problema principal de um trabalho dedicado a tais verificações, com tamanho reduzido, possivelmente teria impacto na impossibilidade de abordar os pressupostos teóricos de cada uma das teorias a serem discutidas e, simultaneamente, criticá-las. Uma vez não tecidas pontuais críticas, por exemplo, os pesquisadores se posicionariam diante de uma tarefa de confrontação dos pressupostos teóricos em que as teorias se encontram embasadas. O prefácio da obra organizada por Meurer, Bonini e Motta-Roth, no entanto, enfatiza a importância de aproximarmos pontos daquilo que abordam Adam, Miller e Swales.

Ao nos atermos à leitura de *Gêneros teorias, métodos e debates* (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), sobretudo de seu prefácio (p. 8), perceberemos naquele momento a complexidade de uma abordagem que almeja pontuar aproximada ou distantemente o que postulam os pesquisadores dos gêneros. De acordo com os autores do livro,

A leitura dos 12 capítulos aqui publicados possibilita uma constatação imediata: as abordagens teóricas tanto se aproximam — ao lançar um olhar social e discursivo sobre a linguagem — quanto se distanciam — ao pôr em cena conceitos-chave bastante distintos. (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8).

Adam, de acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), transita entre questões dos gêneros e uma divisão entre um espaço composicional e um espaço discursivo (onde circulam os gêneros), casando em alguns aspectos com um olhar retórico, posicionamento assumido por Miller e Swales. Ainda quanto ao que atesta Adam, os organizadores do livro apontam que ele se orienta tanto pela a abordagem

discursiva anglo-saxã como pela francesa. Acrescentam que isso deve levar-nos a ver o estudioso, assim como outros das noções discursiva e textual, não como assentados tão somente numa linha de referencial teórico, mas “mais ou menos orientados por um desses quadros” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8).

Complementando e firmando nosso posicionamento que visa a atrelar tais perspectivas, Carvalho (2005) sustenta que a atividade social marca o postulado dos autores da *Escola Norte-Americana*. Tal fato, portanto, remete-nos a dois movimentos: o primeiro espelha o distanciamento das propostas da *Escola de Sidney*, que se liga ao gênero enquanto mais estável; o segundo, por seu turno, confirma um dos possíveis pontos de contato entre Adam, Miller e Swales: que seria o tratado dos norte-americanos, destacando o gênero como mais dinâmico. Portanto, acompanhando as mudanças nos ambientes sociais, os estudos desses autores sobre os gêneros estariam voltados “às relações entre texto e contexto” (CARVALHO, 2005, p. 132), posicionando-se ao lado da ideia de Adam, segundo o qual discurso é texto mais contexto.

Apresentadas as dificuldades e as possibilidades em relacionarmos determinadas reflexões iluminadas pelos autores acima discutidos, sublinhamos que em nosso estudo dedicamo-nos a visualizar como o esquema de representação da perspectiva bakhtiniana da relação entre discurso e texto, elaborado por Adam (1999), pode dialogar com a noção de comunidade discursiva local, pensada por Swales, e de gênero enquanto ação social, concepção essa retirada dos estudos de Miller.

Ao visualizarmos na obra de Adam (1999) o esquema voltado à relação entre discurso e texto assentado nos estudos bakhtinianos, poderíamos considerá-lo aproximado da noção de comunidade discursiva de lugar, elaborada por Swales. Sob outra perspectiva, pensando no ponto nodal que as propostas dos autores carregam, nos depararemos com a noção de que Adam visualiza a confluência entre linguística textual e análise do discurso, propondo, como atesta Rojo (2005), que o texto mais o contexto formam o discurso. Nesse sentido, entendemos que o tema, o estilo e a forma composicional configuram-se em conformidade com a comunidade discursiva de lugar (SWALES, 1998).

A proposta de comunidade discursiva de lugar, segundo Hemais e Rodrigues (2005), advém de reflexões acerca do que seria a comunidade discursiva de local e de comunidade global. O que sugerem Killingsworth e Gilberston (1992) são noções diferentes para a representação de um trabalho realizado no âmbito social. Isto é, a

comunidade discursiva local seria “onde os membros trabalham juntos” e a global “onde os membros têm um compromisso com diversos tipos de ação e discurso” (HEMAIS; RODRIGUES, 2005, p. 117).

Ressaltamos, no entanto, que nossa tentativa de aproximar as perspectivas dos autores, num primeiro momento, não é generalizada, ou seja, não foi atestada em outros gêneros. Apontamos para tal fato, posto que em um dos *sites* no qual é possível elaborarmos uma petição *online* — *Avaaz.org*, a comunidade discursiva de lugar indica as possíveis temáticas, o estilo e, principalmente, a forma composicional. Essa constatação se sustenta na ideia bakhtiniana de que as três dimensões

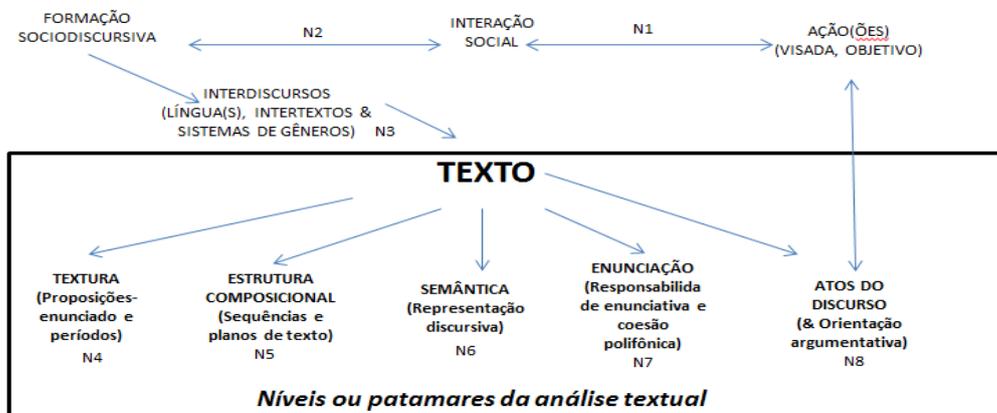
[...] são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados [...] nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção. (ROJO, 2005, p. 196).

Sendo assim, se a comunidade discursiva global, no caso o *site*, disponibiliza/sugere formas — essas flexíveis, temos claro que é privilegiada a vontade enunciativa do locutor. Tal vontade, termo cunhado pela teoria do gênero discursivo, no entanto, só pode ser atingida quando o locutor tem consciência, segundo Miller (1984)⁴⁴, das formas, dos meios e o conhecimento de gênero, dado que esse “faz com que os membros de uma comunidade aprendam quais finalidades que almejam alcançar” (HEMAIS; RODRIGUES, 2005, p. 113).

De maneira a concretizarmos um olhar que ao mesmo tempo é retórico e textual, serviu-nos como base o esquema encontrado em Adam (2017), do qual projetamos naquele que criamos para esta pesquisa a interação e a formação sociodiscursiva, no campo da sociorretórica, além do tema, estilo e formato de composição advindos do textual. A reprodução de um novo esquema — *Esquema 4* — se dá posteriormente à elucidação de cada um dos pontos comentados previamente, visto que nosso objetivo é a didatização do tratamento da petição *online* na sala de aula do nível básico.

⁴⁴ Nos estudos da autora, o termo equivalente para vontade enunciativa seria “ação social”.

Esquema 3: Esquema de análise
Níveis ou patamares da análise do discurso



Fonte: Análise do discurso - Adam (2017, p. 38) *apud* Catelão e Cavalcante (2017).

5.2 ASPECTOS RETÓRICOS: INTERAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO SOCIODISCURSIVA

Ao apresentar a ideia de que a linguagem possui um significante e indispensável papel na constituição de dado gênero enquanto evento comunicativo, Swales (1990) abre veredas para pensarmos que a aproximação entre a petição *online*, o e-mail e as formas de compartilhamento de certa informação em diversas redes sociais possuem igual valor ao da linguagem. Nessa abertura, inseriríamos, na noção de eventos comunicativos, as ações possíveis de serem desempenhadas a partir de gêneros observados noutras comunidades discursivas, sobretudo as *online*.

Imagem 1: Redes sociais conectadas a *Avaaz*

A imagem mostra uma interface de compartilhamento de uma campanha Avaaz. No topo, há o texto 'Compartilhe nas redes'. Abaixo, há três botões de compartilhamento: 'facebook' com 146K compartilhamentos, 'email' com 21K e 'twitter' com 8332. Cada botão tem um ícone e um texto de chamada à ação. Abaixo dos botões, há um campo de texto com o link 'https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_foro_privilegiado_' e um botão 'COPIAR'.

Fonte: Avaaz (2018).

A constatação e a concretização de uma rede interativa — também aqui considerada como comunidade discursiva de lugar — podem ser por nós percebidas pela a aproximação entre determinados gêneros que, promovendo o objetivo principal

do criador do protesto virtual, centralizam-se na petição *online*. A figura acima sintetiza essa conexão existente entre as diversas comunidades, seja pela opção de divulgarmos nosso objeto por meio do compartilhamento automático, naquelas que seriam as mais utilizadas pelos usuários da rede virtual, ou mesmo ofertando o *link* a ser promovido em outros ambientes.

Podemos afirmar, pois, que a interação social, neste caso desencadeada pelo ciberativismo, guiada pela petição *online*, promove caminhos distantes de seu criador e do assinante. Salientamos tal fato, visto que os objetivos almejados apenas se concretizam quando o sujeito que interage concordando com o posicionamento daquele promove as ideias; trata-se de uma movimentação virtual que percorre por três vias, todas essas dependentes. Na primeira, surge a figura do ativista-primário, aqui considerado como quem inicia a petição; na segunda, a do ativista-secundário, ou assinante e, por fim, na terceira, do assinante-compartilhador, deflagrando uma interação social num espaço infinito, marcado pela não presença de fronteiras da *web*.

Embora possamos realizar genericamente a identificação dos que interagem em tal comunidade, a “Política de Privacidade”⁴⁵ do *site Avaaz.org* nos deixa claro que constatarmos quem é o criador da petição, bem como os que dela participam, nem sempre é tarefa lograda. Em muitos casos, o(s) nome(s) do(s) autor(es) do texto só é(são) descoberto(s) uma vez que ele(s) opte(m) pela exposição, situação explicável por um dos argumentos intrínsecos à petição: que é o de ser uma produção elaborada por uma comunidade e não uma pessoa. Acrescenta-se a isso o anonimato que veda perseguições nos casos de interações que exponham os participantes a certos riscos.

Quanto àquele que assina a petição *online* e o que a compartilha (casualmente sendo ele o assinante-compartilhador), certas informações a seu respeito são expostas, como nos mostra a figura abaixo, composta por fragmentos de diversas petições em andamento e dos meios nos quais foram assinadas e compartilhadas — *Avaaz.org*, *Facebook* e *e-mail*. Porém, num olhar superficial, não identificamos maneiras como a divulgação de tais dados possa contribuir para qualquer tipo de perseguição que coloque em risco quem contribua com o criador da petição.

⁴⁵ Acessível pelo endereço <https://www.avaaz.org/pt/privacy/>.

Imagem 2: Compartilhamento e identificação dos sujeitos

ASSINATURAS RECENTES

4 horas atrás		MARIA E., Espanha
5 horas atrás		Rodney G., Brasil
7 horas atrás		Juan H., Espanha
7 horas atrás		Michèle D., Bélgica
10 horas atrás		ibrahim E., Líbia



O plano contra a epidemia do plástico

BA Bert Wander - Avaaz
sex 22/12/2017, 12:54
Você

Queridos amigos e amigas,

Todo mundo já viu aquelas imagens horríveis de **baleias com garrafas e sacolas no estômago, ilhas de plástico flutuando a perder de vista** e tartarugas emaranhadas em lixo.

Essa é uma crise planetária -- e se não agirmos agora, **até 2050 haverá mais plástico do que peixes nos oceanos!**

Porém, uma pesquisa incrível descobriu que **10 rios na África e Ásia são responsáveis por levar 90% desse plástico para os oceanos**. Se limparmos esses rios, podemos salvar nossos oceanos!

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como ressaltado, no entanto, em determinado trecho em que nos são expostos avisos a respeito da privacidade ao utilizarmos o serviço, temos que

A política se aplica somente para informações coletadas por meio deste Website (Avaaz.org) e não se aplica a informações coletadas em quaisquer sites afiliados ou de grupos terceiros ou por qualquer aplicação de terceiros que pode conter um link ou que possa ser acessada por meio deste Website, e não se aplica a qualquer contato presencial entre você e a Avaaz. (AVAAZ.ORG, 2018).

O modo como funciona o ciberativismo ativado pela petição *online*, ou a interação social propiciada pelos *sites* que se posicionam combatendo atividades antissociais, leva-nos a constatarmos a curta distância entre o desencadeamento de novas atividades e a hiperligação. Buscamos essa relação, posto que ao lermos determinado texto digital, costumeiramente recheado de *hiperlinks*, somos guiados a infinitas atividades de leitura, como que nos instigando a entrarmos em contato com novos conteúdos. O mesmo acontece com a petição *online* quando bem sucedida, formando, assim, um ciclo de empatia a distância no qual nos deparamos com determinados acontecimentos, tomando parte deles e, conseqüentemente, ofertando nosso compartilhamento — ou melhor, nossa contribuição.

No tempo em que nos observarmos num caminho formativo, seja qual for o nosso campo de interesse, é possível que identifiquemos traços marcantes dos que promovem o conhecimento outrora adquirido e passível de ser repassado. No campo dos gêneros, a formação sociodiscursiva, reconhecida ou pela estabilização ou pela tipificação, possibilita visualizarmos em nosso objeto de estudo semelhanças que desenham dois caminhos: o que seguem os experientes, e outro seguido pelos novatos.

Apoiando-nos, portanto, na ideia de Miller (1984), de que a relação entre gênero e ensino e aprendizagem são combustíveis para o desenvolvimento da ação social dos estudantes, a petição *online* promoveria o participar do aluno na comunidade em que tem interesse. A distância entre comunidade e escola, por exemplo, seria reduzida ao ponto de se encontrarem, posto que se desenvolvem a empatia, comunicação (sobretudo as habilidades argumentativas) e o envolvimento político, de enfrentamento. Partindo da premissa de que a interação social se dá pelas nossas formações adquiridas em certos meios, tratemos de abordá-las a seguir.

De maneira a esclarecer o que venham a ser ambas as direções adotadas pelos sujeitos na plataforma virtual, cabe afirmarmos, anteriormente, que desvinculamos (se é possível prosseguirmos de tal modo) a noção de formação discursiva⁴⁶ da grande variedade de formas de constituição de enunciados. Essa ressalva se adequa a nossa proposta de pesquisa sobre a petição *online*, visto que a comunidade que se dedica ao caminho contrário ao seguido pelas práticas predatórias de determinadas figuras públicas é formada por aqueles que adotam, muitas vezes como ofício, a elaboração de petições *online* — por consequência, adquirem a fundamental experiência para obter êxito. A esses somam-se os que se aventuram, quando do interesse de seu círculo social, a promover certas ações contra aquelas figuras.

Em outras palavras, o vasto campo de possibilidades ofertado, por exemplo, em redes sociais, ao lançarmos mão das diversas técnicas como os *emoctions*, *memes*, vídeos, *gifs*, fundos coloridos, sentimentos, a localização, as imagens, entre outras, bem como as observadas na elaboração dos mais diversos gêneros que não os *online*, é reduzido quando discutimos a petição *online*. Apontamos para essa leitura, dadas as consequências do sucesso de uma prática ativista virtual que depende de

⁴⁶Ainda que não sigamos pelas linhas da *Análise do Discurso Francesa*, utilizamos o termo próximo de Adam (1999), pois, de acordo com Catelão (2013), observamos, nas práticas sociodiscursivas, a representação dos gêneros que, por sua vez, emergem pelas “formações manifestas” (CATELÃO, p. 29, 2013).

formatos estabelecidos, resumidos em quadros ditados, certamente, pela experiência adquirida em outras ações pelos peticionistas, logo, utilizados pelos não-experientes.

Imagem 3: Sugestões de formulação de uma Petição *Online*

The image shows a digital form for creating an online petition. It consists of three numbered steps, each with a text input field:

- 1 Comece sua petição!**
Input field: "Título da petição"
- 2 Quem é o alvo da sua petição?**
Input field: "Pessoa/grupo que pode te dar aquilo que você quer"
- 3 Por que você está começando esta petição?**
Input field: "Sobre o que é sua petição? Você foi afetado pessoalmente por este assunto?"

Below the steps is a large pink button labeled "PRÓXIMO ►".

Two callout boxes provide additional guidance:

- Qual o nome da sua petição?**
Seu título deve ser curto, como uma manchete de jornal.
Exemplo:
Prefeito João: Salve a Escola Municipal de Tatuí
- Contexto da petição**
Em 2 ou 3 frases, por que as pessoas devem se preocupar com este assunto? Existe um prazo para uma decisão? Você foi afetado *pessoalmente* por este assunto?
Exemplo:
"Minha filha Maria frequenta a Escola Primária de Tatuí que está prestes a perder 10 professores e financiamento para atividades como o clube de xadrez. A educação das nossas crianças deve ser a nossa principal prioridade e estes cortes não devem acontecer."

Fonte: *Avaaz* (2017).

Tão logo, uma vez que ocorre a mistura das diversas redes sociais e os autores das petições cedem lugar aos que as compartilham em outras comunidades virtuais, podemos considerar haver formações sociodiscursivas em atuação. Se passamos a enxergar, portanto, um complexo de formações — sobretudo influenciadas e definidas pelos gêneros do discurso, podemos apontar que a interação social surge devido aos sistemas sociais dos quais participam os sujeitos por meio dos sistemas de gêneros. Dito assim, explicitar especificações em torno da petição *online* se torna uma tarefa menos complicada devido ao fato de lidarmos com situações altamente regularizadas (BAZERMAN, 1994).

Concentrando-nos, ainda que por pouco tempo, no *site* da *Avaaz*, a comunidade discursiva propõe ao autor da petição que retenha formatos significativos — entendidos

aqui como pontuais — de forma que seus leitores compreendam o campo no qual estão adentrando. Sendo assim, o discurso do ciberativista, nesse contexto, apresenta um posicionamento novo quanto às diferentes/novas maneiras que encontramos, com o advento da *internet*, de mudarmos pontos específicos.

De maneira geral, aquele que recebe a página e os números — de doações, assinaturas e compartilhamento — promovidos por um ciberativista, depara-se com um universo que conspira a favor de uma ação que, simultaneamente, representa menos perigos físicos, semelhante aos quais se deparam os que enfrentam os aparelhos repressores físicos do Estado, bem como demonstra a dimensão que se pode alcançar um discurso. Uma vez que identificamos uma maior influência dos aspectos textuais na formação discursiva, especificamente do caso que tratamos, do que na interação, cabe encaminhar nosso estudo ao tema, estilo e formato de composição, a fim de compreendermos mais amplamente o que pontuamos neste tópico.

5.3 ASPECTOS TEXTUAIS: TEMA, ESTILO E FORMATO DE COMPOSIÇÃO

Acompanhando os estudos em torno da relativa estabilidade dos gêneros, aprofundamo-nos na petição *online* em conformidade com sua prototipicidade, ou os “aspectos característicos dos gêneros que chamamos de recorrência social” (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, n.p.). Ainda de acordo com os autores, o tema, estilo e a forma de composição seriam os elementos que auxiliariam os pesquisadores na delimitação de seus olhares sobre os gêneros.

Os três elementos destacados, juntos de outros, como a forma arquitetônica e o conteúdo temático, são as dimensões do gênero discursivo desenvolvidas pelo círculo bakhtiniano, conforme Rojo (2005). Ao mesmo tempo em que tornam o enunciado único, irrepetível, fazem dele relativamente estável; isto é, são produzidos consoantes às escolhas momentâneas do locutor, quando em relacionamento com o seu interlocutor. Em outra pesquisa, Rojo (2005) aponta que tais dimensões não poderiam ser visualizadas separadamente tanto do gênero quanto das outras duas.

os *temas* — conteúdos **ideologicamente conformados** — que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*);
as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero

(marcas linguísticas ou *estilo*). (ROJO, 2005, p. 196, destaques da autora).

Ressaltamos, contudo, que ao percebermos tais aspectos, devemos ter em mente o grau de relação com as condições reais da enunciação. Isso quer dizer que todos eles não se formam a partir de um contexto distante do qual se encontram os “parceiros da interlocução”, como salienta Rojo (2005, p. 197), mas de uma situação social imediata, da qual participam “o locutor e o seu interlocutor” (ROJO, 2005, p. 197). Ainda de acordo com a autora, tais elementos são fundamentais quando, inclusive, em contato/relação social, institucional e interpessoal.

São elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso. (ROJO, 2005, p. 197, destaques da autora).

Muito embora nos deparemos com um postulado teórico que faz referência ao *outro*, é o locutor, o *eu*, que adquire maior importância na teoria bakhtiniana. Nesse sentido, o locutor se sobressai diante da finalidade que pretende impor na interação, assim como a apreciação valorativa incidida sobre o seu interlocutor e o tema. Segundo Rojo (2005, p. 196), ao se voltar para as pesquisas do *Círculo*, somam-se ao “fator locutor” os “parâmetros da situação de produção dos enunciados”.

Dessa maneira, a composição dialética do gênero deve-se, também, ao fato de que “ao mesmo tempo em que se constituem como forças ‘reguladoras’ para a construção do acabamento e interpretação dos enunciados, também se renova a cada situação social” (RODRIGUES, 2005, p. 166). Podemos inferir, a partir das colocações dos autores, que ao reconhecermos as particularidades de um locutor, estaremos nos aproximando da situação social da qual ele participa. Isso porque, “os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196).

[...] o enunciado não pode ser separado da situação social (imediata e ampla). Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la, pois o discurso, como “fenômeno” de comunicação social, é “determinado” pelas relações sociais que o suscitaram. A noção de enunciado concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) não como algo externo ao enunciado, uma unidade maior que o envolveria, mas como um elemento constitutivo. (RODRIGUES, 2005, p. 160).

Afinando nossos estudos aos três elementos, iniciamos o desenvolvimento das ideias a partir do tema.

Poderíamos visualizá-lo como um elemento exterior ao gênero, pensado por determinado sujeito; contudo, a emissão de determinado tema se dá por meio de um enunciado que, por sua vez, constitui-se tanto pelos aspectos ideológicos quanto pelos elementos linguísticos. De acordo com Brait e Pistori (2012, p. 384, destaque das autoras),

O **tema**, que não pode ser confundido simplesmente com assunto, é tratado de forma detalhada, podendo ser assim resumido: (i) o conjunto dos significados dos elementos verbais da obra é um dos recursos para dominar o tema, mas não o tema em si mesmo; (ii) constitui-se com a ajuda dos elementos semânticos da língua; (iii) não é uma palavra isolada que está orientada para o tema, mas o enunciado inteiro como atuação discursiva; (iv) advém do enunciado completo/obra completa enquanto ato sócio-histórico determinado, sendo, portanto, inseparável tanto da situação da enunciação como dos elementos linguísticos; (v) não pode ser introduzido no enunciado e encerrado.

Ao discorrer sobre o tema do romance, Rodrigues (2005, p. 167) aponta que para Bakhtin aquele “é o homem que fala e sua fala (seu discurso)”. Ainda de acordo com a autora, “os próprios gêneros ‘modulam’ a maior ou menor possibilidade de tratamento exaustivo do objeto e do sentido na interação”. Ao nos situarmos na esfera ciberativista, observaremos que a proliferação da petição *online* ocorre semelhantemente a outros gêneros dessa esfera.

Isso equivale a dizer que o discurso político “de palanque”, as cartas de reclamações, o discurso de acusação, a exemplo, compartilham da apresentação de uma temática sob o ponto de vista de certo grupo, logo, combatendo ao outro — sem que esse tenha turno de fala. Pelo tema, assim como Catelão e Cavalcante (2017) descrevem a resenha acadêmica crítica, o seu produtor objetiva apresentar, descrever e julgar (*práxis* da esfera, uma vez que as conquistas políticas se assentam na derrota do oponente) as ações que constatarem serem inconsistentes com o desenvolvimento social.

Imagem 4: Petições *Online* em andamento

Fonte: Elaborada pelo autor.

Se o protesto é o tema central dos que prestam solidariedade por meio de práticas *online*, temos a petição *online* próxima daquilo que descreve Bazerman (2006, p. 91), quando afirma que, por exemplo,

A carta de petição, como um meio para o indivíduo manifestar interesses pessoais para as autoridades, data do mundo clássico (KIM, 1972), constituindo um instrumento regular para a expressão de descontentamento e protesto na Idade Média e nos anos seguintes. A falta de resposta do rei George a tais petições é uma das queixas centrais da Declaração de Independência dos Estados Unidos.

A relativamente fácil constatação do tema de determinada petição *online*, por outro lado, leva-nos a novas discussões em torno do gênero, haja vista que os elementos textuais aqui destacados para discussão concretizam as relações previstas pelo autor, assinante e assinante-compartilhador, o que encaminha essa pesquisa para o debate em torno do estilo.

Segundo Costa (2013, p. 151), “o estatuto que Bakhtin atribui ao estilo mostra o reconhecimento de que existem padrões sociais de utilização dos recursos linguísticos, que permitem relacionar de forma estável cada gênero com seu estilo.” O estilo é importante, ainda, para a recepção do enunciado pelo *outro*, seja para “[...] dizer o que realmente queremos dizer [...]” (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, n.p.), seja para a compreensão daquilo que dizemos. Ao valorizarmos o nosso interlocutor, portanto, acreditamos que o estilo se desenha por ambos os sujeitos: o *eu* e o *outro*.

Ainda, quanto ao produtor do enunciado, o léxico e a estrutura configuram o estilo escolhido. A relativa estabilidade pode ser explicada, inclusive, pelo fato de o

gênero abarcar aquilo que é inerente a ele, assim como as escolhas de ordem do autor. Logo, tanto para desviar da norma quanto para escolher o que a língua oferta, a dimensão social do estilo, adotada para nossa pesquisa, seria o “[...] resultado da elaboração histórico-social [...] [numa] associação estável entre determinadas formas linguísticas e os gêneros [...]” (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, n.p. acréscimo nosso).

Uma vez que nos distanciamos de uma dimensão de estilo na qual se fala em consolidação, em rigidez, observamos que a dimensão social do estilo (COSTA, 2005) no gênero em debate está intimamente ligada às características da esfera, transformada por fatores histórico-sociais. As escolhas dos sujeitos fazem com que as petições repitam os estilos, pois, como o próprio *site* apresenta, o uso de certos verbos e direcionamentos ocasiona a adesão do público à tese.

Assim, o estilo que os editores do *site* creem ser o melhor é possivelmente aquele a ser seguido pelos que geram uma nova petição. Contudo, acreditamos que algumas modificações possam ser realizadas de acordo com a experiência dos sujeitos interessados na criação do documento. Desse modo, compartilhamos da ideia de que o estilo “representa determinada ordem de traços organizados por escolhas linguísticas (lexicais ou estruturas)” (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, n.p.). Ressaltamos: determinada ordem essa seguida, muitas vezes, pela proposta da equipe do *site*.

Ainda de acordo com os autores, “Seguindo a concepção discursiva dos gêneros, o enunciador [...] escolhe entre as opções linguísticas disponíveis para a esfera/gênero os elementos para compor seu discurso” (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017, n.p.), ou seja, uma linguagem subjetiva e formal, porém não culta/erudita. Pensamos que tal característica está relacionada ao fato de que parte dos leitores, inclusive os não fluentes na língua em que foi escrita a petição, compreende melhor o que será dito quando palavras fora do contexto da maioria da população não compõem o vocabulário do texto.

Observamos o recorrente uso da primeira pessoa no plural, uma vez que a petição representa o pensamento de uma parcela social, técnica argumentativa que possibilitaria o engajamento de um maior número de pessoas. Quanto ao texto voltado à pessoa capaz de solucionar o problema denunciado, a linguagem respeita a posição social desse. Contudo, os verbos, em sua maioria, são utilizados no modo imperativo, como podemos constatar na imagem abaixo:

Imagem 5: Petição *Online* em andamento

De acordo com Campos (2015, p. 121),

A linguagem utilizada pelos site (sic), com textos curtos e objetivos pode tanto atrair pessoas que inicialmente não se interessariam pelas causas — desburocratizando a complicada linguagem jurídica da política — como proporcionar apenas um conhecimento raso, aliada a uma falsa sensação de conhecimento de causa.

Por sua vez, a forma composicional do gênero se liga à organização das partes, no que diz respeito às quais são visualizadas ou à sua organização. Essa, conforme Bakhtin, é diversa e heterogênea, sensível, pois as atividades humanas configuram-se igualmente como diversas e heterogêneas. Assim sendo, a forma composicional possibilita o reconhecimento do gênero, da finalidade e da esfera. Essas afirmativas nos servem para pensarmos num estudo sobre a forma que não apenas o textual — como destacamos anteriormente, isso porque essa é responsável não só pelo reconhecimento, mas inclusive pela organização e estruturação do gênero.

Uma vez relativamente estável, é possível visualizarmos o padrão de sua estrutura; contudo, a conceituação de gênero não se prende tão somente no modelo. De acordo com Catelão e Cavalcante (2017, n.p.), trata-se de um elemento que representa a forma de acabamento do gênero. O que, portanto, nos levaria a reiterarmos a ideia de que “a composição como parte da linguística é diferente do estudo da composição que leva em conta a tarefa artística ou científica (finalidade ideológica, valores axiológicos das esferas sociais) do enunciado”, conforme Rodrigues (2005, p. 168).

Enquanto que em textos jornalísticos o título de determinada publicação está relacionado ao conteúdo a ser abordado no corpo do texto, nas petições *online* podemos percebê-lo representando uma postura a ser tomada pelo leitor-alvo. Entendemos como

⁴⁷ Disponível em: <https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_fora_temer_2017/?slideshow>. Acesso em: 22 jun. 2017.

plausível a comparação entre os textos de uma esfera e o gênero, pois a sugestão que encontramos durante a elaboração da petição é a de que o título seja “curto, como uma manchete de jornal” (AVAAZ.ORG, 2017). Assim, em resumo, seria o título o primeiro movimento retórico desenvolvido.

O segundo movimento percebido está relacionado à contextualização da problemática a ser combatida. No terceiro, ocorre o destrinchamento do assunto discutido; contudo, sublinhamos: essa ação se faz tão somente para que os futuros assinantes assumam um posicionamento ao lado do produtor do texto; logo, são ressaltados apenas os aspectos negativos do outro agente. O quarto, por sua vez, apresenta os caminhos a serem percorridos a fim de que dado objetivo seja alcançado.

Poderíamos pensar, portanto, que os quatro movimentos retóricos observados são: 1) exigir a ação; 2) contextualizar o problema; 3) descrever a atitude do agente alvo e 4) apontar o caminho para a resolução. Em vista desse esquema, teríamos que a ação discursiva primária de uma petição *online* seria a resolução de um problema sob uma macroestrutura argumentativa. Enquanto que o gênero em discussão combina diversas sequências (argumentativa, narrativa e descritiva), identificamos que a dominância sequencial é argumentativa.

Se tema, estilo e formato de composição podem iluminar diversos pontos os quais eram obscuros na petição *online*, por outro lado, a formação discursiva do sujeito que elabora o texto fica ainda submergida. Essa constatação — mais em formato de dúvida, possivelmente a ser respondida noutro momento — surge observadas as políticas que possibilitam os gestos de solidariedade; isto é, se os *frames*⁴⁸ que figuram no momento da criação de um texto não são seguidos, corre o risco, aquele que pouca experiência possui, de que sua campanha seja fracassada, logo, os objetivos da comunidade não serão alcançados. Do outro lado da moeda, caso promova seus interesses com base nas dicas apresentadas pelo *site*, o sujeito promoveria uma ideia assentada principalmente numa formação discursiva que não a dele⁴⁹.

Todo o enredo descrito leva-nos até o que acreditamos ser uma leitura sociorretórica-textual contextualizadora da petição *online* em seus modos atuais e, tão logo, ao esquema abaixo por nós desenvolvido. Destacamos a sua atualidade, pois como tratado anteriormente, futuras mudanças no ambiente digital-virtual transformariam,

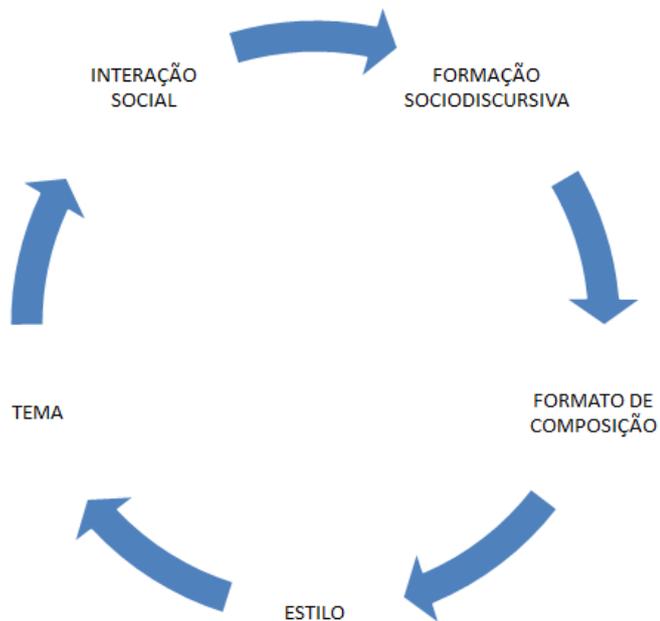
⁴⁸ Quadros informativos que surgem como forma de orientação ao autor da petição *online*.

⁴⁹ As questões que permanecem são: quando estudamos a petição *online*, de qual a formação discursiva que tratamos: a do sujeito experiente, do iniciante ou da mistura das formações de ambos os agentes? Entre essas, há uma predominante?

possivelmente, a maneira com a qual lidamos e lemos a configuração daquele gênero, que hoje possibilita uma das formas de agirmos enquanto ciberativistas.

Esquema 4: Análise sociorretórica-textual do gênero petição *online*

ESQUEMA DE ANÁLISE SOCIORRETÓRICA-TEXTUAL DO GÊNERO PETIÇÃO ONLINE



Fonte: Elaborado pelo autor.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 ORIGEM DE SUA CRIAÇÃO

Inspirada em projetos sociais nos quais sujeitos letrados se predispõem a escrever cartas oriundas de narrações dos que não alfabetizados⁵⁰, nossa proposta contempla e, ao mesmo tempo, modifica alguns de seus pontos. Intentamos a participação em comunidade dos estudantes da educação básica baseada não pela produção de cartas-pessoais, mas na de cartas em que o comportamento argumentativo seja dominante, isto é, partiríamos de um gênero emergente da carta⁵¹, chegando à petição *online*.

O ensino e aprendizagem colocados em prática ao longo das aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva sociocomunitária aqui adotada, não contempla tais cartas, posto que perspectivamos a manifestação de vozes de sujeitos que enfrentam as problemáticas e dos que os ajudam, procurando solucioná-las. Nesse viés, a narração dos fatos pelos sujeitos entrevistados se mistura à forma proposta pelo escrevente. Tais particularidades, além do envolvimento de diferentes sujeitos, espaços e interesses, portanto, inviabilizariam a sequência dos trabalhos elaborados sob o que se promove em livros didáticos, por exemplo, que tratam das variações do gênero carta.

A participação do *outro*, o entrevistado, mais especificamente a escolha de quem o será, deve-se a sua inserção num contexto que seja o de constrangimento⁵². Em outras palavras, consideramos que sejam partícipes os que possuem reclamações a serem postuladas diante das violências visualizadas e/ou sofridas nos espaços pelos quais circulam e, como fator determinante, tenham acesso reduzido às mídias sociais. Apontamos essa interação, pois se trata de uma realidade que contribui para a não amplificação de suas vozes enquanto reclamantes.

Por sua vez, são considerados como sendo os outros dois integrantes do movimento de projeção das percepções dos sujeitos destituídos do poder de discursar em sociedade alunos e professores. A relação a ser estabelecida por eles seria iniciada

⁵⁰ O mais famoso desses se encontra no filme *Central do Brasil* (1988), em que a personagem principal se dispõe a escrever cartas para pessoas analfabetas.

⁵¹ De forma que poderíamos pensar num trabalho a ser desenvolvido em sala de aula por grupos, cada qual poderia se apossar de certo gênero, como: carta-manifesto, carta-aberta, petição e, por conseguinte, entrariam em contato com diferentes espaços e pessoas a fim de realizarem os seus propósitos.

⁵² Os suburbanos, enfermos, presidiários e, até mesmo, moradores de rua. Consideramos esses, pois podemos encontrá-los frente às situações desumanas, que passa pelo saneamento básico, mau atendimento de funcionários de órgãos públicos, chegando aos constrangimentos causados por diversos setores da sociedade aos que moram nas ruas.

pela execução de atividades voltadas aos gêneros reproduzidos nos diversos ambientes, assim como pela imersão nos estudos das práticas ciberativistas em consonância com a produção de tais gêneros.

A integração escola e comunidade, presente nas proposições acima, atende a uma demanda que é a de inclusão das práticas escolarizadas em outros contextos. Dessa forma, percorremos por becos adotando um sentido contrário ao que, em muitos casos de instituições públicas, visualizamos; isto é, o de fazer da escola o espaço em que os diversos projetos comunitários sejam pensados, e não somente executados. Conservaríamos, sob esse aspecto, uma noção de ambiente educacional, ainda que envolvido com outras instituições, onde prevaleçam as disciplinas tradicionais escolares, fomentando as discussões contemporâneas.

As reflexões em torno da petição *online* enquanto prática ciberativista nos levaram ao desenvolvimento de propostas didáticas que indiquem possíveis caminhos, a fim de que o professor em sala de aula transporte seus discentes ao que seria uma organização comunitária virtual-digital. Nessa comunidade, os sujeitos compartilhariam dos conhecimentos adquiridos sobretudo em aulas de Língua Portuguesa, mas não apenas, uma vez que em diversos momentos das aulas ministradas, deverão entrar em contato com contextos que fornecerão conteúdos para a concretização de suas ações.

Nesse veio, ao não criarmos uma plataforma digital-virtual que propicie a externalização de suas intenções e valorizando, ao mesmo tempo, a prática docente, colaboramos para a não descentralização das comunidades, pensando, concomitantemente, na escola como outro espaço social de aprendizagem e ensino, tão importante quanto o *online*.

6.2 ASPECTOS PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A fim de iluminarmos a proposta didática para o trabalho com a petição *online*, trazemos à baila algumas indicações para a sua aplicação. Entendemos que tais sugestões são aqui apresentadas enquanto modelos; logo, pensamos que as proposições antecedentes à nova proposta emergem de maneira flexível. Ou seja, dados os contextos, sugerimos pontuais modificações para o sucesso da aplicação e dos resultados almejados, segundo os objetivos do professor e da necessidade em sala de aula.

Ao arrolarmos certos pontos para serem trabalhados, consideramos que a utilização do gênero petição *online*, do modo que indicamos, ocorra numa turma de

nono ano do Ensino Fundamental, devido à pouca maturidade dos alunos quanto a determinados debates, sobretudo em disciplinas presentes nesse momento da rotina escolar. Ao mesmo tempo, essa escolha se dá por considerarmos tal estágio escolar, no qual os alunos já se aprofundaram em muitas temáticas relacionadas à Língua Portuguesa, principalmente com as quais propomos que trabalhem no produto.

Posto que nosso objetivo era o de elaborar uma proposta assentada num gênero relativamente novo no ambiente escolar, a pesquisa que embasou cada um dos pontos, que a seguir são apresentados, surge no sentido menos científico e mais didático. Em outras palavras, idealizamos que, anteriormente à aplicação do produto, o professor utilize daquilo que a ele oferecemos como base para possíveis dúvidas que possam atrapalhá-lo em sua labuta, mas, simultaneamente, revelamos aspectos pouco visualizados no meio acadêmico no que tange ao gênero.

Com destaque para a disposição do produto apresentado abaixo por imagens, com exceção de sua capa, teceremos alguns breves comentários que, somados a outros destacados, complementam a maneira como pensamos o seu uso em sala.

Nosso planejamento é que, de alguma forma, estejamos em contato com alunos e docentes, abordando-os, para tanto, por meio de uma linguagem simples. Destarte, seguimos alguns padrões de livros didáticos, como tentamos implementar outros. A título de exemplo, num primeiro momento, o das considerações iniciais, não realizamos a apresentação do produto, mas já nas palavras introdutórias como uma de suas partes, na qual pontos relevantes a serem tratados pelo docente podem surgir, das quais destacamos:

- questionar aos alunos quais foram suas últimas práticas que visaram ao bem-estar de pessoas conhecidas e desconhecidas;
- apresentar a importância da Língua Portuguesa não como uma disciplina escolar, mas enquanto forma de agir no mundo;
- propor uma reflexão a respeito do que seria viver bem, viver plenamente;
- indagar aos alunos sobre o egoísmo em tempos que sugerem e nos levam à globalização (caminho esse que, em tese, diminuiria o egoísmo).

Seguindo, temos que para o trato com os pontos diretamente relacionados à produção de uma petição *online*, optamos por uma distribuição em que, num momento,

dialoguemos com o alunado e, noutro, com o professorado. Quando nos direcionamos aos estudantes, realizamos, muitas vezes, questionamentos com o intuito de levá-los a uma reflexão o que, por consequência, pode ser utilizado pelo professor como a introdução ao que se segue. Com relação a esse, os escritos abordam, já explicado anteriormente esse ponto, sugestões breves da maneira como deve ser abordado tema daquele momento.

No centro de cada página, mais precisamente surgindo como tema a ser discutido, com base em nossas pesquisas, elaboramos esquemas para que o planejamento do professor gire em torno desses. Logo, em todos destacamos o que deverá ser abordado (*Temas paralelos, Exploração dos verbos*, entre outros) e o que tratar a respeito. Ou seja, em nossa iniciativa, priorizamos uma prática precisa, por isso, como exemplo, ao invés de sugerirmos simplesmente o ensino e aprendizagem voltado ao verbo, apontamos que o trabalho deve seguir em direção ao tempo e modo verbal que condiz com a dominância encontrada no gênero.

No terceiro quadro, como presente em muitos livros didáticos e outros materiais utilizados em sala de aula, tratamos dos objetivos que o professor, ao escolher as suas atividades, deve visar. Optamos por inclui-lo, ainda que não apresentemos as atividades, de modo a direcionarmos o docente que, pelo pouco contato com o gênero, poderia levar os alunos para um sentido que teria pouco ou nenhum efeito na produção dos documentos.

Por último, antes de apresentarmos as propostas integralmente, conectando a ideia de um trabalho que, além de não desconsiderar o ambiente *online*, ainda o valorize tanto quanto a sala de aula, indicamos alguns acessos interessantes a serem realizados. A esse momento, entretanto, cabe uma pontuação. Devido à brevidade de muitas redes sociais, sejam aquelas em que hospedamos vídeos, sejam as que utilizamos para entrarmos em contato com outras pessoas, compartilharmos nossas atividades, alguns dos *links* podem, em um tempo não tão distante, não estarem mais disponíveis. Sendo assim, uma vez que não surja alguma atualização de nosso produto, cabe ao professor investigar um material que dialogue com aquilo que indicamos inicialmente.

6.3 PROPOSTAS DIDATIZADAS

Imagem 6: Capa do produto educacional



Fonte: Elaborada pelo autor.

REFLEXÕES INICIAIS...

Praticar o bem aos outros e a nós. Essa é a principal atitude de vocês que trabalharão com a petição *online*. Ser peticionário, ser colaborador, é enxergar o mal agir e combatê-lo.

Por isso, estudar aspectos da Língua Portuguesa e aplicá-los na *internet*, nas comunidades virtuais, significa agirmos de forma não-violenta contra aquilo que tira do outro o direito de viver plenamente, que faz com que enfrentemos grandes problemas em multidão. Grandes problemas que, para uma multidão que não cabe num salão, numa avenida, tornam-se o combustível para avançarmos fronteiras, conhecermos línguas, dialetos, e outros sujeitos preocupados em fazer o bem.

Agora, aproveitem o material que compartilhamos com vocês! Enriqueçam os seus conhecimentos; duvidem, questionem, contribuam para que os dias de desconhecidos e pessoas próximas se tornem melhores. Depois, compartilhem o que aprenderam, enriqueçam o conhecimento até mesmo dos que estão espalhados pelo mundo, façam com que duvidem, questionem!

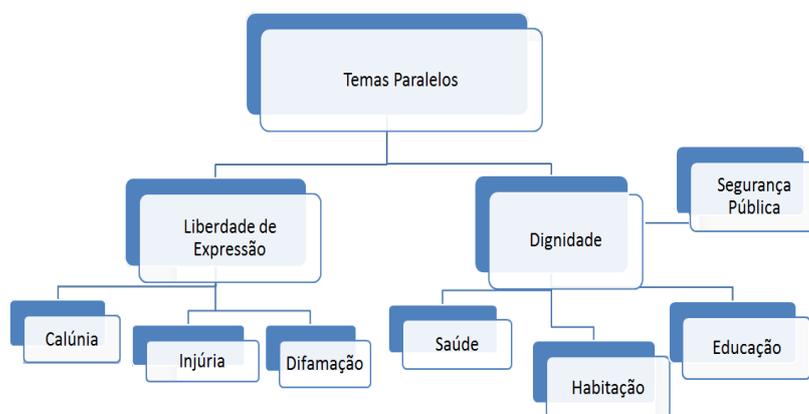
Os Autores

Imagem 8: Temas paralelos**ALUNOS,**

notaram que não é dinheiro que falta na saúde pública brasileira? Já se perguntaram o que é que sobra? Sabiam que há milhares de pessoas presas sem condenação? Leram sobre a diferença entre o número de pessoas pobres e ricas em nosso País? Reflitam sobre esses questionamentos e sigam as orientações do professor!

**OBJETIVOS**

- promover debates sobre os problemas relatados
- desenvolver a capacidade argumentativa
- levantar possíveis soluções

**PROFESSOR(A),**

sugerimos que os alunos sejam instigados a discutir, oralmente, temáticas abordadas em nossa Constituição, como aponta o esquema. Questione-os sobre as problemáticas de seus contextos e possíveis soluções. Procure criar um ambiente em que argumentos a favor e contra surjam. Uma dica: separe a sala em grupos e divida essas funções, estabelecendo tempo para os turnos de fala.

**PARA ACESSAR**

- SP Invisível (*Facebook*)
- Médicos de rua (*Facebook*)
- Cruz Vermelha (*Site*)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 9: Exploração dos verbos**ALUNOS,**

quando pediram um favor a um amigo, trocaram as palavras usadas na primeira vez, pois ele disse: “Peça com carinho”? E quando deram uma ordem e a pessoa não realizou o que mandaram? Isso pode ser sintoma da verbete aguda: erro na hora de uso do verbo. Acompanhe a explicação do professor para curarmos esse mal.

**OBJETIVOS**

- identificar as particularidades do verbo
- compreender a função do verbo no texto
- diferenciar as intenções de um autor (ordem, pedido, sugestão)

**PROFESSOR(A),**

o peticionário deve ser incisivo, demonstrando a força de seu discurso. Para tanto, a exploração dos verbos, por abordagens tradicionais de livros didáticos e gramáticas, pode ser utilizada neste momento. Procure apresentar aos alunos gêneros em que a presença do verbo é fundamental, como no abaixo-assinado, manual, na receita culinária. Noutro momento, a produção textual de algum desses gêneros pode contribuir para o aprofundamento do tema.

**PARA ACESSAR**

- terra.com.br/vida-e-estilo/culinaria/
- abaixoassinado.org/
- chevrolet.com.br/servicos/manuais-veiculos

Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 10: Tipos de argumentos**ALUNOS,**

convencer alguém nem sempre é tarefa fácil. Às vezes, convencemos com atitudes, em outras, com palavras. Como ganharam aquele presente que queriam? Quais argumentos usaram para não irem àquela festa chata? Viram? Todos argumentamos, mas é difícil termos sucesso com a técnica errada. Vejamos os exemplos mostrados pelo(a) professor(a) para entendermos mais do assunto!

**OBJETIVOS**

- identificar diferentes tipos de argumentação
- perceber os efeitos de cada tipo no eleitor
- argumentar e contrargumentar em turma

**PROFESSOR(A),**

o momento de apresentação das petições *online* é esse! É agora que mostrará aos alunos como peticionários mais experientes agem. Para isso, o foco deve ser nas informações que sustentam o posicionamento do autor. Observe, por exemplo, a presença de dados numéricos, relatos dos sujeitos afetados, de especialistas; podem ser realizadas leituras para que os alunos identifiquem tais aspectos e, posteriormente, sugiram maneiras de complementá-los.

**PARA ACESSAR**

- “Horas para salvar o pacote anticorrupção” (Petição *online*)
- “A Chocante Verdade sobre Trump” (Petição *online*)
- “O ódio não vencerá: solidariedade à Debora Diniz” (Petição *online*)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 11: Operadores argumentativos

ALUNOS,

argumentar é como possuir um carro novo, ele precisa de um bom asfalto, senão, seu desempenho será como o de um carro velho. Os operadores argumentativos fazem as vezes dos semáforos, quebra-molas. Ou seja, um bom argumento se dá se soubermos como relacioná-lo com nosso texto, se construirmos uma boa estrada em direção ao nosso destino. E vocês? Sabem produzirem um texto em que as palavras estejam ligadas?



OBJETIVOS

- reconhecer o sentido dado ao texto pelo autor
- introduzir e concluir argumentos
- esboçar a petição *online*
- observar o aprendizado acumulado até o momento



PROFESSOR(A),

propostas atividades que propiciem aos alunos a identificação do sentido das conjunções utilizadas em petições presentes no *site* da *Avaaz.org*, outras em que os estudantes sejam instruídos a trabalhar a substituição por meio de sinônimos. Por fim, sugerimos que o esboço de uma petição, com aquilo que se aprendeu até o momento, seja produzido; essa última atividade serve para o professor observar o aprendizado adquirido até o momento e como base para as atividades futuras.



PARA ACESSAR

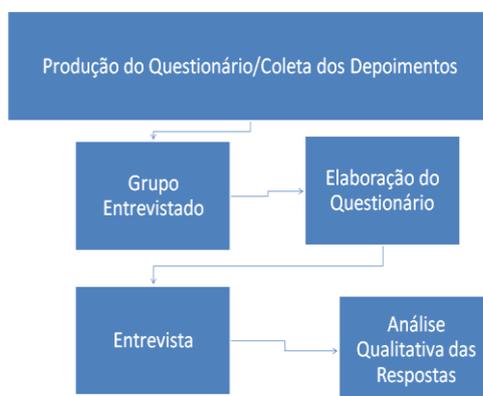
- <https://www.youtube.com/watch?v=jelSDxjjuhM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=xGwJeUb8TRU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Mo501Ox1Vv0>

Imagem 12: Problemáticas investigadas**ALUNOS,**

nos dias em que assistem à televisão, em que estão brincando na rua ou vão a um passeio, o que veem que prejudica as pessoas? Quais reclamações são constantes em ônibus e prédios públicos? Já pensaram em conversar com as pessoas que reclamam para saber dos problemas pelos quais estão passando e, assim, ajudá-las? Vamos à rua, com o questionário em mãos, para entendermos como podemos ser úteis aos outros!

**OBJETIVOS**

- conhecer pessoalmente a situação do grupo a ser entrevistado
- refletir sobre a situação observada
- discutir com os colegas de sala os problemas observados

**PROFESSOR(A),**

para esta etapa, decida com os alunos sobre quais os problemas desejam tratar. Em seguida, indicamos que seja criado um questionário que contribua para que, com mais experiências vivenciadas de perto, o texto da petição seja melhor construído. O questionário, cabe lembrar, é individual, considerando a situação dos entrevistados. Importante: lembre-se de conferir qual o grupo a ser entrevistado, levando em conta os perigos aos quais podem estar expostos os estudantes.

**PARA ACESSAR**

- <https://www.youtube.com/watch?v=-YKAgsZGQOc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kgNeK8fKBQI>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 13: Elaboração do texto

ALUNOS,

encaminhamos nosso projeto para os momentos finais. Está chegando a hora de conseguirmos o que desejamos! Mas, primeiro, vamos criar a nossa petição *online*. Basta colocarmos em prática o que aprendemos, nos atentando aos passos a serem seguidos.



OBJETIVOS

- produção e refação do texto
- publicação da petição *online*



PROFESSOR(A),

observadas as respostas dos sujeitos entrevistados, os alunos agora possuem o conteúdo para a elaboração da petição *online*. Indicamos que neste momento o texto seja o principal foco, à semelhança do que ocorre com as tradicionais aulas de produção textual, com a devida produção e refação. No entanto, diferentemente daquelas, a entrega não ocorrerá ao docente, mas será publicada no *site* da *Avaaz.org*.



PARA ACESSAR

- https://secure.avaaz.org/po/petition/start_a_petition/?source=dohpl

Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 14: Compartilhamento e entrega da petição *online***ALUNOS,**

finalmente encerramos nossa produção. Agora, vamos compartilhar nosso conhecimento e as problemáticas que desejamos combater com nossos companheiros do mundo todo. Mas, não se esqueçam de que essa é uma atividade em grupo, virtual e fisicamente, portanto, peçam a ajuda de conhecidos e desconhecidos para contribuirmos com as melhorias que desejamos.

**OBJETIVOS**

- divulgar os problemas de pessoas desconhecidas
- procurar por possíveis soluções àquelas problemáticas
- contribuir para melhorias em nossa sociedade

**PROFESSOR(A),**

atividade: responsabilize grupos de alunos para que, a cada intervalo de tempo, seja realizada a promoção do *link* da petição em redes sociais distintas, bem como por *e-mail*; sugira que façam convites a artistas-ativistas para o maior alcance das ideias. Já quanto à entrega ao alvo, estabeleça um tempo e uma quantidade de assinaturas, mas, lembre-se de que quanto mais assinaturas, maiores as chances de que ela seja aceita pelo destinatário.

**PARA ACESSAR**

- Facebook
- Tweeter
- Instagram
- E-mail

Fonte: Elaborada pelo autor.

7 O PRODUTO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL EM SALA DE AULA

7.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com as propostas apresentadas ao longo de nossa pesquisa, procuramos contribuir para o desenvolvimento escolar dialogando ideias surgidas ao longo do Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Ressaltamos o valor do curso, sobretudo por propiciar o diálogo entre profissionais das ciências que o nomeiam e que, abrilhantando os debates, relatavam suas experiências — frustrações e realizações — no âmbito da sala de aula. A riqueza, portanto, de um aprendizado transportado das salas de aula do ensino básico e que ressoa nas do ensino superior, leva-nos a integrar pesquisa e prática.

Para tanto, colocamo-nos a “serviço da emancipação social”⁵³ pela pesquisa-ação que, de acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 31), “Por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade.”. Uma vez cercada de um tom que avança sobre as problemáticas sociais, entendemos a importância de compreendermos alguns aspectos em torno das personagens com as quais nos deparamos e destacamos à frente o necessário contato/observação inicial.

As leituras, a nossa presença enquanto docentes titulares de turmas de educação básica, a participação em rodas de conversa sobre a rotina escolar e as reflexões sobre cada um desses momentos nos levaram à elaboração, aplicação do produto educacional e às experiências com as quais lidamos desde que o colocamos em prática. Às etapas que o marcaram procuramos inserir propostas que surgiram dos convívios acima relatados, isto é, da comunidade na qual se faz presente a escola, do professor titular da turma em que trabalhamos, dos estudantes que rege, e de pesquisas acadêmicas, com destaque para aquelas que trabalham com o gênero e cede espaço para a entrada da tecnologia digital.

No sentido de ampliarmos as noções em torno da intervenção que sugerimos no contexto escolar, prosseguimos em nossa jornada, no tópico seguinte, com o relato de aplicação do produto. Nesse momento, descrevemos os procedimentos, trabalhos realizados pelos alunos e, por consequência, pontuais considerações. Procuramos incluir, quando refletimos sobre o que aplicamos, análises críticas em torno daquilo que

⁵³ Tozoni-Reis (2009, p. 31).

visualizamos serem aspectos passíveis de transformação para que aqueles, que com essa proposta trabalhem em suas instituições de ensino, não incidam em erros como os nossos.

7.2 RELATO DE APLICAÇÃO

O passo seguinte à elaboração do produto se deu com a escolha do colégio e da turma para a aplicação daquele. Esse momento ocorreu posteriormente a várias reflexões realizadas em diversas classes e escolas ao longo do período do mestrado, tendo em vista que procuramos por alunos que pouco tinham iniciação em projetos sociais que visavam à transformação de determinados contextos. Percebidas tais características na turma de nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual José Carlos Pinotti, localizada em Londrina-PR, prosseguimos com o estágio.

Ressaltamos que particularidades do ambiente escolar encontrado para a realização das atividades foram fatores que contribuíram para o sucesso da proposta. A recepção pela diretoria e pelo docente titular da turma somada ao interesse em atividades que colocam os estudantes em contato com a comunidade externa, de acordo com os integrantes da administração do colégio, contribuem para o desenvolvimento de trabalhos que não os tradicionais no âmbito do ensino e da aprendizagem básicos.

Contrastando com os diversos cenários da rede escolar pública à nível Brasil, o colégio em questão abriga uma sala de informática na qual os alunos, especialmente para a produção do que aqui se faz presente, seria de bom proveito. No entanto, utilizamos o tempo em sala de aula para que discussões e ensinamentos em torno de determinados pontos do tópico “5.2 PROPOSTAS DIDATIZADAS” fossem emergidos e, por consequência, os que demandariam mais tempo e uso de tecnologias em suas casas.

Pelo período de quatro encontros, totalizando oito aulas, foram discutidas ideias em conjunto com docentes e alunado, de modo que cada grupo posicionou-se frente ao produto educacional de maneira distinta. Ao tempo em que os professores da escola contribuíam para o enriquecimento daquilo que a eles era apresentado⁵⁴ e, conforme relatos, para a apropriação em suas atividades escolares, aos alunos e ao professor regente era aplicado o tema central do capítulo anterior.

⁵⁴ Ressaltamos que essa apresentação aos professores ocorreu de maneira informal e não em forma de curso ou palestra.

Coincidentemente, anteriormente ao início do estágio, o professor titular da turma produziu atividades voltadas à produção textual, primeiramente com a elaboração de relatos filmicos (resenha), usando desses com o objetivo de abordar aspectos que considerava serem equívocos na escrita dos estudantes. Logo, como uma maneira de flexibilizarmos aquilo que se indicou como parte de um estudo sobre a petição *online*, caso da exploração dos verbos e dos operadores argumentativos, optamos por aproveitar o conteúdo já trabalhado em dias anteriores.

Em diálogo com o professor, ele nos relatou que os estudantes tinham sido apresentados a algumas noções no que diz respeito à elaboração de textos, sobretudo quando se tratava da emissão de opiniões. Frisamos tal característica, uma vez que era imprescindível um posicionamento crítico; acrescenta-se a esse ponto o interesse por debates a respeito de tópicos presentes nos espaços pelos quais circulam, tratamento de tema esse que, sobretudo, leve em consideração suas observações e seus pontos de vista.

Seguindo com nosso estágio, entramos em sala de aula para o contato direto com os alunos. Dividimos os encontros, muitos dos apontamentos que consideramos importantes relatar, em quatro tópicos na sequência, cada qual representando um encontro, logo, duas aulas de 50 minutos. Devemos, no entanto, salientar um problema importante no que tange ao tal tempo, isso porque se tratava de uma aula que iniciava no período pós-intervalo e a outra sendo a última aula do dia.

O que entendemos como não sendo exclusivamente uma situação de nossa aplicação, mas vivenciado por muitos dos professores de educação básica, é que ambas as aulas diminuem consideravelmente o tempo que temos para realizarmos nossas atividades. Isso quer dizer que, mesmo com todo planejamento realizado a partir de tal enfrentamento, nossas ações foram objetivas, a ponto de trabalharmos com o tempo correndo contra.

Prosseguindo com nossas observações, na sequência são apresentados os quatro encontros.

7.2.1 Primeiro encontro

Em nosso contato inicial com os estudantes, pudemos perceber uma euforia de alguns diante da introdução realizada pelo docente titular da turma. No momento de sua apresentação, deixou explícito que o trabalho que seria realizado tinha muitos pontos em comum com as suas rotinas, isso porque iria abarcar não apenas as relações que mantinham com a tecnologia, mas, ao mesmo tempo, percorreria por um circuito

diferente: aquele que era destinado às problemáticas sociais. Consequentemente, no tempo em que assumimos a aula, muitos, em forma de chacota e sem saber, levantavam temas importantes a serem discutidos.

Aproveitando-nos das brincadeiras realizadas pelos alunos quanto aos assuntos, propomos que eles continuassem falando, enquanto tomávamos nota daquilo que era falado. Posteriormente, foi realizada uma reciclagem dos temas, já que muitos, imaginando ações futuras, poderiam não estar ao nosso alcance, mesmo com a tecnologia em mãos. Essa parte da aula, ainda, serviu para que, lentamente, fôssemos aprofundando o debate em torno de determinadas situações apresentadas.

Ao mesmo tempo, ainda que tivéssemos sido informados do comportamento da turma e facilidade com a qual percorriam por determinados assuntos apresentados, foi possível que visualizássemos de perto o que por outras pessoas ficamos sabendo. Nessa observação inicial, destacamos como muitos deles estabeleciam interações que não diziam respeito aos seus enfrentamentos particulares, mas introduzindo situações, por meio de exemplos ricos, referentes ao que presenciavam ou ouviam comentários de diferentes ocorrências: bairro, transporte público e outros locais públicos, como presídios e hospitais.

Muitos dos estudantes perceberam o ponto ao qual estávamos direcionando a discussão, por isso, quase que automaticamente, começaram a mudar suas falas e passaram a se concentrarem em cada ponto debatido. Uma observação que merece destaque é que, na sequência do tema levantado por um aluno, outro apresentava argumentos mostrando àquele, muitas vezes, que o problema discutido na verdade estava mais vinculado a um distinto, mas interligado, fato social.

Outra pontuação é a de que, embora nosso objetivo fosse propiciarmos o diálogo em torno de temas apresentados, ficou-nos visível a capacidade argumentativa dos alunos. Ainda que não tenhamos realizado uma classificação, entendemos que haveria uma maior facilidade por parte deles quando fôssemos realizar os trabalhos seguintes, principalmente os que dizem respeito aos “tipos de argumentos” — *imagem 10* — e aos “operadores argumentativos” — *imagem 11*.

Em síntese, buscávamos que os estudantes entendessem a relação com essa última visão. Ou seja, a de que as ocorrências em torno da segurança, por exemplo, tinham laços com o que se passava na educação, na maneira como lidávamos com os outros e assim por diante; a mesma coisa acontecia com a educação, a saúde. Logo, concluídos os objetivos desse primeiro contato, que era o de identificarmos as

reclamações, o conhecimento que detinham em torno do que apresentavam, bem como a capacidade de defender e contrariar introduzimos o que os esperaria no segundo encontro.

Apresentamos a eles brevemente as características de algumas ferramentas que dão voz aos usuários e que se encontram na *internet*: comentário *online*, *post*, *tweet*, abaixo-assinado, vídeos de *youtubers* (os quais tinham relação com um posicionamento crítico) e, por último, a petição *online*. Como imaginado, duas foram as que grande parte não conhecia: o *tweet* e a petição *online*; no entanto, visando a nosso objetivo, tratamos de introduzi-los ao tema dessa última. Nesse momento, encerrando o primeiro encontro, nossa intenção era mostrar o que os peticionários discutiam, os alcances das petições já elaboradas, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, como era de fácil maleabilidade o *site* da *Avaaz.org*, para que, em suas casas, elaborassem um documento sem mais instruções.

Merece destaque a interrupção de um dos alunos quando discutíamos os alcances do gênero. A sua dúvida, que mais se parecia a uma verdade irrefutável, dizia respeito a dois pontos: o primeiro tratava da veracidade das assinaturas que ali eram visualizadas, o que em outras palavras indagava o modo que poderíamos provar que a quantidade de pessoas que assinaram eram verdadeiras; e o segundo relacionado à maneira como os protestos se davam, já que para ele, poucos são os únicos modos que surtem efeitos, entre eles estariam a greve e as ações de grupos como os *Black Blocks*.

7.2.2 Segundo encontro

Para o desenvolvimento do segundo encontro, ainda no primeiro, estabelecemos prazos para a entrega e a maneira como seria feita. Embora tenhamos deixado a opção de envio por e-meio, a maioria preferiu fazê-la via *Facebook*, com exceção de dois alunos que nos enviaram no correio eletrônico. Uma vez que se trata de um gênero textual não trabalhado corriqueiramente em sala de aula, bem como pelo fato de ser pouco difundido como leitura, percebemos que os alunos, ainda que o endereço eletrônico (*Avaaz.org*) a ser acessado para a elaboração do documento explicasse e abarcasse exemplos de petição, confundiram-se na hora da escrita.

Dois pontos merecem destaques do que acima descrevemos. O primeiro em relação ao pouco uso do correio eletrônico, tendo em vista as diversas formas que os adolescentes podem se comunicar, compreendemos que o vejam como, dentre outras coisas, fora de moda. O segundo foi a previsível dificuldade com o gênero; embora,

como dissemos, o *site* forneça ajuda aos peticionários, as peculiaridades linguísticas, como apresentamos ao longo de nossa pesquisa, pouco são influenciadas por tal ajuda, necessitando os usuários, assim, de prática no que tange à escrita.

Dado que anteriormente aos nossos encontros o professor regente havia trabalhado a produção textual com a turma, ficou nítida a presença de certos elementos aprendidos, como que numa tentativa de reprodução daquilo que compreenderam. No entanto, como se tratava de uma proposta distinta com a qual lidaram, determinados aspectos, principalmente pontuações tradicionais, quando se fala em ensino e aprendizagem de produção textual, foram abrangidos na produção da petição *online*. Destacamos: a estrutura do texto resenha-crítica, a subjetividade no trato com o tema e a falta de elementos argumentativos.

Quanto ao uso do *site* como plataforma de produção do texto e, ao mesmo tempo, como ferramenta para que entendessem o que sustentava uma petição, muitos foram os que não se atentaram para o caráter coletivo que deveria estar contido no texto. Essa particularidade mostra outro cenário ao posicionamento que citamos ter ocorrido ao longo dos debates no primeiro encontro. Tão logo, como alguns deles perceberam em discussão posterior, os termos que levariam o leitor a enxergar uma motivação particular foi um dos principais pontos a ser modificado no momento em que realizamos algumas anotações em torno de seus textos.

Nessa segunda reunião, tínhamos em mente dois objetivos a princípio: o primeiro era retornarmos com algumas sugestões, de maneira mais geral, para que os textos se encaixassem ainda mais no padrão de petições em andamento ou finalizadas. Esse objetivo, como citado anteriormente, foi alcançado; o outro era a discussão em torno da exploração dos verbos, que em nosso produto educacional é o segundo passo a ser desenvolvido.

Contudo, como posto no início deste capítulo, em conversa com o professor da turma anteriormente à nossa entrada em sala de aula como regentes, algumas ideias foram discutidas. Dessa forma, precisamos replanejar nossa participação, visto que a turma já havia entrado em contato com a questão do verbo na parte gramatical, assim como a sua relação dentro do texto. Essa particularidade, depois objeto de reflexão, coincide com nossa proposta, com a qual intencionamos abarcar o trato tradicional, logo, não excluindo o trabalho com a gramática, ao mesmo tempo em que se faz necessária a constante reconsideração daquilo que colocamos em prática.

No veio desse novo planejamento, iniciamos os trabalhos em torno dos tipos de argumentos, que, em nossa proposta, encontra-se como indicação sucessória da exploração dos verbos. Para tal momento, relembramos algumas discussões tidas em sala na primeira reunião, de forma que entendessem a importância do saber argumentar, da veracidade das informações, quais dados terem em mãos. Acreditamos ser esse debate um dos mais importantes, sobretudo pela onda de *fake news* propagada pelos diversos meios de comunicação.

Ao colocarmos essa aula defronte ao que buscamos incentivar nos professores com a aplicação do produto educacional, visualizaremos explicitamente a relação entre o ensino tradicional — principalmente o contido no ensino do texto dissertativo-argumentativo, amplamente abarcado em sala de aula, e o contemporâneo. A ênfase nesse detalhe se deve a uma proposta que se desprende das leituras de textos que não fazem parte do convívio dos alunos e avança em direção às discussões orais, à coleta de informações pelos espaços que percorrem, física e virtualmente.

Sublinhamos, porém, que a maneira encontrada para a escrita de seu protesto, embora se assemelhe a um texto opinativo, muito mais que a uma petição *online*, contrasta-se aos debates intensos e de grande valia para toda a turma. Objeto de reflexão, igualmente ao longo de nosso trabalho, foi a fenda existente entre a argumentação oral e a que se mostra pela escrita. Embora não tenhamos nos atentado a esse quesito de maneira aprofundada, suponhamos que não há uma falta de capacidade em argumentar pela escrita, mas falhas na elaboração de seus textos.

Soma-se a isso o elemento estatístico que, por muitas vezes, elevava-se com o auxílio de celulares. Os aparelhos eram usados por estudantes (sabidamente, sem espécie alguma de instrução) que, logo após algumas consultas, incluíam nas suas falas dados e, como resultado, alavancavam as discussões. Acreditamos que ao se posicionarem na esfera de argumentos distintos ao que apresentavam, sobretudo o da experiência, ainda mais seja valorizada a etapa em que propomos a ampliação dos poderes que possuem para que levem a diante suas crenças.

Há de se relatar, portanto, que este encontro foi visto como sendo um dos mais positivos, isso porque acreditamos ter sido aquele em que os estudantes visualizaram algumas das principais características de uma petição *online*. Essa afirmação se dá em decorrência de que, ao mesmo tempo em que explicávamos aquilo que seriam os tipos de argumentos, os alunos os reproduziam, muitas vezes, sem os identificarem. Ademais, ainda que a escrita do texto seja fundamental para o alcance dos objetivos do

peticionário, a visualização de estatísticas, discussão das problemáticas que não só as que estão em desacordo com um pensamento particular, são de suma importância, haja vista o elemento comunitário, colaborativo, que carrega o gênero.

Assim sendo, de modo a elaborá-la com aspectos que elevariam o caráter da coletividade das exigências dos documentos produzidos, pedimos aos alunos que incluíssem, no momento de revisão textual, os dados pesquisados, abarcando, principalmente, um posicionamento que fosse o de competência, de reciprocidade, ao lado das experiências anteriormente relatadas. Logo, as interessantes discussões foram refletidas mais contundentemente e muitos textos, antes cercados por achismos, reverberaram, inclusive, o discurso de outros sujeitos presentes nos contextos pelos quais os alunos percorriam.

7.2.3 Terceiro encontro

De trato menos rebuscado e retomando atividades tradicionais de ensino e aprendizagem, no terceiro encontro discutimos com os alunos a questão dos operadores argumentativos. Como durante os debates algumas interferências eram realizadas, a turma estava mais familiarizada com a questão dos operadores, isso porque, enquanto proferiam seus posicionamentos, apontávamos para alguns direcionamentos dos tipos: “Com o que você poderia comparar o que está falando?”, “Explique melhor seu posicionamento.”, “Quem poderia se posicionar contrariamente ao que está sendo dito?”.

Essa ação-regência nada mais era que uma tentativa de trabalharmos com os operadores argumentativos de maneira oral o que, como supomos e confirmamos, facilitaria o trabalho com a escrita posteriormente. Assim sendo, o trabalho com a leitura de petições *online* prosseguiu, posto que nossa ideia era que os alunos interagissem ainda mais com tal documento e, assim, visualisassem como os peticionários se posicionavam a respeito dos operadores. Nesse sentido, uma proposta comum de atividade de localização dos operadores no texto foi realizada para que encerrássemos a parte teórica.

Uma vez que nos encontrávamos na metade da aplicação de nosso produto, em relação às atividades, os alunos produziram esboços daquilo que seriam suas petições. O rascunho, embora buscássemos o padrão visualizado no *site* da *Avaaz.org*, não foi realizado de maneira virtual, isso porque se tratou de uma atividade realizada em sala de aula. Esse momento foi importante, visto que se tratava de colocar em prática aquilo que

já haviam visualizado, de modo que, igualmente, não perdessem contato com o objetivo: a produção de uma petição *online*.

O esboço, quando corrigido, permitiu-nos identificarmos a capacidade dos alunos em transformar algumas propostas explícitas e implícitas nos diálogos e debates, bem como em etapas mais teóricas, ou como os alunos chamavam: nas aulas. Se pensarmos em mudança no que diz respeito a este ponto, poderíamos indicar ao professor que não se sinta na obrigação de destinar muitas aulas para o trato de tal etapa, posto que se trata de um movimento corriqueiro em nossos posicionamentos, ainda que não os percebemos dessa forma.

Entendemos que as aulas sobre a petição *online* podem ser somadas com outros conteúdos e objetivos. Assim sendo, caso opte por uma abordagem distinta quando o assunto diz respeito aos operadores argumentativos, pode o professor não abrir mão do ensino em torno das orações subordinadas nem das coordenadas. Ainda que compreendamos que as práticas do docente, comumente, como indicam os manuais, concentrem-se no trabalho com exemplos descontextualizados, voltadas tão somente à leitura, com algumas adaptações, poderia acompanhar o que as gramáticas ditam.

No restante do encontro, dedicamo-nos a questionar, sem nos aprofundarmos, o alunado sobre a temática a qual versariam em nossa última reunião, bem como, por consequência, a produção dos questionários que os ajudariam na elaboração de seus textos. Esse momento foi de extrema relevância, pois alguns temas diferentes aos já apresentados foram emergidos — como relataremos no próximo tópico; entretanto, como ponto negativo, a maioria dos alunos se voltou a deflagrar problemáticas muito próximas às discutidas.

O que nos ficou claro, após uma reflexão sobre a aplicação do produto, é o fato de levarmos em consideração a artimanha de alunos que pouco se interessam em sair do conforto apresentado pelo docente. Essa zona de conforto seria onde permanecem os que se dispõem a estudar aquilo que foi veiculado pelo regente da turma tão somente. Assim sendo, como alternativa, podemos pensar que a abordagem desse tópico do produto se dê somente pelo posicionamento dos alunos, questionando a eles quais cenários passíveis de transformações, por exemplo.

Escolhido o assunto sobre o qual tinham interesse em contribuir, apresentamos uma proposta de questionário que, juntamente com as discussões e as questões que giravam em torno da parte linguística da petição *online*, ampliasse o grau de reflexão dos alunos, resultando num posicionamento mais crítico. No entanto, diferentemente do

que ocorreu em quase todas as etapas, nessa, os alunos assumiram o comando e pensaram a respeito de possíveis questões que poderiam servir para o complemento de seus argumentos.

De alguma maneira, pretendíamos que os alunos se distanciassem de algumas vertentes que se encontram presentes em nosso convívio. Uma delas é a visão da reclamação pela reclamação, isto é, almejamos que não fosse um simples diálogo, algo informal; a outra diz respeito ao ouvir diretamente das pessoas aquilo que tinham para falar, visto que é normal ouvi-las a partir dos meios jornalísticos.

Embora muitas atividades propositadamente fossem coletivas, essa etapa foi individual e divida em três: na primeira, que também encerrou o terceiro encontro, ocorreu a elaboração das questões em sala de aula; na segunda, fora do ambiente escolar, os alunos realizaram as entrevistas com as pessoas que vivenciaram aquilo que entendiam como o problema a ser discutido em sociedade; no terceiro, e último, também como atividade extraclasse, observaram o que de importante foi relatado e poderia compor as suas produções.

Uma observação merece ser realizada quanto ao questionário. Devido aos perigos encontrados em alguns contextos, aconselhamos que determinadas temáticas deixem de serem levadas em frente. Essa ressalva se faz, visto que observamos muitos alunos interessados na discussão de assuntos que a muitos poderiam incomodar, por isso, tratando-se de adolescentes que, na realização de tarefas escolares estariam sob nossa orientação, cabe a nós decidirmos a não continuidade no trato daquilo quando representar alguma ameaça aos envolvidos.

7.2.4 Quarto encontro

Uma vez que no terceiro encontro foram definidos os assuntos sobre os quais os estudantes iriam escrever na petição final, bem como a produção do questionário, o quarto encontro foi iniciado com as petições *online* elaboradas e entregues. Essas foram enviadas de maneira virtual por meio e *Facebook*. Diferentemente do que ocorreu num primeiro momento, quando os alunos produziram o documento sem um contato maior com o gênero, a última produção trouxe à tona propostas interessantes a serem debatidas pela sociedade, assim como posicionamentos mais maduros.

Outra questão que é importante considerarmos foi a entrega do texto. Essa ação, na verdade, ocorreu de duas formas, isso porque não fomos apenas nós que recebemos a petição. Os alunos, no término de sua atividade, disponibilizaram na

plataforma da *Avaaz* aquilo que escreveram. Dessa feita, procuramos não correr o risco das práticas tradicionais de produção textual, naquela em que o leitor é, necessariamente, o professor da turma, mas outras pessoas que, interessadas ou não, interagirão, seja por meio da simples leitura, do compartilhamento, de reflexão.

Prosseguindo com o relato, o quarto encontro, portanto, serviu-nos para alguns posicionamentos finais: a leitura para toda turma das petições entendidas como interessantes e originais; para deixarmos às claras algumas impressões a respeito do contato que tivemos durante todo o período de estágio; assim como ouvir os estudantes a respeito da experiência que tiveram a oportunidade de participar.

Dentre as propostas que entendemos originais e interessantes, deparamo-nos com a qual no texto se levantava contra as atitudes de agentes de segurança pública, as quais considera serem socialmente contrárias aos interesses da coletividade, como é o caso de operações policiais visando aos trabalhadores de rua (autônomos). A mesma estudante, ainda, produziu um segundo texto no qual abordava a participação de militares em milícias. Embora as temáticas fossem interessantes, uma vez que a própria se identificasse com o padrão de vida de militares, seus textos foram produzidos com características que figuravam próximo ao modelo dissertativo-argumentativo.

Uma terceira petição em destaque na área da segurança pública, de outra estudante, embora abordando um tema que no tempo dos encontros estivesse sendo veiculado pela mídia, sobretudo pelas ocorrências em diversos países, incluindo o Brasil, diz respeito à posição contrária ao armamento. Em sala de aula, quando se discutiu, observou-se que, quase a maioria dos alunos homens levantou-se favoravelmente, salientando que seria um direito deles a luta pela vida, frente a alguém ameaçando suas vidas.

Levando o conteúdo trabalhado em sala de aula para o debate com seus familiares, a aluna justificou sua temática com base em depoimentos daqueles que já presenciaram os efeitos negativos da arma de fogo em posse de pessoas não treinadas. Apesar de sobrevalorizar sua produção por uma investigação que se baseou em diálogos, sustentamos a sua importância neste trabalho devido à proximidade, ressaltadas as limitações pela falta de experiência no trato do gênero, com outras petições *online* difundidas no meio virtual.

Imagem 15: Petição contra o armamento

A maior e mais efetiva comunidade de campanhas online para mudanças **INICIE UMA PETIÇÃO**

ARMAMENTO NÃO!

Criado por **Guilherme M. Brasil** A ser entregue para: **POPULAÇÃO BRASILEIRA**

ASSINE PARA RECEBER MAIS INFORMAÇÕES

ARMAMENTO NÃO!

Coloque seu endereço de email:

Email

ASSINE

Ao juntar-se a esta campanha você concorda em receber emails da Avaaz. Nossa [Política de Privacidade](#) protegerá seus dados - no link explicamos como eles serão usados. Você pode se descadastrar a qualquer momento.

Compartilhe essa campanha no Facebook

Esta petição foi criada por Guilherme M. e pode não representar a visão da comunidade da Avaaz.

ASSINATURAS RECENTES

Fonte: Avaaz.org

1 assinaturas. Vamos chegar a 100

Por que isto é importante

Esta é uma proposta para "aumentar a segurança do brasileiro". Até porque, em um dos países onde mais se propaga o ódio, o preconceito em geral e onde o povo não tem noção do que é "legítima defesa", uma lei que libere as armas iria aumentar em grande escala a segurança do nosso país e simplesmente

Em outras palavras, a mesma aluna que foi capaz de pesquisar a respeito, por meio de conversas, esteve também interessada em perceber como se comportam os peticionários mais experientes, além do conteúdo trabalhado em sala de aula. O seu envolvimento fica explícito, quando observamos o apelo que faz ao compartilhar sua petição nas redes sociais para que tenha mais assinaturas, mais contribuintes. Destacamos esse apelo, pois outras compartilhadas não carregavam nenhuma mensagem distinta ao texto do documento.

Imagem 16: Compartilhamento da petição no Facebook



Fonte: Reprodução da rede social Facebook

Entendido como inserida no contexto da dignidade, salientamos a petição de uma aluna interessada na discussão quando se adentrou na temática das vítimas de abusos sexuais. Ainda que outras alunas tenham feito alusão ao tráfico sexual, uma delas, que pertence ao corpo de modelos de uma agência, levantou e, ao mesmo tempo, aprofundou o debate, posicionando-se criticamente, apresentando exemplos e instigando a participação de seus companheiros de sala. Como apontado anteriormente, dentre os temas que não foram apresentados na introdução dos encontros, a produção sobre as relações sexuais e abusivas em torno daqueles profissionais foi a que se destacou entre as tantas produções realizadas.

Imagem 17: Petição pelo respeito às e aos modelos

PELO RESPEITO ÀS E AOS MODELOS

100

1

1 assinaturas. Vamos chegar a 100

Por que isto é importante

Por meio desta petição, viemos conscientizar a todos sobre a realidade de nós, modelos. Trazemos à tona toda a pressão, o abuso e a ambição daqueles que frequentam o mundo fashion, seja em redes sociais ou em nossas próprias agências. Por mais que sejamos vistos de forma não profissional perante a sociedade, não somos bonecas, e muito menos objetos sexuais, como muitas

Fonte: Avaaz.org

No conjunto das petições elaboradas em sala de aula, de maneira geral, observamos, em grande número, duas temáticas: relação presidiários e Governo, e legalização da maconha. Apesar de ser assustadora (negativamente) a maneira como os alunos se posicionaram em torno de ambos os assuntos, em conversas informais e ao longo das atividades realizadas, seus relatos revelavam quão profundos eram os laços com contextos em que as drogas e presidiários (e ex-presidiários) se fazem presentes.

Questionando a turma a respeito dessa imagem que formava o ambiente em que circulavam, muitos entendiam que formas criminosas eram as únicas, a princípio, capazes de modificar pontuais ações. Entre essas, relataram: rebeliões e atentados contra agentes da segurança pública; contudo, após visualizarem os resultados que as petições *online* proporcionavam, alguns dos estudantes se interessaram e ampliaram a discussão, entendendo que havia, do outro lado, uma forma pacífica que levava a população à defesa dos interesses de determinadas minorias.

Assim sendo, ao mesmo tempo em que a revelação de diversas petições de conteúdo e até de posicionamento parecidos, o que num primeiro olhar demonstraria a falta de perspectiva para novos horizontes, revelou-se como um motivador para adentrarmos em outra esfera. Essa foi a qual possibilitou o compartilhamento de conhecimento e que acarretou num maior interesse dos alunos que, embora convivam com situações de violência, pelas quais há tentativas de se alterar cenários, entraram em contato com novos modos de se firmarem no mundo.

A participação da turma, ao contrário do que marca diversos trabalhos acadêmicos realizados na educação básica, ocorreu não sob o aspecto de breves discussões, mas no sentido de prolongar o debate, muito mais que o testemunho enquanto espectadores de situações passíveis de mudanças, e de encontrar maneiras que transformariam aquilo reclamado. Assim, entendemos que, de suma importância, era propiciar o deslocamento dos estudantes do espaço de vivenciadores dos contextos em que se encontravam, para que, então, assumissem um que fosse o de ativistas, baseando-se nas experiências adquiridas.

Questionados sobre a importância de terem suas opiniões replicadas, de debater situações que certas camadas sociais oprimem, os alunos relataram que o fato de observar os resultados de petições *online* mostra que o discurso e um posicionamento de não-violência pode ser eficaz. Logo, o interesse relatado em proposições anteriores soma-se a uma perspectiva, quando projetavam tal discurso, de que as aulas de produção textual não condizem tão somente com a disciplina de Língua Portuguesa⁵⁵.

Outro ponto abordado ao final dos encontros tratou da reflexão sobre a amplificação de vozes surdas e que, quando silenciadas, projetam infinitos acontecimentos que marcam os silenciadores e os silenciados de maneira negativa. Nesse viés, pensar no próximo, segundo alguns relatos, significa reconhecer as situações que transformam, de maneira contínua, o convívio social de determinados sujeitos, a ponto de revelá-los enquanto necessitados de intervenção. Posto assim, a *internet*, como neste produto utilizada, envolveria a ajuda entre diferentes comunidades, o que, presencialmente, não ocorreria.

⁵⁵ Apesar de que essa pontuação pareça se encontrar mais presentes na percepção de docentes, os alunos relataram que em suas aulas de História, Geografia e Sociologia, temas ou mesmo pequenos apontamentos semelhantes foram debatidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentos às transformações sociais que se passam externamente aos ambientes da educação básica e superior, o trabalho do professor e do pesquisador se entrelaçam e configuram novos modos que ensinamos e aprendemos. Desenvolvermos novas práticas, necessariamente, não deve significar inventarmos, criarmos, produzirmos, algo ainda não gerado em sua completude, mas, apropriarmo-nos daquilo que encontramos em nossas jornadas enquanto observadores dos movimentos nas comunidades.

Partindo dessa ideia, encontramos em Bazerman (2006) aquilo que seria o gatilho no campo da pesquisa para o trabalho em sala de aula. Ao se colocar numa posição em que o gênero carta se relaciona com outros gêneros como ponto de origem, suas afirmações soaram a nós como interrogações: quais seriam esses gêneros? Qual o posicionamento de outros autores a respeito dessa relação? É possível tratarmos a respeito de algum ainda pouco estudado e ensinado em sala de aula? Se sim, quais rumos devemos tomar para ampliarmos a discussão em torno do laço origem e gênero emergente? De qual modo o levamos para o ambiente escolar?

As respostas para esses questionamentos resultaram numa busca bibliográfica na qual os autores, de alguma maneira, dialogassem numa perspectiva que visava às atividades sociais. Ao retratarmos, portanto, as propostas dos pilares da *Escola Norte-Americana*, Bazerman (2006), Miller (1984) e Swales (1990), buscávamos uma concepção de gênero que o encarasse de acordo com as mudanças sociais. Sob essa perspectiva, cabia partirmos por caminhos em que visualizássemos o gênero e as práticas das comunidades lado a lado.

A discussão inicial em torno do gênero possibilitou lançarmos luz aos usos distintos que fazemos das cartas. Numa rede maior, apresentamos as ações mais corriqueiras que as cartas nos remetem a partir do que nos propõe Catelão (2013a, 2013b, 2015, 2017) quando se propõe a discuti-las sob um viés textual/discursiva, bem como pela retórica. Dividimos esse posicionamento analítico com outras leituras que visualizavam a utilização do gênero em momentos mais recentes de nossa sociedade, assim como em sala de aula, frente às análises realizadas em dois livros didáticos da educação básica: Delmanto e Carvalho (2012) e em Campos, Cardoso e Andrade (2010).

Por esses dois momentos iniciais de nosso trabalho, buscávamos compreender os reais valores que o gênero carta inscrevia em nossas ações sociais. Se de um lado

levantávamos o seu trajeto histórico, do outro, confirmávamos com exemplos contemporâneos. Esse lugar separado ao gênero ofertado pelos seus pesquisadores, proporcionou que também nos posicionássemos enquanto tais, porém, no campo do ensino e aprendizagem. Logo, o livro didático, quase que automaticamente, surge como um objeto de pesquisa ao qual nossa atenção se volta a visualizar as sugestões de abordagem quando se fala da carta.

Como que justificando o título de nossa pesquisa, assim como objetivando discutir o que entendemos como sendo os gêneros emergentes da carta, mais precisamente os presentes no ambiente *online*, trouxemos para a discussão os contributos de Campos (2015), Marcuschi (2002, 2004), Paiva (2004), e Remenche e Rohling (2006). Esse caminho foi traçado de maneira que em algum momento o destaque ficasse por conta da petição *online*; isto é, a abordagem quanto a esse gênero sobressalta aos olhos do leitor de maneira que procuramos colocá-lo como mais um dos que emerge da carta, assim como ampliar o vasto olhar outrora apresentado por Bazerman (2006) e Marcuschi (2004).

Para tanto, necessário era que nos aprofundássemos no gênero centro da abordagem dessa pesquisa. Uma vez que para tratarmos da carta, do comentário *online*, bem como do *e-mail* tínhamos à disposição muitas boas pesquisas realizadas, as facilidades não foram as mesmas com as quais nos deparamos para abordarmos a petição *online*. Apontamos para essa dificuldade, pois o fator novidade do gênero exigiu que nos concentrássemos com afinco, de modo a suprimos a falta pesquisa sobre a petição *online* e, por consequência, contribuir para futuras pesquisas e críticas a serem elaboradas diante do que propomos.

Imergindo nessa missão, apresentamos uma leitura do gênero sob os fundamentos teóricos de um viés sociorretórico-textual. Nessa abordagem, priorizamos uma aproximação entre os autores citados como pilares da *Escola Norte Americana* e Adam, a ponto de aproximarmos texto, contexto e discurso. Dado que esse momento de nossa pesquisa é um dos legados que deixamos aos estudos da linguagem, aquilo que propomos como sendo nosso produto educacional, entre outras fontes, assenta-se em sua maior parte nas pesquisas que trouxemos à baila nas linhas da visão que citamos.

Realizadas as pesquisas, ministradas as aulas, percebemos que certos nichos, como a educação básica, muitas vezes, adapta-se de maneira mais produtiva àquilo que de alguma forma e em algum momento circundou as suas fronteiras. O novo, o revolucionário, exige seriadas modificações que, por sua vez, tornam o processo caro

em diversos sentidos. Consequentemente, ao pensarmos num gênero já estruturado na comunidade virtual, em práticas tradicionais de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, deparamo-nos com contribuições tão significativas quanto às advindas de outras tecnologias apresentadas na esfera acadêmica.

Essa observação se sobressai, uma vez que em sala de aula, ao longo do período de estágio, percebemos uma rápida adaptação dos alunos ao que colocávamos como proposta. A rápida adaptação, no entanto, não quer dizer que em todos os momentos foi fácil, posto que em certas etapas precisávamos deixar explícito aquilo que pensávamos, a princípio, ser facilmente ensinado implicitamente. Entendemos, posteriormente, que a aproximação dos alunos com o gênero se deve às heranças deixadas por outros gêneros ao longo da pesquisa citados, bem como a imersão deles no contato com o mundo virtual.

Indo além, podemos dizer que as contribuições desse material paradidático, desenvolvido a partir do gênero petição *online*, para as práticas interativo-reais em sala de aula advêm da aceitação dos alunos, passam pelo contato anterior com as tecnologias digitais disponibilizadas na *internet*, do empenho do professor titular da turma em balancear suas práticas com conteúdos tradicionais e contemporâneos e das imersões que a academia realiza na educação básica. Amplamente dito, ao mesmo tempo em que abarca os envolvidos no desenvolvimento escolar, transporta novos sujeitos para que, por sua vez, tomem sua parcela de contribuição na formação de estudantes.

Entretanto, embora esse olhar pontual nos leve a tais conclusões, a real mensuração, a partir do que propomos como trabalho, os aprendizados adquiridos, talvez, e conscientemente, não é possível no primeiro momento, o qual ainda se encontra muito próximo temporalmente do que discutimos com todos aqueles. Porém, firmemente, podemos dizer que as intervenções, produções, os retornos, mostram-nos que os caminhos largos rumados, positivos, tendem a serem ampliados num tempo ainda que distante. Em síntese, cabe um movimento de retorno, no futuro, de modo a confirmarmos aquilo que presenciamos como sendo resultado momentâneo, assim como constatar os que posteriores.

No emaranhado de atividades interativo-reais, verificamos as possibilidades que o envolvimento de docentes, das mais diversas disciplinas, em diálogo, joga luz à produção textual encarada como instrumento de fala de estudantes frente a um conhecimento adquirido ao longo do aprendizado. Essa conexão, no entanto, não foi confundida como algo construído, semelhante ao que acontece nas aulas multi e

interdisciplinares, mas próxima da percepção dos alunos em sintonizar aquilo que explanamos.

Contudo, ressaltamos que a flexibilidade das ações adotadas pelos envolvidos em projetos se torna fator fundamental naquilo que aplicamos. Esse não engessamento diz respeito à abertura quanto às possíveis modificações no desenvolvimento do produto educacional, bem como por parte do professor aplicador (se diferente da pessoa do pesquisador), uma vez que sua perspectiva sobre a turma e seu conhecimento geram transformações quase que automáticas no trato da proposta.

Esse momento de reflexão final nos coloca num lugar de avaliação das ideias apresentadas ao longo de todo o trabalho, desde os primeiros encontros com professores de outras áreas, passando pelas transformações ao longo do processo de construção do projeto, chegando a sua aplicação. Ainda, podemos dizer que nos situa num lugar confortável em que entendemos como satisfatórios os resultados apresentados, ainda que esses não abarquem todos os estudantes como previsto.

REFERÊNCIAS

- ADAM, JM. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan, 1999.
- _____. *Les Textes: types et prototypes*. 4. ed. Armand Colin, 2017.
- AVAAZ.ORG. Disponível em: <<https://secure.avaaz.org/page/po/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- BARTON, D.; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, C. 2000. Letters and the social grounding of differentiated genres. In: BARTON, D.; HALL, N. *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing. p. 15-29.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Tradução de: Textual genres, typification and interaction.
- BRAIT, B; PISTORI, M. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em 26 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC. Tradução de: L'argumentation dans la communication, 1999.
- BUNZEN, C. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. In: *Ao pé da letra*, Revista dos alunos de Graduação em Letras, 2000. v. 2. UFPE.
- _____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, v. 3. N. 1. p.35-46, 2001.
- CAMPOS, A. *Internet e política: uma análise dos sites de petições* (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*, Ensino Médio. v. 3. Londrina: Ática, 2010.
- CATELÃO, E. de M. Revelando motivos: a argumentação de suicidas sob as perspectivas textual/discursiva e retórica. Curitiba, 2013a. 237 f. Tese (Doutorado em Letras).
- _____. A Argumentação em cartas de suicídio: análises textual/discursiva e retórica sobre o amor como motivo para o suicídio. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 24 – 52, jan./jun. 2013b.

_____. Suicídio por causas não declaradas, abordando cartas e bilhetes suicidas por uma leitura textual/discursiva e retórica. *Maringá*, v. 37, n. 2, p. 171-180, abr./jun., 2015.

_____. Revelando motivos: análise retórica da carta-testamento de Getúlio Vargas. *Revista Letras*. v. 16, n. 19, jul./dez. 2014 – UTFPR – Curitiba. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CATELÃO, E.; CAVALCANTE, M. Proposta de uma possível noção de “plano de gênero” para a resenha acadêmica. *Anais do X Congresso internacional da Abralin – Universidade Federal Fluminense*, 2017.

CHANGE.ORG. Disponível em: <<https://www.change.org/>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

COSTA, I. Gêneros textuais e tradição escolar. *Revista Letras*, v. 66, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/download/5112/3859>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port - Língua Portuguesa*, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESTADÃO. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,autor-de-chacina-em-campinas-escreveu-carta-sobre-seu-plano-veja-trechos,10000097539>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LINDNER, R.; RIEHM, U. *Broadening Participation Through E-Petitions? An Empirical Study of Petitions to the German Parliament*. *Policy & Internet*, v. 3, n. 1, p. 1-23, 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2202/1944-2866.1083/pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d’Histoire*, 71, p. 687-698, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki422/pub/GEC/RefID/marcuschi_generos_textuais_emergentes_no_.....doc>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

PAIVA, V. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90

PERELMAN, L. The medieval art of letter writing: Rhetoric as institutional expression. *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in professional communities*, p. 97-119, 1991.

RAMIRES, V. *Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais*. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1479>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

RECUERO, R. *Comunidades virtuais: uma abordagem teórica*. Mídia, imprensa e as novas tecnologias, v. 24, p. 221, 2002.

REMENCHE, M.; ROHLING, N. O horizonte valorativo em enunciados do gênero comentário *online*: uma escuta dialógica. *Fórum Linguistic*. Florianópolis. v. 13, n. 3, p. 1460-1475, jul./set. 2016.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. (ORG.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: J. L. Meurer, A. Bonini; D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. 2005.

_____. *Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SABBATINI, R. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma Moodle*. Instituto EduMed. Disponível em: <www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SANTOS, G. J. F. Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. *Entretextos*: Londrina, v. 13, nº 02, p. 128-146, jul./dez. 2013.

SCHIECK, M. (2009) *Ciberativismo: um olhar sobre as petições online*. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/schieck-monica-ciberativismo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: Revisitando conceitos. *Recorte – Revista de linguagem, cultura e discurso*. n. 3, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2125>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese de doutorado, 2002.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOZONI-REIS, M. F de C. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2009.

VEGH, S. *Classifying forms of online activism: the case of cyberprotests against the World Bank*. In: MCCAUGHEY, M.; AYERS, M. D. (ORG.) *Cyberactivism: online activism in theory and practice*. London: Routledge. 2003.