



**Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**  
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
Programa de Mestrado em Letras em Rede  
PROFLETRAS



---

LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA

**CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR:**  
O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA MEDIADO PELA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE  
GÊNEROS

Cornélio Procópio-PR  
2018

LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA

**CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR:**  
O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA MEDIADO PELA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE  
GÊNEROS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Cornélio Procópio - PR  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Lima, Luciana Teixeira da Silva  
LLimc Carta-argumentativa do leitor: O ensino da  
produção escrita mediado pela metodologia das  
sequências didáticas de gêneros. / Luciana Teixeira  
da Silva Lima; orientadora Eliana Merlin Deganutti  
de Barros - Cornélio Procópio, 2018.  
294 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade  
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,  
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2018.

1. Gêneros textuais. 2. Carta-argumentativa do  
leitor. 3. Sequência didática de Gêneros. 4.  
Práticas de linguagem. 5. Interacionismo  
Sociodiscursivo. I. Merlin Deganutti de Barros,  
Eliana, orient. II. Título.

LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA

**CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR:  
O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA MEDIADO PELA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito para obtenção do título de mestre.

**BANCA ORGANIZADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Presidente da Banca e Orientadora  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingos  
Striquer  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá

Cornélio Procópio, 19 de março de 2018.

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.*

*Paulo Freire*

Dedico este trabalho a todos os amigos que me incentivaram desde o momento em que me inscrevi para a seleção do mestrado e que me ajudaram, direta e indiretamente, e em especial a minha mãe Lourdes Espedita da Silva (in memoriam) de quem herdei a inquietude e a força de lutar pelos meus sonhos e a ser uma mulher independente, perseverante e corajosa.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, meu refúgio e minha fortaleza, que me sustentou durante essa caminhada árdua e desafiadora, mas ao mesmo tempo de descobertas e superação dos limites que na verdade só existiam em minha insegurança de ser humano em construção.

Ao meu esposo, Ronaldo, que suportou com muito amor e paciência as ausências e inconstâncias de uma mestranda atarefada, ansiosa e insegura.

Às “sobreviventes”, minha turma do mestrado, Albenize, Angelita, Flávia e Maria Saleti, que me proporcionaram uma convivência de respeito, ética, parceria e carinho, que culminou para nossa profunda transformação emocional e pedagógica. Juntas fomos fortes e guerreiras, superamos os nossos próprios limites. Assim, somamos as diferenças, superamos nossas fraquezas e unimos nossos talentos. Construimos uma amizade verdadeira e desinteressada, a qual levaremos para sempre como um bônus do Mestrado tão sonhado.

Aos professores Fernando, Eliane Segati, Marilúcia, Nerinei, Vanderléia, Ana Paula, Thiago, Eliana Merlin e Diná, que tanto contribuíram para a nossa formação, grandes doutores que merecem todo o respeito de nossa sociedade, pois cumprem sua tarefa com competência, alegria e esmero.

À secretária do PROFLETRAS da UENP, Daniela, que sempre nos atendeu com respeito, atenção, disponibilidade e cordialidade.

À CAPES por proporcionar a possibilidade de tamanho desenvolvimento profissional.

À diretora e a pedagoga do Colégio Estadual Vandy de Almeida, Cleide Piai e Isis Bortoluci, que me receberam de braços abertos e me deram todo o suporte necessário para a implementação da pesquisa.

Aos meus alunos participantes da pesquisa que se envolveram na proposta com carinho e dedicação e me surpreenderam com tamanho desempenho e sucesso. Alunos maravilhosos que levarei para sempre em meu coração.

À minha banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira que aceitaram o convite e contribuíram muito para o crescimento do meu trabalho.

E por fim, e não menos importante, a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin Deganutti de Barros, por quem agradeço a Deus todos os dias por tê-la colocado em meu caminho, que me orientou em todo o percurso, me inspirou nos inúmeros momentos de desânimo e desejo de desistir, e que me ensinou muito mais que conteúdos acadêmicos, mas principalmente o significado de amor pela profissão e pelo próximo, com atitudes de empatia e consideração pelo outro.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

*Paulo Freire*

LIMA, Luciana Teixeira da Silva. *Carta-argumentativa do leitor*. O ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2018. 295f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2018.

## RESUMO

Este trabalho justifica-se, em grande parte, pelas prescrições trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, no que se refere à necessidade de um trabalho de cunho interacional, que tome os gêneros textuais como objetos de ensino na didatização da produção escrita. O objetivo é elaborar e implementar uma proposta de intervenção didática fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) criada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – fundamentação teórica de base da pesquisa –, tendo como objeto unificador o subgênero textual “carta-argumentativa do leitor”, selecionado durante uma pesquisa exploratória a partir de suportes textuais representativos para o contexto de ensino, bem como analisar e avaliar todo o processo de transposição didática. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Cornélio Procópio-PR, da qual somos professora regente, tendo como suporte metodológico a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de natureza interventiva. A pesquisa centra-se na concepção de engenharia didática do ISD, aderindo a seus instrumentais didáticos para o ensino da produção escrita, e foca-se na análise e interpretação de um processo de transposição didática da carta-argumentativa do leitor em ambiente escolar, a fim de validar a metodologia de ensino utilizada, sua pertinência para o contexto em foco, assim como o agir do professor ao se apropriar dos instrumentais inerentes a tal metodologia. Os resultados apontam que a metodologia das sequências didáticas mostrou-se uma ferramenta bastante eficaz no processo de ensino e aprendizagem do subgênero textual proposto, bem como um suporte teórico-metodológico pertinente no agir do professor. Contudo, para que o trabalho pedagógico se efetive é necessário o engajamento e atitude de um professor pesquisador e aberto às novas práticas de linguagens inerentes da sociedade.

**Palavras-Chave:** Gêneros textuais. Carta-argumentativa do leitor. Sequência didática de gêneros. Práticas de linguagem.

LIMA, Luciana Teixeira da Silva. *Carta-argumentativa do leitor: O ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros*. 2018. 295f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2018.

### ABSTRACT

This paper is justified, mainly, by prescriptions brought by National Curricular Parameters of Portuguese Language in Elementary Education II and by the State Curricular Guidelines of Paraná, regarding to the need of an interactional work that takes the textual genres as teaching objects in didactic modal of the written production. The objective is to elaborate and implement a didactic intervention proposal based on the methodology of the didactic sequences of genres (SDG) created by Sociodiscursive Interactionism (ISD) - theoretical basis of the research -, having as a unifying object the textual subgenre "Reader's argumentative-letter", selected during an exploratory research from representative textual supports for the teaching context, as well as to analyze and evaluate the entire process of didactic transposition. The field research was developed in a 8th grade class of a State Elementary School located in Cornélio Procópio - PR, where we are the teachers in charge, having as methodological support the action research, with a qualitative and interventional approach. The research focuses on the design of didactic engineering of the SDI, adhering to its didactic instruments for the teaching of written production, and focuses on the analysis and interpretation of a process of didactic transposition of the reader's argumentative-letter in school environment, in order to validate the teaching methodology used, its relevance to the context in focus, as well as the teacher's action when appropriating of the instruments and directions inherent to this methodology. The results indicate that the didactic sequences methodology emerged as a very effective teaching and learning process of the textual subgenre proposed, as well as a relevant theoretical-methodological support in the acting of the teacher. However, for the pedagogical work to be effective it is necessary the engagement and attitude of a researcher teacher and open to the new language practices inherent to society.

**Keywords:** Textual genres. Reader's argumentative-letter. Didactic sequence of genres. Language Practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura global prototípica da argumentação .....	63
<b>Figura 2</b> – Princípios que regem o MDG .....	66
<b>Figura 3</b> – Exemplo de carta-resposta do leitor .....	96
<b>Figura 4</b> – Exemplo de carta-denúncia do leitor .....	97
<b>Figura 5</b> – Exemplo de carta-colaborativa do leitor .....	98
<b>Figura 6</b> – Exemplo de carta-comentário do leitor .....	99
<b>Figura 7</b> – Exemplo de carta-argumentativa do leitor .....	101
<b>Figura 8</b> – Síntese da modelização didática da Carta-argumentativa do leitor .....	113
<b>Figura 9</b> – Produção inicial: Carta-argumentativa do leitor de JVB .....	126
<b>Figura 10</b> – Produção inicial: Carta-argumentativa do leitor de RRSO.....	128
<b>Figura 11</b> – Produção inicial: Carta-argumentativa do leitor de JRPS.....	129
<b>Figura 12</b> – Segunda produção: aluno JVB.....	133
<b>Figura 13</b> – Segunda produção: aluno RRSO .....	134
<b>Figura 14</b> – Segunda produção: aluno JRPS .....	135
<b>Figura 15</b> – Tarefa de argumentação de MLRC .....	151
<b>Figura 16</b> – Tarefa de argumentação de FPR .....	151
<b>Figura 17</b> – Correção feita pelo professor .....	158
<b>Figura 18</b> – Correção do texto de VSR mediada pelo aluno MLRC .....	160
<b>Figura 19</b> – Produção final: carta-argumentativa do leitor de JRPS .....	163
<b>Figura 20</b> – Produção final: carta-argumentativa do leitor de JVB.....	165
<b>Figura 21</b> – Produção final: carta-argumentativa do leitor de RRSO.....	166

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Agrupamento de gêneros do ISD .....	55
<b>Quadro 2</b> – Dinâmica do funcionamento do agrupamento de gêneros do ISD .....	56
<b>Quadro 3</b> – Participantes da pesquisa.....	79
<b>Quadro 4</b> – Corpus da pesquisa analítica da carta-argumentativa do leitor .....	104
<b>Quadro 5</b> – Carta 1: “Corrupção, doença incurável” .....	105
<b>Quadro 6</b> – Carta 2: “Política brasileira falida” .....	105
<b>Quadro 7</b> – Carta 3: “Verba para escolas de samba” .....	106
<b>Quadro 8</b> – Carta 4: “Indícios veementes” .....	106
<b>Quadro 9</b> – Carta 5: “Armas: Perigo ou segurança?” .....	107
<b>Quadro 10</b> – Carta 6: “Democracia tem limites!” .....	107
<b>Quadro 11</b> – “Carta 7: “Cotas” .....	107
<b>Quadro 12</b> – Síntese da modelização teórica da carta-argumentativa do leitor ....	108
<b>Quadro 13</b> – Sinopse da apresentação da situação da SDG da carta-argumentativa do leitor: oficinas 1 a 4.....	121
<b>Quadro 14</b> – Retomada da primeira produção .....	131
<b>Quadro 15</b> - Sinopse das oficinas após a produção inicial .....	143
<b>Quadro 16</b> - Plano global textual: carta-argumentativa do leitor JRPS.....	169
<b>Quadro 17</b> - Plano global textual: carta-argumentativa do leitor JVB .....	169
<b>Quadro 18</b> - Plano global textual: carta-argumentativa do leitor RRSO .....	170
<b>Quadro 19</b> - Reescritas após revisões de VSR .....	176
<b>Quadro 20</b> - Reescritas após revisões de RRSO .....	178
<b>Quadro 21</b> – Sinopse completa da SDG da carta-argumentativa do leitor .....	179

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Alunos que já folhearam o Jornal.....	117
<b>Gráfico 2</b> – Frequência de leitura em jornais.....	118
<b>Gráfico 3</b> – Onde você costuma fazer a leitura dos textos do jornal? .....	118
<b>Gráfico 4</b> – Conteúdos procurados nos jornais .....	119
<b>Gráfico 5</b> – Você sabe que textos são publicados em jornais? .....	119
<b>Gráfico 6</b> – Qual a função dos jornais? .....	120
<b>Gráfico 7</b> – Segunda produção: sequência discursiva predominante.....	136
<b>Gráfico 8</b> – Estrutura do texto: plano textual global.....	137
<b>Gráfico 9</b> – Contextualização .....	138
<b>Gráfico 10</b> – Argumentação.....	139
<b>Gráfico 11</b> – Características linguístico-discursivas .....	141
<b>Gráfico 12</b> - O aluno/ autor produz uma carta-argumentativa do leitor expondo sua opinião sobre uma questão polêmica que o incomoda em sua realidade social? (capacidade de ação).....	162
<b>Gráfico 13:</b> O aluno posiciona-se criticamente e defende um ponto de vista? (capacidade de ação).....	167
<b>Gráfico 14:</b> O texto do aluno apresenta o plano global textual prototípico por nós descrito nos modelos teórico e didático da carta-argumentativa do leitor? (capacidade discursiva).....	168
<b>Gráfico 15:</b> Para defender seu ponto de vista o aluno/autor apresenta argumentos fortes e coerentes?.....	170
<b>Gráfico 16:</b> Para defender seu ponto de vista o aluno/autor apresenta contra-argumentos fortes e coerentes?.....	172
<b>Gráfico 17:</b> O aluno/autor utiliza-se de conectivos de ordem lógica como recurso linguístico-discursivo a fim de estabelecer conexão (coesão) ao texto. (capacidade linguístico-discursiva).....	173

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
DCE	Diretriz Curricular Estadual
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRAFE	Groupe de Recherche pour l'Analyse Du Français Enseigné
IDEB	Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo Didático de Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>SEÇÃO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
1.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL .....	26
1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO FORMAL .....	32
1.3 LETRAMENTO ESCOLAR .....	35
1.3.1 Gêneros Textuais: de Objetos sociais a Objetos do Letramento Escolar .....	39
1.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASE TEÓRICA PARA O LETRAMENTO ESCOLAR ANCORADO NA APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	44
1.4.1 Engenharia Didática do ISD: Foco na Transposição Didática de Gêneros Textuais .....	48
1.4.1.1 A progressão curricular: modelo de agrupamento de gêneros do ISD .....	51
1.4.1.2 Argumentação .....	59
1.4.1.3 O Processo de modelização dos gêneros .....	65
1.4.1.4 A metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG).....	69
<b>SEÇÃO II – BASES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>73</b>
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRIMEIRO PASSO DA MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR.....	74
2.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA E ANALÍTICA DE BASE DOCUMENTAL: ETAPAS PARA A MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR .....	75
2.3 PESQUISA-AÇÃO .....	76
2.3.1 O contexto e os Participantes da Pesquisa .....	78
2.3.2 Instrumentos para a Coleta de Dados da Pesquisa-ação .....	81
2.4 MATERIAL DIDÁTICO: CADERNO PEDAGÓGICO.....	83
<b>SEÇÃO III – A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DO LEITOR”</b> .....	<b>84</b>
3.1 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÊNEROS JORNALÍSTICOS .....	84
3.2 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A	

CARTA DO LEITOR.....	88
3.3 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE A CARTA DO LEITOR.....	94
3.3.1 Carta-Resposta do Leitor .....	95
3.3.2 Carta-Denúncia do Leitor .....	97
3.3.3 Carta-Colaborativa do Leitor .....	98
3.3.4 Carta-Comentário do Leitor .....	99
3.3.5 Carta-Argumentativa do Leitor .....	100
3.3.6 Encaminhamentos da Pesquisa Exploratória.....	102
3.4 QUARTA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ANÁLISE DE UM <i>CORPUS</i> REPRESENTATIVO DA CARTA- ARGUMENTATIVA DO LEITOR .....	105
3.5 MODELO DIDÁTICO DO SUBGÊNERO CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR .....	111
<b>SEÇÃO IV – A INTERVENÇÃO DIDÁTICA: A CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR COMO OBJETO/INSTRUMENTO DE ENSINO .....</b>	<b>115</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRIMEIRAS PRODUÇÕES .....	116
4.1.1 Análise das Primeiras Produções.....	125
4.2 AS OFICINAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR .....	143
4.3 AS PRODUÇÕES FINAIS .....	161
4.4 SÍNTESE GERAL DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO .....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>
Apêndice A – Caderno Pedagógico .....	200
Apêndice B - Questionário de pesquisa: contato com gêneros jornalísticos .....	274
Apêndice C – Grade de correção – Produção inicial - professor.....	275
<b>ANEXOS .....</b>	<b>276</b>
<b>Anexo 1 - Instruções para publicação da carta do leitor da Revista <i>Veja</i>.....</b>	<b>277</b>
<b>Anexo 2 - Instruções para publicação da carta do leitor do Jornal <i>Folha de</i></b>	

<i>Londrina</i> .....	278
<b>Anexo 3</b> - Exemplo 1 de carta-argumentativa do leitor .....	279
<b>Anexo 4</b> - Exemplo 2 de carta-argumentativa do leitor .....	280
<b>Anexo 5</b> - Exemplo 3 de carta-argumentativa do leitor .....	281
<b>Anexo 6</b> - Exemplo 4 de carta-argumentativa do leitor .....	282
<b>Anexo 7</b> - Exemplo 5 de carta-argumentativa do leitor .....	283
<b>Anexo 8</b> - Exemplo 7 de carta-argumentativa do leitor .....	284
<b>Anexo 9</b> - Exemplo 8 de carta-argumentativa do leitor .....	285
<b>Anexo 10</b> - Carta-argumentativa do Leitor de MLRC publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	286
<b>Anexo 11</b> - Carta-argumentativa do Leitor de JRPS publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	287
<b>Anexo 12</b> - Carta-argumentativa do Leitor de JVB publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	288
<b>Anexo 13</b> - Carta-argumentativa do Leitor de KMSA publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	289
<b>Anexo 14</b> - Carta-argumentativa do Leitor de JVFN publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	290
<b>Anexo 15</b> - Carta-argumentativa do Leitor de RAGV publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	291
<b>Anexo 16</b> - Carta-argumentativa do Leitor de RAGV publicada no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	292
<b>Anexo 17</b> - Declaração de permissão de utilização de dados .....	293
<b>Anexo 18</b> - Autorização de publicação da Carta-argumentativa do leitor no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	294

## INTRODUÇÃO

A necessidade de se comunicar é inerente a todo ser humano, seja para o trabalho, diversão, para compartilhar das mais simples as mais complexas ideias, ou seja, para interagir socialmente nas mais diversas esferas onde o ser humano é sempre o protagonista. O homem vive, portanto, em permanente interação com a realidade que o cerca e com os outros seres humanos, dividindo com eles sua visão de mundo, suas experiências e seus sentimentos. Como sabemos, uma das ferramentas mais eficazes da interação humana é a linguagem verbal, pela qual o enunciador pode expressar suas ideias, emoções e defender seus pontos de vista.

Ao entendermos que o ambiente escolar é um lugar de sistematização e ampliação das capacidades de uso da linguagem, visando torná-la mais significativa, consideramos que “[...] é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação [...]” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Nesse contexto, este trabalho, de cunho acadêmico, centra-se em uma proposta didática, de caráter interventivo, que surge das experiências e angústias detectadas na prática pedagógica durante nossa carreira profissional de dezoito anos como professora da rede pública de ensino. Nesse período, constatamos a falta de motivação do aluno para a leitura e, de forma mais contundente, para a produção de textos, a qual é vista pelos aprendizes, normalmente, como uma atividade enfadonha, sem propósito e, pelo professor, como uma tarefa de ensino “quase impossível”, pela grande dificuldade encontrada pelos alunos no processo de escritura de textos privilegiados pela escola (diferente dos textos do mundo virtual que estão acostumados a escrever).

Essas dificuldades também são constatadas por meio de resultados de avaliações externas, como as Avaliações do Desenvolvimento Educacional do Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB - a Prova Brasil<sup>1</sup>), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho do

---

<sup>1</sup> Resultado da Prova Brasil 2015: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>>.

Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> que constituem o macrossistema de avaliação da educação brasileira, além dos resultados apresentados por avaliações educacionais internacionais como o *Programme for International Student Assessment – PISA*<sup>3</sup> (cf. CASTRO, 2009).

Nesse sentido, torna-se extremamente necessária a busca da superação desses índices e resultados. Para tanto, os documentos oficiais norteadores da educação brasileira vêm propondo mudanças nas concepções e objetivos do ensino da língua portuguesa, a fim de que os nossos alunos possam ter um ensino mais voltado para a nova realidade social do país, da educação brasileira e também do mundo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998), um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é que o aluno saiba:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p.32).

Na Diretriz Curricular Estadual do Paraná (DCE – PARANÁ, 2008) de Língua Portuguesa, encontramos a orientação de que:

[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p.50).

Considerando que é por meio da linguagem, sobretudo a verbal, que os indivíduos interagem com o meio e desenvolvem *capacidades psicológicas superiores* (VYGOTSKY, 2007) e tornam-se capazes de transformar a sociedade em que vivem e que o texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não pode ser

---

<sup>2</sup>Resultado IDEB: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6724313>>.

<sup>3</sup>Resultado PISA: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>.

compreendido apenas em seus limites formais (cf. BAKHTIN, 2003), a DCE propõe que “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p.50).

Para os PCN (BRASIL, 1998), uma escola comprometida com a democratização social e cultural deve garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Para o documento norteador do ensino da língua, esse compromisso deve ser ainda maior quanto menor for o acesso dos alunos às fontes de letramentos valorizados pela sociedade em geral.

Como vemos, tanto os PCN como a DCE<sup>4</sup> do Paraná propõem um ensino da língua portuguesa baseado na perspectiva dos letramentos, nos usos sociais da língua, nas práticas de linguagem que permeiam a sociedade. De acordo com o PCN (BRASIL, 1998, p. 19), “cabe à escola promover sua ampliação de forma que [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Nesse sentido, ao pensarmos nos usos sociais da língua, trazemos para nosso escopo a perspectiva de trabalho com os gêneros textuais. De acordo com o PCN (BRASIL, 1998, p. 23 – grifos nossos):

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele **gênero**. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

---

<sup>4</sup>Utilizamos a nomenclatura “os PCN” no plural tendo em vista que esse documento é composto por versões divididas em ciclos: 1º e 2º ciclos, destinados ao Ensino Fundamental 1, 3º e 4º ciclos destinados ao Ensino Fundamental 2, e um documento destinado ao Ensino Médio. Já a DCE de Língua Portuguesa é utilizada no singular, tendo em vista que é apenas um documento norteador tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Coadunando com os PCN, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 53 – grifo nosso) apontam que:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos **gêneros** discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.

Muitos trabalhos envolvendo a leitura e a produção textual já foram desenvolvidos, sobretudo, pautados na concepção de *gêneros textuais*<sup>5</sup> como instrumento e/ou objeto do ensino da língua. Marcuschi (2008, p 162) afirma que:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.

Ao explorar a diversidade textual existente em múltiplas esferas sociais, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação pode proporcionar condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de seu funcionamento (contextual, discursivo e linguístico). Além disso, como comprovam inúmeras pesquisas (cf. BARROS, 2014a; GONÇALVES; FERRAZ, 2014; NASCIMENTO, 2014), o trabalho com gêneros textuais possibilita a apropriação de práticas de linguagem diversas, tanto no âmbito da leitura como da produção textual.

No entanto, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, evidenciado nas escolas brasileiras, em especial nas escolas públicas, tem sido ineficiente diante dos propósitos almejados pelos documentos oficiais da educação e pelas pesquisas em Linguística Aplicada (cf. ANTUNES, 2003, 2017; FARACO; CASTRO, 1999; ROJO, 2006).

---

<sup>5</sup> Neste trabalho não fazemos a distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, porém, optamos pela expressão *gêneros textuais* pela filiação teórica que adotamos – o Interacionismo Sociodiscursivo.

O ensino de língua materna, desde as primeiras letras até o estudo da nossa tradição literária, tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 1)

“Ler é melhor que estudar”, esta frase de Ziraldo, já famosa, virou “botton” e foi carregada do lado esquerdo do peito, por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e à sua distância em relação às práticas sociais significativas [...]. Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras, professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio (ROJO, 2006, p. 26).

Em nossa prática pedagógica, surgem rotineiramente várias problemáticas: como inserir os gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem da língua de maneira que esses não sejam apenas pretexto para se ensinar um determinado conteúdo linguístico ou um veículo que aborda um tema interessante para ser trazido para o âmbito escolar? Como fazer para que os alunos assumam uma postura crítica diante da leitura de diversos gêneros e se façam atores do seu próprio texto? Como a entrada dos gêneros na perspectiva dos letramentos poderia ajudar na tarefa de desenvolver a competência comunicativa do alunado – tarefa essa que, a princípio, parece tão complexa?

De acordo com matéria da revista *Nova Escola*:

[...] na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi a "chegada" dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita (MOÇO, 2009, s/p.)

Portanto, sob o prisma da referida problemática, o desenvolvimento deste trabalho **justifica-se** pela necessidade de investigação e reflexão sobre a prática de ensino da língua pautada na centralidade dos gêneros textuais, a fim de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da produção textual, em articulação direta com o ensino da leitura e análise linguística.

Diante do exposto, como integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, que tem como objetivo “a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional”, e o conseqüente “aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita” (CAPES/PROFLETRAS<sup>6</sup>), propomos como trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa *qualitativa* (ANDRÉ, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008) de natureza interventiva, do tipo *pesquisa-ação* (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011), culminando com a produção de um material didático (o qual rotulamos como Caderno Pedagógico<sup>7</sup>) fundamentado na metodologia das *seqüências didáticas de gêneros*<sup>8</sup> (SDG) idealizada pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O trabalho tem como **objetivo geral** a elaboração e implementação de uma seqüência didática de gêneros (SDG) embasada no constructo teórico do ISD (BRONCKART, 2003), assim como a análise e avaliação de todo o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) envolvido em tal implementação.

Segundo Schneuwly (2011, p. 43), a SDG é “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Tal metodologia é fundamentada na ideia de que todo o processo de comunicação, seja oral ou escrito, sistematicamente pode ser ensinado pela escola, para tanto, é preciso instaurar uma relação entre o aluno e as diversas práticas de linguagem existentes, para que esse possa delas se apropriar para mobilizá-las

---

<sup>6</sup> Cf. <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 27 dez. 2017.

<sup>7</sup> A opção por Caderno Pedagógico se dá pelo fato de ser um rótulo comum entre os professores da Educação Básica.

<sup>8</sup> Embora os autores genebrinos utilizem apenas “seqüência didática”, assim como Barros (2017), preferimos “seqüência didática de gêneros” para diferenciar de outras áreas que utilizam a mesma expressão.

socialmente. “Elas [as SDG] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.43). Segundo essa corrente teórica, é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

O entendimento de que a produção de um texto – foco da metodologia das SDG – não envolve apenas problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de ideias e escolha de palavras, já que escrever não significa apenas codificar sinais gráficos, mas, principalmente, interagir de maneira competente com o interlocutor, nos levou a buscar uma metodologia adequada para desenvolver capacidades linguageiras nos alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa.

No nosso trabalho, a SDG, ferramenta do processo de *transposição didática* que propomos instaurar na nossa prática pedagógica, tem como objeto unificador um *subgênero*<sup>9</sup> específico da carta do leitor, o qual denominamos “carta-argumentativa do leitor”, um subgênero jornalístico do *mundo do argumentar* que dialoga com vários outros gêneros e possibilita a articulação de várias questões relevantes para o aprendiz contemporâneo.

Tal *escolha* deve-se à relevância do gênero/subgênero para a comunidade escolar em questão, bem como as possibilidades de trabalho escolar com o jornal. Como afirma Bonini (2003, p. 73.), “[...] certos gêneros do jornal são mais relevantes em termos das práticas sociais correntes na sociedade; [...] alguns gêneros propiciam exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem importantes”. Nesse sentido, sendo a carta-argumentativa do leitor um subgênero textual do mundo do argumentar que pode promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem múltiplas para o agir argumentativo, e acreditando que a argumentação é uma capacidade que deve ser desenvolvida nos educandos desde cedo (cf. SOUZA, 2003; BRASIL, 1998), logo, torna-se relevante e significativo esse trabalho.

---

<sup>9</sup> Estamos adotando o conceito de *subgêneros* assim como Kindermann (2017), como uma derivação de um gênero mais amplo. Entendemos que o conceito de subgênero é mais apropriado para os estudos de cunho sócio-interacionista do que o de “tipos de gêneros”, muito usado na área da Comunicação Social.

A proposta das aulas de produção textual que almejamos, *a priori*, prevê que o aluno seja instigado a se posicionar diante de temas da realidade para ampliar sua compreensão de mundo, tomando consciência de questões relevantes do mundo social, opinando, interferindo nos acontecimentos, além, é claro, de se preparar para eventuais práticas linguísticas tão necessárias para o exercício da cidadania.

O *propósito* maior da pesquisa é elaborar e implementar uma SDG, bem como analisar todo o processo da transposição didática instaurada pela mediação da *engenharia didática* do ISD (DOLZ, 2016a), colocando em evidência, entre outros pontos, os obstáculos, as descobertas, as coerências e incoerências teórico-metodológicas, as *reconcepções do agir docente* (cf. BARROS, 2014a) e suas origens, os pontos positivos e negativos da formação docente, da metodologia, o desenvolvimento do aluno e sua interface com o processo de ensino.

Para que nosso propósito maior se realize, traçamos os *objetivos específicos* a seguir.

- 1) Modelizar teoricamente e didaticamente a carta-argumentativa do leitor, a fim de servir de suporte para a elaboração da SDG. Esse objetivo será alcançado por meio de dois procedimentos: a) uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero; b) uma análise de um *corpus* textual representativo do gênero; c) modelização teórica e didática do gênero – adaptação do modelo ao contexto de ensino.
- 2) Diagnosticar as capacidades iniciais dos alunos em relação à carta-argumentativa do leitor. Para tanto, serão elaboradas e implementadas as atividades para as fases da “apresentação da situação” e “produção inicial” da SDG; construída uma grade de controle para a avaliação das produções iniciais dos alunos; avaliadas as produções; sintetizados os resultados, a fim de evidenciar os problemas mais relevantes dos alunos.
- 3) Planificar as etapas seguintes da SDG, com base no diagnóstico inicial. Essa planificação é materializada em forma de uma sinopse com a descrição de cada oficina (título, objetos, objetivos e atividades). Essa sinopse servirá de base para a intervenção, que poderá ser alvo de reformulações, dependendo das necessidades encontradas na intervenção.
- 4) Elaborar as atividades da SDG, prescrevendo tarefas e selecionado ou construindo dispositivos didáticos.

- 5) Implementar as oficinas da SDG no contexto do 8º ano A do ensino fundamental do Colégio Estadual Vandyr de Almeida – Ensino Fundamental e Médio, no município de Cornélio Procópio, norte do estado do Paraná. Nessa fase, serão produzidos, pelo professor-pesquisador, diários da intervenção, uma das ferramentas de geração de dados para a análise do processo, e selecionados textos de alunos para a análise.
- 6) Analisar o processo de implementação, sob o ponto de vista do agir do professor, dos instrumentos medidores e sua relação com a aprendizagem dos alunos.
- 7) Elaborar o produto final do trabalho: um caderno pedagógico fundamentado na SDG desenvolvida com duas partes: 1) Caderno do Professor – texto instrucional voltado para professores da educação básica com a planificação final da SDG; 2) Caderno do Aluno – atividades das oficinas da SDG.

Para dar conta da realização dessa pesquisa, o ISD foi escolhido como nossa teoria de base. Porém, para nosso trabalho, acrescentamos aportes de estudos de vários pesquisadores, uns que já fazem parte da epistemologia de base do ISD, como Bakhtin (2003) e Vygotsky (2007, 2008); outros que dão suporte para as pesquisas sobre gêneros textuais e sua inserção no ensino de línguas, como Marcuschi (2010); autores brasileiros que tomam o ISD como fundamento teórico-metodológico para suas pesquisas, como Barros (2012), Cristovão e Nascimento (2006), Cristovão (2009); pesquisadores que se dedicam a estudar os gêneros do jornal, como Bonini (2003, 2011) e Barros (2015); e outros que abordam especificamente o gênero “carta do leitor”, como Bezerra (2002) e Alves-Filho (2011). O material didático produzido será fundamentado nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, sobretudo, na sua vertente didática: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); Machado e Cristóvão (2006); Barros (2012); entre outros.

O texto da Dissertação está organizado da seguinte forma: na seção 1 apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa; na seção 2 apresentamos as bases metodológicas que embasam nossa pesquisa; na sequência, seção 3, apresentamos a modelização (pesquisa bibliográfica, exploratória e analítica) da carta-argumentativa do leitor e, por fim, na seção 4, apresentamos a análise da intervenção realizada em nossa pesquisa bem como a sequência didática produzida.

## SEÇÃO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este trabalho, embasamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), um quadro teórico-metodológico criado por Bronckart (2003) e desenvolvido por pesquisadores do GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse Du Français Enseigné), da Universidade de Genebra. Fundamentamo-nos na *engenharia didática* do ISD (cf. DOLZ, 2016a), a qual tem como pilar a metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) proposta pelo grupo (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), para construirmos o Caderno Pedagógico, produto final desta Dissertação. Tal metodologia fundamenta-se numa concepção de linguagem de cunho sociointeracionista, a qual entende a língua como meio de interação e mediadora de práticas sociais. Concepção essa que precisa ser aderida no âmbito do ensino, ao tomar as práticas de linguagem que circulam no meio social intra e extra ambiente escolar como condutoras do processo didático; assim como na perspectiva da aprendizagem, vista como consequência do desenvolvimento de capacidades cognitivas, no caso específico do ensino da língua portuguesa, de capacidades de linguagem.

Cabe ressaltar que essa vertente teórica tem como fontes epistemológicas, entre outras, os estudos de Mikhail Bakhtin (2003, 2006) – sua abordagem do funcionamento da linguagem em uma perspectiva dialógica, sua concepção de interação verbal, sua proposta de estudos dos gêneros –; bem como Vygotsky (2007, 2008) e seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Para este trabalho, tomamos como premissa o fato de que o ensino de línguas nos dias atuais, no nosso caso específico, língua portuguesa, precisa incorporar algumas concepções basilares, como: a linguagem (sobretudo a verbal) como processo de interação entre os seres humanos; o ensino da língua pelo viés do seu uso, da prática languageira; os processos de letramento como foco do ensino e aprendizagem; a configuração das formas de realização da linguagem por meio de gêneros textuais e o processo de ensino da língua conduzido por textos, gêneros e discursos.

Entendemos, assim, que a relação interpessoal, os parâmetros do contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação e os gêneros textuais são peças-chave no ensino e aprendizagem da língua. Compreendemos também que a fala e a escrita somente podem ser compreendidas a partir da observação dos parâmetros contextuais envolvidos nas interações languageiras entre os interlocutores, em articulação com os aspectos linguístico-discursivos que as materializam.

Nessa perspectiva, desenvolvemos essa primeira seção da seguinte forma: na subseção 1.1 trazemos a abordagem sobre a concepção de língua que norteia nosso trabalho, baseada na interação verbal e no dialogismo de Bakhtin; em 1.2, um breve resumo sobre o ensino de língua Portuguesa no Brasil, situados a partir do sec. XX, com os estudos de Saussure; em 1.3, uma fala específica sobre a relação dos estudos sobre letramento e a perspectiva dos gêneros textuais no ensino de Língua portuguesa; por fim, na subseção 1.4, um estudo específico sobre nossa base teórica, o ISD, bem como seus instrumentos para o funcionamento de uma engenharia didática.

### **1.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL**

A linguagem verbal é muito importante, seja para expressar um sentimento ou expor uma ideia, para solicitar um trabalho, desenvolver e resolver situações das mais diversas nas relações sociais, enfim, para viver não só no mundo globalizado de hoje, mas para a interação em qualquer sociedade, de qualquer tempo. É ela que nos diferencia dos demais animais, que faz com que construamos conhecimentos e os deixemos como legado para as futuras gerações.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; as formas desse uso são multiformes conforme as atividades humanas, dentre elas está a linguagem verbal. Para Faraco (2016, p. 24-25):

Quando usamos, então, o termo *linguagem*, estamos nos referindo a um conjunto bastante complexo de formas de comunicação e significação. Esse complexo conjunto inclui a linguagem verbal, mas também todas as outras linguagens como a música, o desenho, a pintura, a linguagem de sinais dos surdos, a escultura, a dança, os

gráficos e toda a expressão corporal – é essa pluralidade de linguagens que nos constitui como seres simbólicos e individualiza a nossa espécie. Nós humanos somos, pois, seres de linguagens e vivemos não propriamente numa biosfera, mas numa densa semiosfera. E nela a linguagem verbal tem, por várias razões, um lugar especial.

Sendo assim, todo acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem. O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. No entanto, apesar de contarmos com várias formas de linguagem, a linguagem verbal é um dos fatores que nos diferencia da espécie humana. Ainda segundo Faraco (2016, p. 21), “A linguagem verbal é marca constitutiva e, portanto, característica básica da espécie humana. Humanidade e linguagem verbal estão, assim, numa relação intrínseca de mútua dependência”. Portanto, em nosso trabalho, nos atemos, sobretudo, na linguagem verbal.

Nos estudos da linguagem, a partir do início do século XX, a afirmação de Ferdinand Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação, “constituiu uma das rupturas principais da linguística saussureana, em relação às concepções anteriores dos comparatistas e das gramáticas gerais do século XIX” (BARROS, 2012b, p. 25), reconhece-se que a linguagem verbal teve um papel essencialmente significativo na construção da sociedade.

Até o século XIX, os modelos da teoria da informação concebiam a transmissão da mensagem de um emissor a um receptor por um viés essencialmente linear, sem ocupar-se em como, na interação humana, ocorrem a reciprocidade, a circularidade e o contexto, que interferem na produção da linguagem. No entanto, ao analisarmos a comunicação verbal como um todo, percebemos que ela tem uma abrangência muito maior, pois está condicionada a fatores externos à própria materialidade linguística, fatores esses advindos do contexto de produção e recepção, que precisam ser considerados, incorporados ao processo da fala e escrita.

Entretanto, é preciso considerar que, para os estudos da comunicação e da linguística, as contribuições dos teóricos da informação foram inúmeras. Destacamos aqui, em síntese, as principais contribuições de um dos grandes teóricos da informação, R. Jakobson, trazidas por Barros (2012b, p. 41):

[...] a introdução das questões de variação linguística no modelo de comunicação, por meio dos códigos e subcódigos e de suas intersecções na relação entre remetente e destinatário; o reconhecimento de que os homens se comunicam com diferentes fins, tendo em vista a variedade de funções da linguagem que ocorrem no processo de comunicação e de que essas funções não são únicas ou excludentes, mas se organizam hierarquicamente como funções predominantes ou não; o exame das funções metalingüísticas e, principalmente, poética, que contribui fortemente para o estudo dos textos poéticos na perspectiva dos estudos da linguagem.

Nesse contexto, surgiram os estudos que consideram a interação dos sujeitos postos em comunicação nos estudos sobre a linguagem, tendo como precursor o teórico russo Mikhail Bakhtin (2003, 2006), que procurou mostrar que a interação verbal é a realidade fundamental da língua.

A partir da concepção dialógica de Bakhtin (2003), a linguagem verbal ganha um lugar especial na construção e no desenvolvimento da sociedade, tendo em vista que ela não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, pelo contrário, é criação de sentido, encarnação da significação e, como tal, ela dá origem à comunicação.

Barros (2012b, p. 43), ao estudar Bakhtin (2006), afirma que, “no diálogo, constroem-se relações intersubjetivas, mas também de subjetividade. Os sujeitos são, na verdade, substituídos por diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos”. Ou seja, os participantes durante o processo interativo se modificam, se transformam, se constroem e reconstroem.

Sendo assim, Barros (2012b, p. 50) afirma que

[...] nenhuma comunicação é neutra ou ingênua, no sentido de que nela estão em jogo os valores ideológicos, dos sujeitos da comunicação. Em outras palavras, as relações entre sujeitos são marcadamente ideológicas e os discursos que circulam entre eles e que estabelecem os laços de manipulação e de interação são, por definição, também ideológicos, marcados por coerções sociais.

Para Bakhtin (2006), o discurso reflete as mais imperceptíveis alterações da existência social, e a língua vai refratando essas alterações e se modificando, imprimindo, com o tempo, traços dos discursos ideológicos, muitas vezes, opostos e contraditórios, pois classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema linguístico e

produzem discursos ideologicamente diferentes, o que Bakhtin (2006, p.37) define como “a arena onde se desenvolve a luta de classes”.

Nesse sentido, para Bakhtin (2006), a língua em seu uso real tem a propriedade de ser dialógica, uma vez que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são diálogos. Bakhtin (2006) concebe o dialogismo como princípio inerente à linguagem e condição primeira de toda interação verbal. Barros (2003, p. 2) discute o princípio bakhtiniano por dois aspectos: “o da interação verbal entre o enunciador e enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso”. No primeiro caso, o dialogismo é visto como “o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto”, perspectiva que remete à afirmação de Bakhtin de que “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (BARROS, 2003, p. 3). Para discutir o segundo aspecto do dialogismo, a autora ressalta que a intertextualidade, na obra de Bakhtin, é, sobretudo, “a intertextualidade ‘interna’ das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos” (BARROS, 2003, p. 4).

Na concepção dialógica de Bakhtin (2003, p. 301, grifo do autor), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”, ou seja, as unidades da língua não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados têm um destinatário. Nas palavras de Fiorin (2008, p. 20):

[...] não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades da comunicação [...] os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios.

Para Bakhtin (2003, p.297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Nesse sentido, é possível afirmar que o enunciado não existe fora das relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores, bem como de ecos e lembranças trazidos de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado, portanto, ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 297):

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta [...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas e outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

Na perspectiva bakhtiniana, a consciência constrói-se na interação social, ou seja, na vida em sociedade, na história, onde o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Portanto, é possível concluir que o sujeito é constitutivamente dialógico, pois seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância e discordância (FIORIN, 2008).

Bakhtin (2003), assumindo uma concepção interacionista da linguagem, enfatiza a instância social da língua. Para o autor, o número de enunciados possíveis numa língua qualquer é infinito, já que a língua é uma organização tal que nos permite fazer uso infinito por meios finitos. Nesse sentido, sendo finitos os meios estruturais, poderíamos entender, numa concepção errônea, que bastaria que eles fossem descritos para alcançarmos uma apresentação científica completa de uma língua. No entanto, conforme assinala Faraco (2016, p. 39), as coisas não são tão simples assim.

Primeiro porque a língua não se esgota em sua estrutura. Para analisá-la adequadamente, temos que considerar também seu funcionamento social. Segundo, porque nenhuma língua é uma estrutura homogênea e uniforme. Qualquer língua se multiplica a tal ponto em inúmeras variedades que muitos chegam a dizer que atrás de um nome... se escondem, de fato, muitas "línguas". Qualquer língua é sempre, portanto, uma realidade plural e heterogênea.

Nesse sentido, "mesmo quando dizemos que falamos a mesma língua, não há nenhuma garantia de total intercompreensão. Em outros termos, a ideia de senso comum de que basta falar uma mesma língua para haver entendimento direto entre dois falantes não se sustenta" (FARACO, 2016, p. 40). É preciso compreender e analisar como um todo o fenômeno de funcionamento social da língua.

Portanto, não é possível conceber que a língua possa ser reduzida a regras estruturais. E, mesmo que nos restringíssemos à chamada *norma culta*<sup>10</sup>, que alguns, infelizmente, tratam como uma camisa de força imposta aos falantes para limitar ou impedir suas ações de fala ou escrita, veríamos que também ela não escapa da variedade, da mudança, nem do movimento contínuo. Nas palavras de Faraco (2016, p. 43), “é uma quimera achar que podemos abarcar a língua em sua totalidade. Quimera maior, porém, é querer domar a língua, estancar sua dinâmica, fixá-la num monumento pétreo”.

Para Antunes (2003, p. 16-17):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral.

Assim, como professores de Língua Portuguesa, devemos partir do princípio de que não devemos tomar a língua apenas pelo viés das regras e construções gramaticais e ortográficas. É preciso examinar o funcionamento dialógico da linguagem, tomar a língua em sua unicidade e em sua mobilização pelos sujeitos que a tornam “viva” e não somente pelo sistema “virtual” que permite esse funcionamento, pois “quanto mais a compreendemos, mais compreendemos a nós mesmos, seres de linguagem que somos” (FARACO, 2016, p. 43). Ensinar uma língua “viva” requer do professor um conhecimento apurado dos diversos instrumentos linguísticos/textuais/discursivos que fazem a mediação nas variadas formas de interação criadas e mantidas pelas diferentes sociedades. Requer do professor uma atualização constante dos modos como mobilizamos os recursos que a língua nos oferece.

Nesse sentido é que, a partir do tópico a seguir, introduzimos uma discussão sobre a perspectiva atual do ensino da língua portuguesa.

---

<sup>10</sup>Segundo Faraco (2002, p.39), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade.

## 1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Em algum momento alguns de nós já nos perguntamos o porquê de, na escola, precisarmos estudar língua portuguesa por tantos anos, se já somos falantes proficientes dessa nossa língua? Assim como Negrão, Scher e Viotti (2012, p. 95), entendemos que “o que se busca nos cursos de Língua Portuguesa é que o aluno use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que já possui e que foi adquirido antes mesmo de seu ingresso na escola”. Nesse sentido, é imprescindível que o professor não ignore toda a gama de conhecimentos que o aluno já possui ao entrar na escola. É, pois, na ampliação e extrapolação desses saberes que o professor de Língua Portuguesa deve se concentrar.

O principal desafio de educar nos dias atuais é propiciar aos alunos não apenas um desenvolvimento científico, mas também tecnológico cultural e humano, de modo que esses adquiram condições de enfrentar as exigências do mundo atual, tendo em vista que, ao chegar à escola, o aluno já possui uma língua internalizada que, no seu cotidiano já faz uso e é proficiente.

O que a escola vai fazer é ensinar a ela<sup>11</sup> que existe uma outra forma para construir uma sentença equivalente... que ela vai reconhecer em textos literários e científicos e que ela vai poder usar em contextos mais formais, como uma composição ou uma carta a alguém não muito próximo [...]. Que existe um conhecimento linguístico que se desenvolve independentemente dos ensinamentos escolares e outro que é aprendido na escola (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2012, p. 96).

Como ressalta nossa historiografia, o ensino de língua portuguesa esteve por muito tempo focado em conteúdos fragmentados e descontextualizados. Ensinava-se os alunos a definir, classificar, decorar e aplicar regras gramaticais (cf. PARANÁ, 2008). Pela nossa experiência, verificamos que, na realidade atual, esse quadro, em muitos casos, permanece o mesmo: o trabalho com a linguagem volta-se, normalmente, ao estudo da estrutura e normatização da língua. Em relação a essa problemática, Leite (2012, p. 24) comenta que

---

<sup>11</sup> Neste trecho, a palavra “ela” utilizada pelos autores refere a palavra “criança” e nós aludimos ao aluno.

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como um simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é para moldar, domar para policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente da subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso na escola os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a riqueza numa mensagem definida.

Coadunamos com a perspectiva de que é preciso tomar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas não apenas pelo sentido estrito da aquisição gramatical, mas também pelo seu aspecto social de funcionamento, uma vez que, como ressalta Travaglia (2008, p. 17 – grifo do autor), “o ensino da Língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua”. Essa competência, segundo o autor, implica não só a competência linguística (mobilizar os recursos linguísticos, gramaticais, discursivos, estilísticos da língua), mas também a competência textual, ou seja, saber ler e produzir textos apropriados às mais diferentes situações de comunicação social. Isso requer um ensino voltado para a realidade da língua, o que exige uma “atualização” constante das formas como os sujeitos estão usando a língua em instâncias singulares de comunicação - nos meios jornalísticos, na esfera publicitária, em campos diversos do mundo do trabalho, em diferentes situações do cotidiano, etc. – com diferentes propósitos.

Essa discussão em relação à necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa adentrou formalmente o âmbito educacional com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Esse documento aborda o ensino da língua numa perspectiva dialógica, interacional e sociodiscursiva da linguagem.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram, progressivamente, uma competência em relação à língua que lhes possibilita resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Dentre os objetivos e expectativas propostas, o documento aponta que, para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deve organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

[...] utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Sendo assim, na escola, ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil se desenvolvida fora do convívio com textos reais, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários, tendo em vista que fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato, de forma que esse ensino, deverá ser voltado para o cotidiano e o desenvolvimento real do aluno.

É necessário que o professor, diante do estudo e entendimento das produções teóricas e sua experiência diária, reveja suas práticas, a fim de transformar seu agir profissional. E essa transformação só se efetivará se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo. Isso pressupõe unir os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, buscando integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, por meio da leitura e produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do seu próprio dizer, seja como falante ou escritor, seja como ouvinte ou leitor.

Nesse sentido, é imprescindível que se desenvolva uma prática apropriada, capaz de produzir no educando condições de perceber, sentir e se engajar na construção da sua própria formação, não como mero receptor de informações que é obrigado a conhecer para ser aceito no mercado de trabalho, mas como um cidadão crítico que atuará efetivamente na sociedade atual globalizada.

Outro documento norteador de Língua Portuguesa que coaduna as ideias apresentadas aqui e que prescreve e orienta as práticas pedagógicas voltados para o ensino de uma língua viva é a Diretriz Curricular de Língua Portuguesa do estado do Paraná (DCE):

Na sala de aula e nos espaços de encontro com os alunos, os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 64-65).

Sendo assim, é preciso pensar em um trabalho voltado para o letramento do indivíduo, buscando desenvolver, nos alunos, capacidades de linguagem que possibilitem a leitura e produção de textos que circulam socialmente. Nesse sentido, precisa-se pensar em instrumentalizar nossos aprendizes para que possam entender criticamente as configurações de poder que se concretizam em todas as instâncias sociais das relações humanas, bem como assumirem-se como sujeitos que se compreendem e se manifestam no contexto e momento histórico em que vivem.

### **1.3 LETRAMENTO ESCOLAR**

Como já salientamos o ensino da língua portuguesa sempre esteve centrado em práticas descontextualizadas, com foco no estudo de “partes” da língua: sílabas, palavras, frases, etc. (cf. PARANÁ, 2008). Hoje, como vimos, há a necessidade de um ensino voltado para o agir comunicativo, ampliando as capacidades de compreender e produzir textos voltados para a realidade social.

Os estudos recentes (cf. SOARES, 2010, 2015; KLEIMAN, 2005) sobre o ensino da língua apontam para a perspectiva do *letramento*, termo que surgiu recentemente na educação brasileira, a partir da década de 80, há um pouco mais de três décadas. Seu surgimento se deve à necessidade de distinguir as práticas sociais de uso da linguagem do mero domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Para Kleiman (2005 p. 6), “o conceito de letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Nessa perspectiva, Rojo (2006) pontua que o letramento

implica empoderamento que possibilita o sujeito atuar nas diferentes esferas da atividade humana, o que acaba incidindo no processo de construção identitária. No entanto, é possível verificar, nos estudos do educador Paulo Freire (2008), realizados na década de 60, uma visão de ensino voltado para a prática social da escrita, que pode ser vinculado às ideias atuais do letramento.

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 2008, p.19).

Também é possível verificar em seu método de alfabetização dos trabalhadores, a busca de temas oriundos da própria prática dos alunos, bem como, textos voltados para a prática social dos conteúdos. Para Freire (2008), a leitura é considerada como parte de um contexto vivido. Embora nunca tivesse usado a nomenclatura *letramento*, suas concepções de alfabetização já traziam o cerne das raízes do que hoje entendemos por letramento.

A alfabetização, na concepção de Freire (2008, p. 20), tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois é vista como uma prática discursiva que “possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Podemos aqui, aproximar o método de Paulo Freire (2008) à metodologia dos projetos de letramento, que podem ser compreendidos como procedimentos didáticos pautados no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita geradas por necessidades sociais. Para Kleiman (2005, p.16):

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Para Magda Soares (2010, p.18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquirir um

grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Na visão de Kleiman (2005, p. 21), o letramento:

[...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Tanto Soares (2010) quanto Kleiman (2005), apesar de conceitos um pouco diferentes (o conceito de Kleiman parece ser um pouco mais abrangente), entendem o letramento como um processo que não está somente a serviço dos saberes escolares, mas também e, principalmente, ligado ao conhecimento da sociedade, transformando, assim, a leitura e a escrita em uma ferramenta de ação social, da sociedade para a sociedade. Para Almeida (2002, p. 14):

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Essa concepção de letramento é também aderida pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 19), os quais definem letramento como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Pensando na importância do letramento na sociedade atual e no papel da escola na sociedade enquanto instituição que introduz os grupos não letrados nas práticas letradas de prestígio, é preciso criar condições para que os alunos possam aprender a usar a sua língua sem que esse caminho passe pela desvalorização das práticas que o aluno já traz. Nesse sentido, Soares (2010, p. 37) pondera que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente mudar de nível ou de

classe social, cultural, mas de mudar o seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

O acesso às práticas que levem ao letramento, principalmente, o conhecimento dos textos que circulam socialmente, dispostos a serviço da sociedade passa a ser, então, uma prioridade no ensino de língua portuguesa.

Para se posicionar frente a uma concepção de letramento, é preciso, também, entender a linguagem como um modo de ação social por meio da qual as pessoas agem no mundo. Isso quer dizer que, quando compreendemos, escrevemos e falamos, estamos envolvidos em uma prática social de interação por meio da linguagem, na construção da vida social, ou seja, dos significados, dos conhecimentos e também das nossas identidades (BARROS, 2011, p. 132).

Nesse sentido, é preciso que o trabalho com textos em sala de aula seja planejado, a fim de que o aluno tenha a possibilidade de desenvolver capacidades necessárias para a leitura e a escrita de textos oriundos de sua prática social.

Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante. Neste sentido, o letramento, mais que alfabetização ou o domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita (BRITO *apud* FARACO, 2016, p. 86).

Em relação às ideias de Brito (*apud* FARACO, 2016), entendemos que é preciso ensinar os alunos não apenas a ler e a produzir textos – pois somente isso não seria suficiente para a formação de um cidadão crítico –, mas também e, principalmente, planejar situações de leitura e de escrita, dos mais diversos gêneros textuais, que garantam reflexões acerca dos mais diversos temas sociais.

Acreditamos, pois, que o processo de letramento, atrelado ao ensino da língua portuguesa, deva conjugar-se à apropriação de gêneros textuais que circulam na sociedade e que sejam relevantes para o desenvolvimento de capacidades languageiras significativas para atuação dos nossos jovens no mundo contemporâneo, nas várias esferas de atuação social – esferas do trabalho,

cidadania, política, estudos, familiar, etc. Corrobora-se, assim, a ideia de que “a pessoa só é letrada a partir do momento em que se apropria de uma prática de linguagem específica, esta, sempre configurada em um gênero textual” (BARROS, 2011, p. 128), é preciso repensar o papel dos *gêneros textuais* no contexto de ensino da língua e, conseqüentemente, como objeto e instrumento do letramento escolar – tema que tratamos no próximo tópico.

### **1.3.1 Gêneros Textuais: de Objetos Sociais a Objetos do Letramento Escolar**

No Brasil, as pesquisas em torno de gêneros são relativamente recentes, iniciaram há um pouco mais de duas décadas, mas só tiveram divulgação fora da academia e chegaram ao âmbito da escola com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998).

Bakhtin (2003) é referência teórica quando o tema são os gêneros (discursivos ou textuais<sup>12</sup>), os quais são definidos pelo autor como *tipos relativamente estáveis* de enunciados que circulam nas mais variadas esferas da comunicação humana. Segundo o teórico, “qualquer enunciado considerado isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo assim que denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo da atividade humana, não somente pelo conteúdo e estilo de linguagem, “mas, acima de tudo pela construção composicional”.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros exercem um papel fundamental no processo de interação entre os indivíduos: “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p.

---

<sup>12</sup> Não diferenciamos, na prática, gêneros discursivos e gêneros textuais. No entanto, para o nosso texto, adotamos o termo *gêneros textuais* por ser o termo usado por nossa fonte teórica, o ISD. Para se aprofundar na justificativa do uso do termo, cf. Bronckart (2003, p. 71-77).

283). Isso porque, ao utilizarmos a língua sempre o fazemos a partir de um determinado gênero.

Na definição de gêneros de Bakhtin (2003) o autor traz dois termos bastante importantes para entender a sua funcionalidade: “relativamente” e “estáveis”. Os gêneros são *estáveis*, pois é uma entidade genérica que prevê recorrências de estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. O teor *relativo* dessa suposta estabilidade se dá pelo fato de os gêneros sofrerem variações (do ponto de vista sincrônico) e mudanças (do ponto de diacrônico), de acordo com o campo de atividade humana, a situação comunicativa a que são empregados, a intencionalidade do sujeito e mudanças no decorrer da sua historicidade. O gênero “carta do leitor”, por exemplo, pode variar de acordo com a intencionalidade do sujeito-produtor, do veículo de comunicação, do público-alvo, assim como sofrer mudanças com ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sócio-históricas da sociedade (com certeza, uma carta do leitor de hoje é muito mais objetiva do que uma carta do leitor escrita no século passado; isso porque, o jornalismo de hoje requer uma dinamicidade maior, se compararmos com o do século passado).

Os gêneros textuais, na concepção de Marcuschi (2008), são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades socioculturais. No entendimento do autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Um exemplo citado por Marcuschi (2008) diz respeito ao que o autor denomina de “intergenericidade”, ou seja, o fenômeno em que os gêneros se hibridizam, mesclam características e um assume a função de outro: um texto com a forma de um gênero e função de outro (forma de receita culinária, mas função de artigo de opinião; forma de poema, mas função de receita; por exemplo).

Bronckart (2006) coloca que para agir por meio da linguagem, é preciso recorrer a um gênero textual, um pré-construído legado pelas gerações anteriores que se encontra em um *arquitexto* – uma espécie de “arquivo social de gêneros”. Ou seja, a mobilização de um gênero requer uma ação de linguagem e uma série de decisões do sujeito-produtor. A primeira decisão é a própria escolha do gênero. Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas

pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade, etc. Todos esses elementos condicionam as escolhas do sujeito-produtor, que, tendo ou não consciência delas, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (MARCUSCHI, 2008). Isso significa que o sujeito-produtor se vale dos gêneros presentes no arquitexto da esfera social a que está vinculada a interação e adapta-o conforme a necessidade da situação de comunicação, ou até mesmo cria um novo gênero a partir do já existente. Evidentemente, há esferas e gêneros mais suscetíveis a adaptações e outros mais rígidos, com pouca abertura para variações e mudanças. A esfera literária é, por exemplo, um campo que dá mais possibilidade de criação, de liberdade expressiva por parte do sujeito-produtor, diferentemente da esfera judiciária, que é mais conservadora e prima pela regularidade das práticas discursivas.

Marcuschi (2010) reforça que os gêneros textuais “[...] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”. Por essa razão, não podemos tratá-lo de forma isolada, como um artefato estanque da língua.

Dolz e Schneuwly (2011) compreendem o gênero textual como um instrumento que possibilita exercer a ação linguística sobre a realidade. Para os autores, o seu uso resulta na ampliação das capacidades do usuário e na ampliação do conhecimento a respeito do objeto sobre o qual instrumento é utilizado. A partir dessa perspectiva, Bronckart (2003, p.103) sustenta a apropriação dos gêneros como “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

É a partir dessas premissas que os PCN (BRASIL, 1998) introduzem, no contexto brasileiro do ensino da língua portuguesa, os gêneros como objeto unificador do processo do letramento escolar.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Partindo da metáfora criada por Schneuwly (2011, p. 25) do gênero como *megainstrumento da comunicação* – “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” – Schneuwly e Dolz (2011, p. 68) defendem uma perspectiva de ensino ancorada na concepção de gênero como *objeto e instrumento de ensino da língua*. Essa visão é corroborada por Barros (2012a, p. 70):

Ressaltamos que, no caso do ensino da língua mediado por gêneros de texto, esses podem ser considerados tanto o *objeto* como o *instrumento* mediador da atividade de ensino, uma vez que são, ao mesmo tempo, o meio e o fim da atividade de apropriação de uma prática de linguagem. O gênero pode ser considerado o *objeto unificador* (cf. NASCIMENTO, 2009a), no sentido que é o norte do ensino-aprendizagem da língua, a finalidade da aprendizagem é justamente a sua apropriação pelo aluno, ele é o alvo das ações didáticas, podendo até ser transformado/adaptado durante esse processo. Também pode ser considerado o *instrumento*, pois é ele que vai mediar a intervenção didática, nortear o agir do professor, a determinação dos objetivos da intervenção, as escolhas teórico-metodológicas, sendo, nesse processo, decomposto em *operações* (LEONTIEV, 2006) (operações linguísticas, discursivas, enunciativas) [...].

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 69) essa mudança de paradigma demanda, porém, “um trabalho lento, longo, complexo”, pois:

- a) Toda introdução do gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transferência, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.
- b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como

realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69).

Dolz e Schneuwly (2011) defendem a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, presentificadas pelos gêneros textuais, já que são por meio deles que as práticas sociais são realizadas. Corroborando esse mesmo ponto de vista, Bronckart (2003, p.103) sustenta que a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. E é justamente na escola, agência formal do letramento, que essa apropriação precisa se tornar objetivo centralizador.

Nesse sentido, Barbosa (2002) aponta razões para que os gêneros textuais sejam tomados como um objeto/instrumento de ensino e aprendizagem: eles permitem capturar, além de aspectos estruturais, também aspectos sócio-históricos e culturais do texto, “permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos” (BARBOSA 2002, p. 158). Além disso, eles fornecem instrumentos para pensarmos mais detalhadamente na sequência e simultaneidades curriculares das práticas de usos da linguagem. Para a autora, “um trabalho baseado em gêneros do discurso pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos” (BARBOSA 2002, p. 158).

Assim, entendemos que o ensino dos/por meios dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, além de ampliar sobremaneira a competência comunicativa dos alunos, contribui substancialmente sobre as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem participar fazendo uso da linguagem.

Marcuschi (2010) ressalta que não existem gêneros textuais ideais para tratamento em sala de aula, mas que é possível eleger gêneros para o ensino da língua, considerando as dificuldades progressivas. Para tanto, entendemos que é preciso partir de um gênero textual, muitas vezes já conhecido pelos alunos, mas

não suficientemente dominado; sistematiza-se em forma de atividades que contemplem os diversos aspectos da funcionalidade desse gênero.

Acreditamos também que essa prática deve aproximar-se o quanto mais possível da realidade, fazendo com que o aluno produza textos reais – que circulem na sociedade – e que sejam lidos por outras pessoas além do professor.

Quando tratamos especificamente do ensino da escrita – foco principal deste trabalho de conclusão de curso – partimos da premissa de que saber escrever é muito mais que a compreensão do sistema de escrita, pois entendemos que escrever implica produzir gêneros textuais adequados em função da situação de interação social. Assim, a apropriação, bem como a ampliação dos conhecimentos sobre a escrita por parte do aluno pode acontecer em vários momentos e de forma articulada pelo professor: a leitura, a produção do texto, a revisão e a reescrita, que pode ser vista como um momento de reflexão. Consequentemente, um grande interesse sobre o assunto foi suscitado entre os educadores em geral, começando, assim, uma busca por metodologias de didatização dos gêneros textuais.

Na busca do desenvolvimento teórico e didático em relação aos gêneros textuais como objeto do letramento escolar, nos pautamos nas discussões trazidas pelo ISD, fonte teórica principal para nossos estudos sobre linguagem, o ensino da língua e, conseqüente, para a apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar.

#### **1.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASE TEÓRICA PARA O LETRAMENTO ESCOLAR ANCORADO NA APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Como já mencionado, o presente trabalho fundamenta-se, de forma geral, nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, conhecidos como ISD, sobretudo, na sua vertente didática.

O ISD é um quadro de caráter teórico metodológico que não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumentos de análise linguística de tais produções. Nesse sentido, o ISD não se trata de uma corrente linguística, psicológica ou psicológica, mas é definida por seu principal fundador Jean-Paul Bronckart (2003) com uma corrente da *ciência do humano* e tem sua base

epistemológica ancorada em autores como Vygotsky (2007, 2008), Bakhtin (2003; 2006), e Habermas (1989 apud BRONCKART, 2003).

Para o ISD as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p.13). As ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.

Nesse sentido, o ISD inscreve-se no Interacionismo Social, que tem no trabalho de Vigotsky (2007, 2008) a fundamentação teórica central, especialmente no que se refere à importância da linguagem na obra do pensador russo. Além disso, são fundamentais as noções de mediação<sup>13</sup> e internalização<sup>14</sup> das funções psicológicas superiores.

Veçossi (2014) articula Vigotsky, Saussure e Bakhtin no escopo do ISD apontando a seguinte relação:

[...] os *signos* (na acepção saussureana do termo), com seus significados (arbitrários), comungados historicamente pela comunidade de falantes, adquirem determinados sentidos (carregados ideologicamente) ao serem atualizados no interior de produções situadas sociohistoricamente (Cf. BAKHTIN, 1997; 2004). Tais produções, sempre vinculadas a esferas de atividade verbal humana, ocorrem sob a forma de enunciados, concretos e únicos, os quais, por sua vez, atualizam, sob a forma de textos, os *gêneros* em uso em determinada comunidade (na acepção bakhtiniana do termo). Pensando no nível ontogenético, os gêneros funcionam como *instrumentos* (Cf. a noção vygotskiana) que, ao serem internalizados em meio a atividades sociais, propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, permitindo que estes ultrapassem o aspecto biológico e atinjam a dimensão sociohistórica, que é típica do humano. (VEÇOSSO, 2014, p. s/p).

---

<sup>13</sup>A noção de mediação de Vigotsky (2007) está relacionada à interposição de um elemento intermediário no interior de uma relação, fazendo com que esta deixe de ser direta e ocorre por meio de elementos mediadores tanto no desenvolvimento do indivíduo (signos) quanto da espécie (instrumentos de trabalho). Para o autor: “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. (VYGOTSKY, 2007, p. 52).

<sup>14</sup> Para Vigotsky (2007, p. 56), chama-se internalização “a reconstrução interna de uma operação externa”. Assim, no caso da utilização de signos, essa se re-elabora, transformando-se de modo a atingir os processos mentais, interiores.

De Habermas (1989) Bronckart (2003) ancora-se no que este chamou *agir comunicativo*: a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos. Além disso, aproveita também o que Habermas denominou *mundos representados*. Nesse sentido, a língua é tida como uma organização social que, através de uma construção histórica permanente, estrutura-se a partir de signos, os quais são postos em uso na representação de três mundos: a) o *mundo objetivo* no qual há representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; b) o *mundo subjetivo* que representa as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa e c) o *mundo social*, o qual constitui a maneira de organizar a tarefa. Juntos, esses mundos representam o contexto da atividade social.

Para Bronckart (2003, p.42), “A tese central do Interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Sendo assim, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o homem constrói e interage com a sociedade, podendo, assim, construir e desenvolver seus conhecimentos.

Nesse sentido, o ISD parte,

[...] primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades (NASCIMENTO; CRISTOVÃO, 2006, p. 37).

O ISD, enquanto corrente teórica, possui várias vertentes de pesquisa: a compreensão do agir humano que se (re) configura nos textos, o agir no e sobre o mundo por meio dos gêneros textuais, a análise de textos e compreensão de seu funcionamento, o agir em/sobre trabalho o trabalho do professor, a elaboração e avaliação de materiais didáticos e a análise e avaliação de experiências didáticas, porém nossa pesquisa será pautada, sobretudo, na vertente didática, que tem como representantes mais difundidos no Brasil, Schneuwly e Dolz (2011).

Para esses autores, é o gênero que faz a “articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 61), para tanto, o ISD trabalha com a noção de *engenharia didática* (cf. DOLZ, 2016a), a partir da qual são

elaboradas ferramentas didáticas para que esse domínio seja de fato adquirido. No caso da engenharia do ISD, os autores trabalham, prioritariamente, com duas ferramentas didáticas: o modelo didático e a sequência didática de gêneros (SDG).

No Brasil, a difusão das ideias do ISD deu-se a partir do encontro das pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, a professora Doutora Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães com as teses do ISD na conferência proferida por Bronckart intitulada *Action theory and the analysis of action in education*, durante a *I Conference for Social-cultural Research*, em Madri no ano de 1992.

De acordo com Machado e Guimarães (2009), nessa conferência as pesquisadoras visualizaram uma possível resolução para os problemas teóricos e práticos postos aos pesquisadores da Linguística Aplicada no Brasil, tendo em vista a integração das ideias vygotskyanas e os aportes da linguística do texto/discurso que, segundo as autoras, “emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre pesquisa científica e as intervenções didáticas” (MACHADO; MAGALHÃES, 2009, p. 25).

Diante disso, ainda de acordo com Machado e Guimarães (2009), em 1994 firmou-se um Acordo Interinstitucional entre as duas universidades (Universidade de Genebra e a PUC/SP) e, em 1995, foi defendida a primeira tese de doutorado brasileira com os pressupostos teóricos do ISD. Em 1997, já é possível constatar a influência das ideias dos pesquisadores genebrinos nos documentos oficiais como os PCN para o primeiro e segundo ciclos (BRASIL, 1997, 1998), com referências aos trabalhos de Bronckart e Schneuwly (1998) para os terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), com referências novamente a Bronckart, Schneuwly, Dolz e Schneuwly, Dolz e Pasquier, a menção à tese de Machado (1995) e três artigos de Roxane Rojo<sup>15</sup>; em 2006; com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com as referências que até então apareciam com falhas de autorias já atenuadas<sup>16</sup>. Nesse contexto, Machado e Guimarães (2009, p. 29) afirmam que

---

<sup>15</sup>Para Machado e Guimarães (2009, p. 27) embora Rojo “nunca ter assumido o quadro do ISD, apresentava, nessa época, trabalhos muito próximos das concepções defendidas nessa teoria e, sobretudo, das que podem ser mais particularmente atribuídas a Schneuwly”.

<sup>16</sup> Para Machado e Guimarães (2009), as referências bibliográficas apresentadas nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) aparecem com autorias equivocadas, pois a obra “Le fonctionnement des discours” que é

[...] a difusão mais ampla das ideias do ISD na linguística brasileira, sobretudo na aplicada, esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN [...] em um momento em que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com a junção coerente de pressupostos da psicologia a pressupostos das teorias linguísticas de texto ou do discurso e, mais particularmente, da teoria bakhtiniana (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 29)

Atualmente, os pesquisadores filiados ao ISD têm mantido como foco das pesquisas não só as questões de ordem didática, voltando-se para o problema da transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros textuais (cf. NASCIMENTO, 2014) como também a questão da (re-) configuração do agir docente (cf. BARROS; CORDEIRO; GONÇALVES, 2017).

Para dar continuidade ao nosso trabalho, na sequência, exploramos a metodologia de ensino da língua idealizada pelo ISD, pautada em uma engenharia didática voltada para a transposição didática de gêneros textuais.

#### **1.4.1 Engenharia Didática do ISD: Foco na Transposição Didática de Gêneros Textuais**

Segundo o ISD, o trabalho com o gênero em sala de aula é resultado de uma decisão didática que visa propiciar ao aluno conhecê-lo, apreciá-lo ou compreendê-lo melhor, para que seja capaz de mobilizá-lo, como leitor ou produtor, não somente na escola, mas também fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Como vimos, para o ISD, os gêneros de texto agem como instrumentos que possibilitam a mediação do homem com a situação languageira. Para sua ação languageira, o produtor precisa mobilizar *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) para agir numa determinada situação. Para tanto, o quadro teórico do ISD descreve três tipos de capacidades que o sujeito-produtor precisa mobilizar em toda ação de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011):

---

atribuída somente a Bronckart, o que, segundo as autoras, não é verdadeiro; além disso, um artigo de Schneuwly aparece com data equivocada. Somente em 2006, com a publicação das Orientações para o Ensino Médio, é que essas falhas são atenuadas.

- *Capacidade de ação*: é a capacidade de construir conhecimento sobre o referente e avaliar os parâmetros do contexto da situação de produção de um texto.
- *Capacidade discursiva*: capacidade de reconhecer e produzir a infraestrutura do texto (tipos de discurso, planificação sequencial, etc.)
- *Capacidade linguístico-discursiva*: capacidade de mobilizar as unidades linguísticas adequadas às operações de linguagem (coesão, conexão, vozes, modalizações, escolhas lexicais etc.)

Na perspectiva adotada, cabe à escola, justamente, desenvolver no aluno capacidades de linguagem para que ele possa atuar como leitor e/ou produtor de gêneros textuais diversos que circulam nas mais variadas esferas sociais de comunicação, sobretudo, as que estão diretamente ligadas ao dia a dia dos cidadãos, como é o caso da esfera jornalística – foco deste trabalho. Nesse sentido, é preciso alçar o gênero textual à categoria de objeto/instrumento do letramento escolar. Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 66), quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Sendo assim, esse processo de ensino e aprendizagem do gênero precisa de transformações.

Porém, para que o gênero textual possa se transformar em objeto/instrumento de ensino e aprendizagem da língua é preciso que ele passe por um processo de *transposição didática* – conceito trabalhado inicialmente por Chevallard (1989). A “transposição didática é o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até chegar a ser objeto de ensino” (BARROS, 2014a, p. 45). Ela possui três etapas: 1) saber científico e/ou social passa a saber a ensinar; 2) saber a ensinar passa a saber efetivamente ensinado; 3) saber ensinado passa a saber efetivamente aprendido. Ou seja, é um processo exigido pela didatização dos saberes teóricos e sociais de referência. No plano do ISD, os pesquisadores adotam o conceito de *engenharia didática* para operacionalizar esse processo de transposição:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber

projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades (DOLZ, 2016a, p. 240-241).

No plano da engenharia didática do ISD há duas ferramentas que instrumentalizam a transposição didática de gêneros *o modelo didático de gênero* e a *SDG*. Essa engenharia pode ser assim sistematizada, levando em consideração as etapas da transposição didática estabelecidas por Chevallard (1989):

1 – Conhecimento científico [e social] (do/sobre o gênero) - Processo de modelização do gênero; 2 – Conhecimento a ser ensinado – Elaboração da SDG com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; 3 – Conhecimento efetivamente ensinado – Desenvolvimento da SDG na sala de aula; 4 – Conhecimento efetivamente aprendido – Confronto entre a primeira e a última produção – avaliação formativa (apud BARROS 2014b, p. 45).

Os pesquisadores do ISD apresentam, assim, uma metodologia para o trabalho com os gêneros (orais ou escritos) na sala de aula, consubstanciada na SDG. Barros (2017, p. 221-222), com a qual corroboramos, desloca o conceito de SDG de uma visão de *procedimento didático para metodologia de ensino*:

Embora classificada pelos autores genebrinos como “procedimento didático”, entendemos que a SDG pode ser concebida para além de um dispositivo, uma vez que a tomamos como uma metodologia de ensino que necessita de bases teóricas para se sustentar. O que queremos dizer é que a SDG não pode se reduzir simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem “preenchidas” com atividades, ou seja, não pode se reduzir a um esquema de fases. Não queremos dizer, com isso, que os autores que conceberam a SDG a tomam dessa forma redutora, pelo contrário, há todo um embasamento teórico de sustentação para que a SDG possa realmente cumprir seus objetivos. A troca de nomenclatura é apenas uma opção terminológica que busca dar mais ênfase a questões que, muitas vezes, são negligenciadas quando se tem como centro das atenções tal procedimento/metodologia de ensino da língua, criado para dar conta da apropriação de práticas languageiras.

A partir, então, dessa metodologia centrada nas SDG o professor poderá desenvolver capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva)

que levem os aprendizes a se apropriarem das convenções enunciativas, discursivas e linguísticas de um rol de gêneros selecionados pela progressão curricular.

Para esse processo de didatização são necessárias as seguintes ações: 1) a definição da prática de linguagem a ser ensinada (Qual gênero trabalhar? Sobre esse aspecto, da progressão curricular, tratamos no tópico 1.4.1.1); 2) a construção de um modelo teórico e a construção de um modelo didático da carta-argumentativa do leitor (tópico 1.4.1.2); 3) elaboração/construção da SDG (tópico 1.4.1.3); 4) e sua transposição didática interna, a partir de mobilização de diversas estratégias de ensino (tópico 1.4.1.3).

#### **1.4.1.1 A progressão curricular: modelo de agrupamento de gêneros do ISD**

Ao nos direcionarmos à perspectiva do ISD, entendemos que o ensino de língua portuguesa exige uma busca por intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor manipulação dos gêneros em situações comunicativas a partir das quais eles são exigidos. É fundamental fornecer aos alunos instrumentos necessários para atuarem em práticas de linguagem diversas e valorizadas pela sociedade; práticas essas que implicam tanto dimensões sociocognitivas como linguístico-discursivas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 45), é necessário promover “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

Neste sentido, aproximamos aqui o ISD às ideias propostas pelo psicólogo bielorusso Lev *Vygotsky* (1896-1934), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que o teórico denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Para Vygotsky (2007), a ZDP representa a distância entre o que a criança já sabe e consegue efetivamente fazer ou resolver por ele mesmo (nível de desenvolvimento real) e o que ela ainda não sabe, mas pode vir a saber, com a mediação de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial): “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Nessa linha de pensamento, o nível de conhecimento real e o nível de conhecimento potencial de cada criança são variáveis e determinados, principalmente, pela mediação pedagógica a cada indivíduo, encontra-se num nível de desenvolvimento cognitivo diferenciado. Nesse sentido, devido à peculiar natureza social e cultural em que os indivíduos estão inseridos e a forma como os saberes são processados, há necessidade de uma mediação externa que guie as crianças na direção prevista nas intenções educativas, dentro da ZDP.

De acordo com Striquer (2017, p. 147-148):

Na ZDP estão as funções que ainda não amadureceram no indivíduo, mas que certamente amadurecerão [...] é exatamente na ZDP que a aprendizagem ocorre, pois ao considerar o conhecimento anterior, aquilo que o aluno já aprendeu, e realizar uma projeção do que ainda pode aprender, da potencialidade para aprender algo novo, que se chega aos processos que estão em estado de formação, de maturação, a ZDP. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2007), no processo de ensino são necessárias ações do professor que interfiram na ZDP [...]

Para tanto, os professores devem criar desafios, abordagens para além desse nível e a utilização de diversos meios e instrumentos de apoio e suporte e metodologias, que podem intermediar o ensino associado à noção de ZDP. Assim, podemos aproximar com as SDG as ideias vigotskianas, tendo em vista que tal metodologia parte da avaliação diagnóstica do aluno, observando seu desenvolvimento real e busca por meio do desenvolver atividades distribuídas em módulos levar o aluno ao desenvolvimento ideal.

[...] a partir da sistematização de uma metodologia que proporciona não somente uma avaliação diagnóstica do NDRa<sup>17</sup> do aluno, mas também uma intervenção didática pensada a partir da instauração de uma ZDP. Os módulos das SDG são, dessa forma, os instrumentos provocadores da tensão necessária para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz. (BARROS, 2013, p. 84).

Ao considerar o gênero textual tanto um megainstrumento da comunicação como também do ensino (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011), ou seja, um meio que

---

<sup>17</sup> Nível de desenvolvimento real (cf. BARROS, 2013).

fornece um suporte para a atividade de linguagem nas situações de comunicação, assim como uma referência para os aprendizes em situação escolar, partimos para um processo bastante complexo, pois o gênero deixa de ser somente instrumento de comunicação e passa a ser, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de colocar os alunos em situações de comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo que os objetivos visados são outros.

Diante disso, os pesquisadores genebrinos posicionam-se em relação à noção de *programa* e *currículo*. O primeiro seria “uma centração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar”, sendo, portanto, recortado e subdividido de acordo com a estrutura interna dos conteúdos, o que podemos entender, como um ensino de língua voltado para os conteúdos gramaticais da língua. Como muito visto nos livros e programas de ensino atuais. Já no currículo, para os autores genebrinos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 36) os “conteúdos disciplinares são divididos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias [...] postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes de ensino”.

Ainda para os autores:

Um currículo para o ensino de expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 37)

Diante disso, Dolz e Schneuwly (2011), filiados ao grupo teórico que defende o interacionismo social, ampliam tal conceito para “interacionismo instrumental”. A partir desse ponto de vista, a proposta de trabalho com os gêneros textuais tem o objetivo de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa apreender, em suas relações sociais, as determinações dos contextos e o uso efetivo das unidades linguísticas.

Essa perspectiva teórica “insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos” e se caracteriza por: a) professor visto em um

papel fundamental de transformação; b) reconhecimento das relações ensino-aprendizagem e dos diferentes instrumentos que podem permitir a transformação dos comportamentos; c) reconhecimento do lugar social da escola e as relações dos alunos; d) reconhecimento das necessidades e finalidades dos participantes da interação; e) análise das intervenções intencionais dos professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 41).

No entanto, enquanto docentes, ao observar a nossa realidade, bem como os materiais didáticos, como os livros didáticos, por exemplo, percebemos essa inserção dos gêneros textuais no currículo escolar ainda obscuro e problemático em duas situações: 1) quanto à abordagem textual que muitas vezes é pautada apenas na gramática ou ao tema; 2) quanto à progressão curricular.

Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que até o referido momento, não existir um currículo que apresente tal divisão. Uma das dificuldades de se organizar um currículo pautado no ensino de gêneros é a própria diversidade dos gêneros, pois, sendo um número muito grande, torna-se inviável adotar apenas uma unidade para se construir uma progressão. Entretanto, é possível pensar no ensino de gêneros pensando em suas regularidades.

Para tanto, os autores genebrinos nos apresentam um modelo de agrupamento de gêneros, que para Barros (2014b, p. 157):

Como não é possível a escola abordar “todos” os gêneros existentes, uma vez que eles são infinitos e em constante transformação, ela pode selecionar gêneros de agrupamentos diferentes e, com isso, ampliar mais o leque de possibilidades de aprendizagem do aluno, pois certas capacidades desenvolvidas a partir do estudo de um gênero podem ser migradas para outro do mesmo agrupamento, mesmo que esse não tenha sido alvo de ensino sistematizado.

Para tanto, os autores utilizam, como base de trabalho, um *agrupamento de gêneros* que atendem, segundo os autores, a três critérios essenciais de progressão:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às

capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados(DOLZ; SCHNEUWLY,2011, p. 50).

Sendo assim, o modelo de *agrupamento de gêneros* proposto pelos autores genebrinos apresenta cinco agrupamentos de gêneros, definidos pelos domínios sociais de comunicação e relacionados por aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes exigidas dos enunciadores atendendo assim, em especial, às capacidades de linguagem globais que devem ser construídas com os alunos ao longo da escolaridade. O quadro a seguir traz, resumidamente, a proposta dos autores<sup>18</sup>.

**Quadro 1**– Agrupamento de gêneros do ISD

<b>ASPECTOS TIPOLOGICOS</b>	<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de Linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de Gêneros</b>
Narrar	Cultura literária ficcional	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto de fadas Fábula, crônica literária, piada
Relatar	Documentação e memorização das ações humanas	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Diário íntimo, notícia, reportagem, biografia
Argumentar	Discussão de problemas sociais controversos	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Artigo de opinião, carta do leitor, resenha crítica, debate regrado
Expor	Transmissão e construção de saberes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário, resenha, verbete, relatório científico
Descrever ações	Instruções e prescrições	Regulação mútua de comportamentos	Receita, regulamento, instruções de uso.

Fonte: adaptado de Dolz e Schneuwly (2011, p. 51-52).

Ao observar o quadro, se tomarmos o agrupamento dos gêneros argumentativos como exemplo, consideramos que ensinar a argumentar é um

<sup>18</sup> O quadro completo com o agrupamento de gêneros encontra-se em Dolz e Schneuwly (2011, p. 51-52).

trabalho que pode ser feito com diferentes gêneros textuais, carta do leitor, resenha crítica, artigo de opinião, e é possível começar bem cedo, já nas séries do primeiro ciclo, com os debates orais, cartas de leitor e cartas de solicitação, por exemplo. Todos os outros agrupamentos possibilitam reflexão semelhante.

Para Barros (2014b, p. 156 -157):

A finalidade do agrupamento é colocar em um mesmo conjunto certos gêneros com características semelhantes (de ordem linguística, psicológica ou sociológica) para que o professor/escola possa fazer a seleção dos gêneros que irão ser trabalhados durante o ano letivo/ciclo.

Os autores propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro gênero que o constituem. Tal encaminhamento é defendido pelos autores pelas seguintes razões:

**Quadro 2** – Dinâmica do funcionamento do agrupamento de gêneros do ISD

Aspecto	Foco	Vantagens
Pedagógico	Diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita.</li> </ul>
Didático	Diversificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>possibilita definir especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos.</li> </ul>
Psicológico	Operações de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>exigem um ensino-aprendizagem direcionado.</li> </ul>
Social	Desenvolvimento de domínios diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>impõe um trabalho específico para desenvolver capacidades em domínios diversos a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo.</li> </ul>

Fonte: A autora – Adaptado Dolz e Schneuwly (2011, p. 53).

Sendo assim, de acordo com o grupo genebrino, para cada agrupamento, o professor deverá levar em conta os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes para assim definir os objetivos a atingir, considerando os problemas de linguagem. Cabe também ressaltar que o trabalho deve acontecer em

espiral e o gênero abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, abordando-o em níveis de complexidade cada vez maiores.

Entretanto, como não é possível, no decorrer dos anos letivos escolares, a escola abordar todos os gêneros, o professor pode selecionar gêneros de agrupamentos e trabalhar suas capacidades que serão recorrentes em outros gêneros do mesmo agrupamento.

[...] com isso ampliar mais o leque de possibilidades de aprendizagem do aluno, pois certas capacidades desenvolvidas a partir do estudo de um gênero podem ser migradas para outro do mesmo agrupamento, mesmo esse não tendo sido alvo de ensino sistematizado. Por exemplo: o aprendizado em relação às fases de uma sequência argumentativa no gênero *artigo de opinião* pode ser transferido para o gênero *carta de reclamação*, sem que este último tenha sido tomado como objeto de ensino. (BARROS, 2014b, p. 157).

É um trabalho aberto e negociado. Sendo assim, a partir das categorizações apresentadas por Dolz e Schneuwly (2011), podemos, por meio de pesquisa e reflexão de um gênero construir nossa proposta didática, iniciada pela modelização do gênero para a construção da Sequência Didática.

As pesquisas do ISD influenciaram os documentos oficiais brasileiros – os PCN (BRASIL, 1998), a DCE (PARANÁ, 2009). No entanto, ao tratarmos da progressão curricular encontradas nos livros didáticos da educação básica, essa, apesar de apresentar um trabalho com gêneros textuais, ainda está norteada pelos conteúdos gramaticais, ou seja, os gêneros textuais são selecionados com o intuito de trabalhar categorias gramaticais como tempos verbais, conectivos de ordem lógica, ortografia. Conforme afirma Barros (2014),

Mesmo quando tenta fazer uma progressão temática, ou baseada em gêneros textuais – como é o caso de algumas edições mais recentes – o livro didático continua norteando-se pela gramática, o tema ou o gênero apenas mascaram uma progressão a partir de fatos linguísticos (BARROS, 2014b, p. 156).

Nos documentos oficiais, o agrupamento de gêneros proposto pelo ISD também teve influência, mas não de forma direta.

Os PCN (BRASIL, 1998) estabelecem agrupamentos de gêneros a partir de esferas discursivas e considerando aqueles de maior circulação social, dividindo-os em literários, de imprensa e de divulgação científica.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998, p. 53).

Enquanto que na DCE (PARANÁ, 2008, p. 100-101) os gêneros são agrupados conforme suas esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática, jurídica. A DCE apresenta um quadro adaptado da tese de doutorado de Jaqueline Peixoto Barbosa intitulada “Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa”, de 2001. Segundo o documento,

A tabela sugerida de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação (PARANÁ, 2008, p. 90).

Diante do exposto, é possível perceber que apesar da influência do ISD, os documentos oficiais brasileiros agrupam os gêneros textuais de forma diferente. Enquanto o grupo genebrino agrupa os gêneros de acordo com domínios sociais de comunicação e relacionados por aspectos tipológicos e capacidades de linguagem, os PCN (BRASIL, 1998) e a DCE (PARANÁ, 2008) agrupam de acordo com as esferas sociais bakhtiniana (BAKHTIN, 2003). Nesse tocante, para Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Quanto à progressão curricular dos gêneros textuais, os PCN não apresentam especificamente a progressão do ensino dos gêneros textuais, apenas apontam que a escola deve priorizar o gênero que “merece” uma abordagem mais aprofundada. Para o documento:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania. É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por

suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Quanto à DCE, o documento é um pouco mais específico e coaduna com as ideias apresentadas pelo grupo de Genebra, principalmente no que tange ao trabalho em espiral, bem como a escolha do gênero e o trabalho de acordo com a complexidade do gênero.

Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica. Vale ressaltar que os gêneros indicados não se esgotam nessa tabela, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera (PARANÁ, 2008, p. 90).

Contudo, acreditamos que quanto à progressão e ao agrupamento de gêneros, ainda há um caminho de pesquisas a se percorrer, na busca pela articulação adequada do trabalho com os gêneros textuais tanto nos documentos oficiais quanto na abordagem dos livros didáticos e no planejamento escolar, a fim de que os letramentos e as capacidades linguísticas e discursivas referentes aos gêneros de texto sejam contempladas em todo o processo educacional.

#### **1.4.1.2 ARGUMENTAÇÃO**

Para Dolz (2016b), o grupo dos gêneros textuais do argumentar é muito importante para o letramento e a socialização, tendo em vista que a argumentação é uma atividade discursiva presente em diferentes discursos. O autor destaca que “a finalidade da argumentação é onipresente na vida social” (DOLZ, 2016b, 49:19’).

Quando nós trabalhamos a argumentação com os alunos estamos trabalhando uma coisa que é fundamental na vida social e que é muito necessário nos momentos atuais para o Brasil que é o diálogo com o pensamento do outro ainda que o outro pense de maneira diferente. (DOLZ, 2016b, 13: 33’)

Sendo assim, ao tratarmos a carta do leitor enquanto um gênero da ordem do argumentar surge-nos a necessidade de definir e pontuar o que é argumentar. Como podemos caracterizar a argumentação?

Ao adotarmos a perspectiva interacionista da língua, vista como um processo interacional entre os sujeitos do discurso que, “com o uso da língua, se comunicam, se exteriorizam pensamentos, informações, mas, sobretudo, realizam ações *com* o outro, *sobre* o outro” (PASSARELLI, 2012, p. 240), entendemos que argumentar é algo que discursivamente fazemos em nosso cotidiano.

Seguindo a ideia de argumentar associada à relevância social que esta prática tem para a vida dos indivíduos, nos embasamos nos dizeres de Leal e Moraes (2006, p. 8) que explicam que “argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Para Passarelli (2012, p. 240), a argumentação é entendida “como um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crescer naquilo que é dito”. A autora coloca que:

[...] a argumentação implica em construir ideias [...] e isso é bastante complexo, pois ideias [...] são construídas com palavras, é preciso colocar-se no lugar do outro, incluir-se no mundo dele com vista à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo, sem embates desgastantes e antiéticos (PASSARELLI, 2012, p. 249).

Para Perelman (1970, apud KOCH, 2011, p. 18), “a argumentação visa a provocar ou a incrementar a ‘adesão dos espíritos’ às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”. Nesse sentido, Barroso (2011, p. 141) postula que a “argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão”.

Perelman (1970, apud KOCH, 2011) diferencia o ato de convencer e o ato de persuadir, sendo que o primeiro se dirige unicamente à razão, por meio do raciocínio lógico e provas objetivas, puramente demonstrativas e atemporais, enquanto que o

ato de persuadir procura atingir a vontade, os sentimentos “por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo e atemporal [...] o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências” (KOCH, 2011, p. 18).

Nesse sentido, Barroso (2011) postula que essas ações (convencer e persuadir), próprias do discurso argumentativo, revelam estratégias distintas<sup>19</sup> de se conseguirem a adesão do outro. “Assim, enquanto na ação de **convencer**, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por citação, por comprovação, na ação de **persuadir**, nos apoiamos mais em argumentos por experiência pessoal, de senso comum” (BARROSO, 2011, p. 142 – grifos da autora).

Para Passarelli (2012, p. 242), “o ato de argumentar vale-se da persuasão, campo no qual prepondera o emocional, e do convencimento, campo em que prevalece o do racional”. Ainda para a autora, para quem se preocupa, sobretudo com o resultado, persuadir é mais do que convencer: a persuasão acrescentaria à convicção a força necessária que é a única que conduzirá à ação.

Segundo as ideias de Dolz (2016b, 14:25’), ao postular que “argumentar é dialogar com o pensamento do outro” para persuadir e convencer, o autor pontua que a argumentação possui duas finalidades para transformar o pensamento do outro: o raciocínio lógico (cognitivo, razão) e a persuasão (tocar o sentimento do outro). Ainda, para o autor, para escola é mais importante trabalhar sobre a razão, no entanto, também é importante o trabalho com a persuasão (manipulação), para que os alunos a reconheçam e a entendam na vida social (como, por exemplo, na publicidade – presente na televisão).

Podemos entender, então, que no processo de argumentação, esses atos, mesmo distintos, buscam a adesão do outro, pois se entende que nos textos argumentativos, por meio dos argumentos e contra-argumentos, são utilizadas estratégias lógicas e ideológicas, objetivas e subjetivas. E essas ações serão definidas, conforme postula Barroso (2011), de acordo com o contexto, o conteúdo temático e o suporte. Segundo a autora, “o confronto entre dois pontos de vista, o

---

<sup>19</sup> “Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a demonstração – convencimento através de raciocínio lógico, provas evidentes –, e a retórica–persuasão através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser.” (BARROSO, 2011, p. 142).

debate sobre uma questão polêmica ou a simples vontade enunciativa de defender um determinado ponto de vista criam contextos de produção para a escolha do discurso argumentativo” (BARROSO, 2011, p. 142). Assim, há gêneros textuais argumentativos que exigirão mais o raciocínio lógico, o convencimento, como por exemplo o artigo de opinião, outros os argumentos mais subjetivos, a persuasão, como por exemplo alguns discursos políticos, religiosos, etc.

Além da intenção comunicativa, entendemos que, ao abordar o ensino de um gênero da ordem do argumentar, é preciso considerar sua *planificação textual* (BRONCKART, 2003). Retomando a abordagem das sequências a partir dos protótipos apresentados por Bronckart (2003), encontramos o protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases: a fase de premissas (ou dados), a fase de apresentação de argumentos, a fase de apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese). Contudo, o autor ressalta que esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo) e também pode ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros.

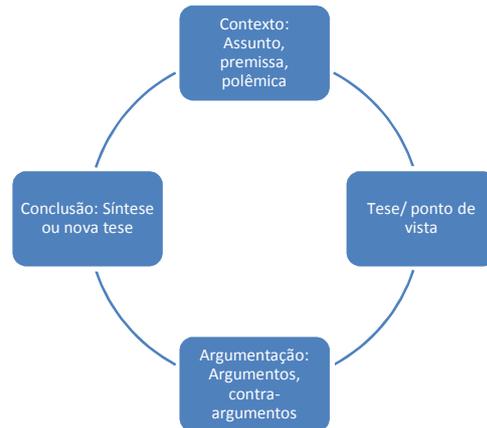
Coadunando com as ideias de Bronckart (2003), Cavalcante (2013, p. 67) define sequência argumentativa como “uma sequência que visa a defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Passarelli (2012, p. 243 - 244) também contribui com essas ideias ao orientar que:

A organização estrutural de um texto argumentativo não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários, mas um texto plenamente satisfatório apresenta, geralmente, o assunto em discussão, o ponto de vista assumido/ a tese defendida, os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos, as posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/ da tese defendida.

Consideramos também, a contribuição de Barroso (2011) que acrescenta à organização estrutural do texto argumentativo a contextualização, que segundo a autora, tem a função de situar o contexto de onde emerge a questão polêmica. Sendo assim, diante do exposto, consideramos o plano global prototípico do texto

argumentativo sendo: A contextualização (onde o autor apresenta o contexto, o assunto, a premissa e a polêmica), a tese, que também didaticamente apresentamos como ponto de vista, a argumentação (composta por argumentos e contra-argumentos) e a conclusão (podendo ser uma síntese do ponto de vista ou uma nova tese).

**Figura 1** – Estrutura global prototípica da argumentação



Fonte: a autora.

É importante ressaltar que, conforme já exposto tanto por Bronckart (2003) como por Passarelli (2012), esses protótipos não são fixos ou imutáveis. Essa estrutura apresenta variação de acordo com o contexto, conteúdo temático e suporte.

Koch e Elias (2009, p. 72) abordam a argumentação também pelos seus recursos discursivos e retóricos, como os modalizadores e operadores argumentativos:

As sequências argumentativas *stricto sensu* são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Leal e Morais (2006) também destacam alguns recursos linguístico-discursivos próprios do argumentar, como: modalizadores, conjunções, expressões argumentativas, uso de verbos predominantemente no presente e uso de palavras com valor genérico que impõem certo distanciamento do discurso.

Ao nos referirmos aos recursos linguísticos da argumentação, trazemos Adam (2011) que destaca os conectores argumentativos<sup>20</sup>. Segundo o autor, eles podem associar funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Para o autor, esses elementos permitem uma reutilização de um argumento, uma conclusão, uma sustentação, reforço, inferência ou um contra-argumento.

São postos, nessa categoria, tanto os argumentativos e concessivos (mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que...) quanto os explicativos e os justificativos (pois, porque, já que, se – é que...), o se dos hipotéticos reais e ficcionais, o quando dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (até, [até] mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas...) (ADAM, 2011, p. 189).

Ainda quanto às marcas linguísticas, Koch (2011) defende que cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) das quais podemos destacar, as seguintes:

1. as **pressuposições**; 2. as marcas das **intenções**, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3. os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.); 4. **os operadores argumentativos**, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva; 5. As **imagens recíprocas** que se estabelecem entre os interlocutores e as **máscaras** por eles assumidas no jogo de representação. (grifos da autora) (KOCH, 2011, p. 33).

Portanto, para construção do texto argumentativo, em nosso caso específico a carta-argumentativa do leitor, é necessária uma planificação textual que expresse o raciocínio argumentativo, ou seja, que se proponha a defender uma tese, além da mobilização de recursos linguístico-discursivos e retóricos que contribuam para essa construção textual.

---

<sup>20</sup>Constatamos em nossa pesquisa que há autores que apresentam a nomenclatura operadores argumentativos, outros como conectores argumentativos, entendemos como palavras sinônimas pois, apesar da variação da nomenclatura, desempenham o mesmo papel.

### 1.4.1.3 O processo de modelização dos gêneros

Desde o surgimento da escola, durante o trabalho do professor, os modelos didáticos sempre existiram, seja para organizar o trabalho do professor, ou para buscar alternativas de melhora do processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva da engenharia didática proposta pelo Grupo de Genebra, para a concretização do processo de transposição didática de gêneros é preciso, primeiramente, a instrumentalização de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível no gênero: o *modelo didático de gênero* (MDG), que para Dolz e Schneuwly (2011) um modelo que define os princípios, os mecanismos e as formulações que devem construir os objetivos de aprendizagem dos alunos.

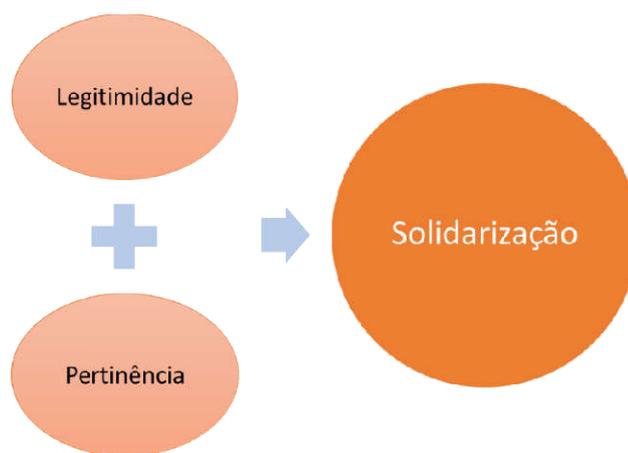
Para Dolz e Schneuwly (2011) a construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados como, por exemplo: certos resultados de e aprendizagem esperados que são expressos nos documentos oficiais; os conhecimentos linguísticos e psicológico existentes (que são considerados e implicados na apropriação dos gêneros textuais); a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes.

O MDG é definido por De Pietro (apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 556) como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. Ele foi criado, de forma progressiva e empírica, inicialmente, para atender a uma necessidade que se impôs durante o estudo da engenharia didática, durante um projeto de pesquisa a respeito do ensino oral: “Trata-se, portanto, de um conceito que tem sua origem na prática da engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 51).

Proposto pelo ISD, o MDG “aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 57). Segundo Machado e Cristóvão (2006, p. 557), “A construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”.

Para Dolz e Schneuwly (2011) o MDG é o produto de uma construção que se apresenta sobre três princípios que se interagem e evoluem constantemente: o “princípio de legitimidade”, pois se refere a saberes já legitimados por especialistas e pelo estatuto acadêmico; o “princípio da pertinência”, a escolha dos saberes pertinentes os objetivos escolares em função das capacidades dos alunos; e o “efeito da solidarização”, a criação, pelo contexto da situação, de novos saberes.

**Figura 2** – Princípios que regem o MDG



Fonte: Barros (2016).

Também é preciso acrescentar que o MDG é “um instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 57), não havendo a necessidade de ser teoricamente perfeito ou puro, pois no decorrer do processo poderá sofrer transformações caso haja necessidade. Nesse sentido, esse modelo “passa a ocupar um lugar essencial nos processos de transposição didática” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 51).

Para o ISD, o MDG possui três dimensões essenciais: é um produto que possui uma determinada estrutura; é o resultado de uma construção; é uma ferramenta de construção de sequências de ensino (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Para tanto, é preciso considerar que:

Primeiramente, sendo um produto que possui uma estrutura determinada: - “apresenta cinco componentes essenciais: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura

textual global; 5) as operações lingüísticas e suas marcas lingüísticas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014p. 58).

Em seguida, sendo o resultado de uma construção, é preciso considerar as práticas sociais de referência, ou seja, o contexto cultural ao qual o gênero, alunos e professor estão inseridos; a literatura a respeito do gênero, ou seja, as vozes de pesquisadores sobre o gênero.

Contudo, de acordo com Barros (2012a), é possível construir modelos de gêneros que, *a priori*, não levam em consideração o contexto de intervenção, mas que servem de base para futuros processo de didatização, ou seja, sem essa adaptação, é um modelo teórico. Esses modelos podem ser elaborados observando as características principais do gênero e serem adaptadas por outros professores em contextos e situações diversificadas.

Acreditamos, porém, que o modelo do gênero pode ser visto, *a priori*, apenas *teoricamente*, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SDG – essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado. (BARROS, 2012a, p. 15).

O Modelo Teórico de Gênero (MTG) é definido pela autora como um modelo preliminar, pois descreve os conhecimentos subjacentes do gênero e futuramente servirão de base para ações didáticas posteriores, inclusive ao MDG.

O MDG irá, a partir das bases teóricas descritas do gênero, considerar as práticas de linguagem dos alunos, ou seja, o conhecimento e as dificuldades apresentadas pelos alunos no entendimento e uso do gênero; as práticas escolares, sendo a elaboração da sequência, as atividades a serem desenvolvidas para o domínio do gênero escolhido.

E, por fim, sendo uma ferramenta de construção de sequências de ensino: o MDG fornece potencialidades para o ensino do gênero, bem como orienta as capacidades a serem desenvolvidas através das atividades necessárias.

Machado e Cristóvão (2006, p. 558) afirmam que “[...] para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero”. Sendo assim, torna-se necessária o estudo das capacidades e

as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, a consideração do professor das experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, bem como o conhecimento do docente das prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente. Sendo assim, ainda segundo Machado e Cristóvão (2006), a construção do modelo didático deve, portanto, levar em consideração os seguintes elementos:

- a situação de produção;
- os conteúdos típicos do gênero;
- as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- a construção composicional característica do gênero;
- o seu estilo particular: os traços da posição enunciativa do enunciador; - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais.

Esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e a organização das categorias que serão exploradas em uma determinada seqüência didática (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 558)

Portanto, consideramos que o processo de modelização inicia-se pela descrição das características linguísticas, discursivas e contextuais do gênero que se irá trabalhar, que deve ser como suporte tanto a busca por vozes de especialistas do gênero (tanto estudiosos como usuários) como a análise de um *corpus* representativo do gênero – é o que Barros (2012a) denomina de modelo teórico do gênero.

Para que tenha teor didático, é necessário que o modelo seja adaptado aos objetivos do projeto de ensino e às capacidades dos aprendizes, explicitando, assim, as dimensões ensináveis do objeto de ensino. Sendo assim, a modelização didática nos ajuda a definir melhor o andamento da intervenção a ser desenvolvida em sala de aula, com a definição das principais características do gênero adaptadas ao nível dos alunos e à organização dos objetos que serão explorados em uma determinada SDG.

Vemos no MDG uma possibilidade de organização e sistematização dos conteúdos, os quais são planejados didaticamente de maneira aberta, mas ao mesmo tempo precisa. O processo de modelização do gênero dá ao professor parâmetros para conduzir sua ação interventiva, pois não toma o conhecimento como estático e engessado, tendo em vista que permite alterações e acomodações de acordo com a realidade de cada contexto.

O MDG é a base para a elaboração de SDG, que abordaremos a seguir, as quais exigem uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico. Para tanto, essas sequências são guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero de acordo com o nível dos aprendizes.

Cabe colocar que as próprias atividades desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação.

#### **1.4.1.4 A metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG)**

Com uma proposta voltada para o ensino da língua, o ISD fundamenta-se no postulado de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 81) e propõe um procedimento denominado “sequência didática” – que nessa pesquisa estamos concebendo como uma metodologia de ensino e denominando “sequência didática de gêneros (SDG) –, a saber, um “conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver no aluno capacidades de linguagem ligadas à leitura e produção do gênero foco da intervenção” (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014 p. 8).

De acordo com Barros (2014a, p. 46),

O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas de linguagens a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento *sequência didática*

(SDG), a partir do qual uma turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação (de preferência real, ou ficcionalizado pela ação didática). Problema esse que é materializado pela produção/ leitura de um gênero de texto.

A SDG tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação, pois consiste em um procedimento de ensino, em que o conhecimento dizível de um gênero é focalizado em etapas encadeadas (módulos ou oficinas), com o objetivo de tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos e 4) produção final.

- A *apresentação da situação* visa expor aos alunos, de forma detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que será realizada e prepará-los para uma produção inicial, do gênero que será trabalhado em módulos até se chegar à produção final que se deseja.
- O segundo elemento do esquema, a primeira produção, oral ou escrita, permite ao professor avaliar os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero proposto e se situar em relação à representação que os alunos fazem do contexto de comunicação, do gênero a ser estudado.
- Os módulos se constituem em atividades planejadas para trabalhar um determinado problema de linguagem (detectado, sobretudo, na produção inicial). O professor lança mão dos instrumentos necessários para que os alunos se aprimorem em relação ao domínio do gênero textual em estudo. Nessa etapa, o ensino se faz de forma sistematizada e aprofundada.
- A produção final é o momento em que o professor avalia o desenvolvimento real do aluno, através do confronto entre a primeira e a última produção. Essa etapa deve comportar necessariamente processos de revisão e reescrita textual.

Ao planejar cada etapa da sequência é necessário monitorar as etapas anteriores para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos alunos, dos

tipos de atividades, a exemplo de leituras em voz alta, compartilhada ou silenciosa, ou atividades de produção textual em duplas, individualmente, coletiva.

Barros (2014a, p. 47) acrescenta às fases ou esquemas da sequência didática o processo de *revisão/reescrita*, como uma fase distinta, “não condicionada a uma ordem linear [...] pode acontecer a qualquer momento da SDG”. Entendemos essa inserção de fase no esquema como de extrema importância, pois, ela reforça a necessidade de tomar o texto como um processo que se constrói gradativamente, sobretudo, no contexto de aprendizagem. Reforça-se, também, o papel do professor como agente revisor e avaliador do processo.

Mediante o trabalho com a SDG, pensa-se em um produto final – a produção de texto de um determinado gênero específico. Para tanto, é importante que o professor defina a princípio qual o produto final será desenvolvido pois, como dizem Schneuwly e Dolz (2011b), é fundamental que os alunos se engajem em um projeto de escrita, que possam definir finalidades e destinatários para a escrita dos textos.

No desenvolvimento da SDG, o planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral são centrados no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo, sabendo, através da pesquisa, análise e observações, quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior.

Para Barros (2014a, p. 47):

Acreditamos que no trabalho com atividades isoladas o aluno tem mais dificuldade para conseguir integrar novas aprendizagens em relação à escrita de um gênero de texto. Portanto, o trabalho com as SDG visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado – que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular -, tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática de linguagem, o que torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere a maioria dos livros didáticos.

Sendo assim, em consonância com a autora, entendemos que uma prática situada em um contexto, desenvolvida metodologicamente buscando um objetivo principal, no caso da SDG uma produção de um gênero para uma finalidade específica, oportuniza os alunos a se envolverem num projeto de produção, no qual passarão por etapas de aprendizado e desenvolvimento de capacidades linguísticas que contribuirão para uma produção final.

Para Machado e Cristóvão (2006, p. 555):

O interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões: a SD permitiria um trabalho global e integrado; na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos; ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

Ao analisarmos a fala das autoras e a nossa prática pedagógica em sala de aula, entendemos essas justificativas como plausíveis, pois, em nosso dia-a-dia, encontramos bastante dificuldade em envolver os alunos em atividades motivadoras, bem como cumprir os conteúdos fixados pelos documentos norteadores. A SDG parece ser uma oportunidade de aliar todas as habilidades – leitura, oralidade, escrita, análise linguística – em um projeto que culmina na produção efetiva no aluno.

## SEÇÃO II

### BASES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, interpretativa e interventiva, culminando com a produção de um material didático, desenvolvido e implementado no 8º ano do Ensino fundamental do Colégio Estadual Vandyr de Almeida, um colégio público do município de Cornélio Procópio, no norte do Paraná.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto". No que diz respeito aos tipos de pesquisa envolvidos na pesquisa qualitativa, André (2006, p 16) traz que os estudos qualitativos:

[...] englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.

Portanto, com o objetivo de desenvolver um estudo que estivesse voltado para a construção de uma pesquisa de natureza teórico-interventiva, conforme propõe o PROFLETRAS, e que nos permitisse elaborar e implementar uma SDG, bem como analisar e avaliar o processo de *transposição didática* no enfrentamento de problemas que são encontrados no cotidiano de sala de aula, buscamos respaldo, sobretudo, na *pesquisa-ação*.

Este trabalho ancora-se, assim, nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, pois se configura como uma pesquisa social, de base empírica, compreendida e efetivada em "estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2011, p.20).

Além da pesquisa-ação – base metodológica que orienta nosso trabalho interventivo em sala de aula –, utilizamos também a pesquisa bibliográfica, a pesquisa exploratória e analítica (ambas a partir da técnica da pesquisa documental). Nossa pesquisa passa, dessa forma, por alguns percursos metodológicos (não necessariamente lineares): a) *pesquisa bibliográfica* – estudos sobre a carta do leitor (gênero alçado a objeto de ensino da SDG desenvolvida em

sala de aula) para elaboração do seu modelo teórico; b) *pesquisa exploratória* inicial sobre a carta do leitor para elaboração de um modelo teórico e didático – com base na técnica da pesquisa documental; c) *pesquisa analítica, de base documental*, tendo como objeto a carta-argumentativa do leitor – para construção do modelo teórico; d) *pesquisa-ação*: etapa que contempla todo o processo de transposição didática instaurado para o ensino-aprendizagem mediado pela carta-argumentativa do leitor, em que assumimos o duplo papel de pesquisadora e professora que, com respaldo de uma base teórica (sempre aberta e flexível), buscamos sanar um problema de ensino da escrita argumentativa, num processo constante de intersecção entre teoria e prática.

## **2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRIMEIRO PASSO DA MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR**

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial para qualquer pesquisa científica, caracterizado como estudo teórico desenvolvido por meio de material elaborado por estudiosos e pesquisadores. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Entretanto, ainda para as autoras, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Conforme afirma Gil (2002), é um recurso importante na evolução da epistemologia sobre o tema.

Na nossa pesquisa, utilizamos esse método – pesquisa bibliográfica – na primeira etapa da *modelização teórica* (BARROS, 2012a) da carta do leitor quando recorremos a textos teóricos de autores como Bezerra (2002), Alves-Filho (2011), Melo (2007), para criar um panorama teórico sobre o gênero e fundamentar as etapas seguintes do processo de modelização.

## 2.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA E ANALÍTICA DE BASE DOCUMENTAL: ETAPAS PARA A MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o caráter exploratório nas pesquisas de campo refere-se a investigações empíricas, com objetivos de formulação de questões ou problemas, com finalidade de se desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fatos ou fenômenos para permitir a realização de pesquisas futuras mais precisas ou modificar e clarificar conceitos.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nossa pesquisa exploratória ocorreu, após a pesquisa bibliográfica, na seleção e pré-análise de cartas do leitor em diferentes suportes textuais, a fim de delimitar possíveis recorrências de subgêneros de cartas do leitor (Seção 3). Para tanto, buscamos analisar os propósitos comunicativos<sup>21</sup> das cartas. Essa pesquisa exploratória foi bastante importante para delimitar o subgênero que seria objeto do processo de didatização.

Já a pesquisa documental, para Gil (2002), é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. Em nosso caso, a pesquisa documental teve cunho analítico e se valeu de subgêneros de cartas do leitor publicadas em revistas e jornais, com o propósito de consolidar uma das

---

<sup>21</sup> De acordo com Alves-Filho (2011, p. 34), “O propósito comunicativo de um gênero equivale às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações bem recorrentes”.

etapas da modelização do gênero: a análise de um corpus representativo do futuro objeto de ensino.

### **2.3 PESQUISA-AÇÃO**

Na visão de Nunan (1992), a prática da pesquisa-ação iniciou-se entre os anos de 60 e 70 do século XX com o objetivo de entender os processos que permeiam as práticas pedagógicas. No entanto, quanto à origem, alguns pesquisadores têm ideias controversas. Para Barbier (2007), esse método teve início durante a segunda guerra mundial com o pesquisador Kurt Lewin, enquanto que outros pesquisadores acreditam que teve origem com o movimento da *escola nova* com Jhon Dewey. Contudo, para Tripp (2005, p. 445), “é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”.

Para Dick (2002), a pesquisa-ação consiste em um processo espiral flexível que permite, ao mesmo tempo, compreensão e o conhecimento por meio da pesquisa e da ação que promove a mudança e melhoria. Além disso, a pesquisa-ação fornece uma flexibilidade que adequa-se às situações em mudança. Ela consegue sua flexibilidade principalmente por seu processo cíclico ou espiral. Em cada ciclo há ação e reflexão crítica. Durante a reflexão, as pessoas examinam primeiro o que aconteceu e então decidem o que fazer em seguida. A ação é seguida por reflexão crítica: o que funcionou? O que não aconteceu? O que aprendemos? Como podemos fazê-lo de forma diferente na próxima vez?

Segundo Thiollent (2011, p.21-22), “na pesquisa-ação os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...]”. Trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, “há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento”. Sendo assim, segundo o autor, esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Neste sentido, Dick (2002, s/p – tradução nossa) afirma que

Quando a pesquisa-ação é explicada às pessoas, eles geralmente respondem "Oh, eu faço isso já". E, até certo ponto, eles fazem. É natural agir e depois rever os resultados da ação. Na maioria das vezes, no entanto, muitos de nós não refletem com regularidade ou de forma crítica ou sistemática o que podemos. Com reflexão regular, crítica e sistemática<sup>22</sup>.

Para Thiollent (2011), as áreas mais tradicionais em que se aplica esse método continuam ser as de educação, formação de adultos, serviço social, extensão ou comunicação rural, no entanto, nas últimas duas décadas, houve uma diversificação e ampliação das áreas: ciências ambientais, áreas da saúde, ergonomia, direitos humanos, estudos organizacionais, entre outros.

Ainda para o autor, essa diversificação fortaleceu projetos e programas de extensão universitária e se estruturou em universidades públicas e particulares. Diante disso, encontrou apoio no governo no quadro de políticas públicas e “não se limita mais a fomentar pequenos projetos ou de pouca visibilidade, para se tornar um quadro de referência metodológico em projetos em projetos e programas sociais de grande porte [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Diante do exposto, classificamos nossa pesquisa como pesquisa-ação, tendo em vista seu caráter participativo com vistas à transformação social e à produção de novos saberes relevantes a todos os participantes da pesquisa. Serão sujeitos de pesquisa, portanto, docente-pesquisadora e grupo de alunos cuja SDG foi implementada.

Barbier (2007) apresenta quatro procedimentos centrais norteadores para o desenvolvimento da pesquisa-ação: 1) identificação do problema e estabelecimento de contrato entre os participantes; 2) planejamento e realização da pesquisa em forma de espiral; 3) escolha de instrumentos para coleta de dados; 4) teorização, avaliação e publicação dos resultados.

Em nossa pesquisa temos:

---

<sup>22</sup>Texto original: “When action research is explained to people they often respond “Oh, I do that already”. And to some extent they do. It is natural to act and then review the results of the action. Much of the time, however, many of us do not reflect as regularly or as critically or as systematically as we might. With regular, critical and systematic reflection we can have more confidence in our research conclusions”.

- 1º. Procedimento: a) identificamos em nossa prática pedagógica a dificuldade dos alunos de produção escrita; b) detectamos o desconhecimento dos alunos da existência de gêneros opinativos no jornais e revistas (falta de letramento jornalístico); e c) análise da primeira produção.
- 2º. Procedimento: desenvolvemos a sequência didática em sala de aula por meio das atividades propostas em cada módulo.
- 3º. Procedimento: escolhemos o questionário, o caderno do pesquisador e a análise dos textos dos alunos como instrumento de coleta de dados.
- 4º. Procedimento: realização da análise em consonância com as teorias vigentes da sequência didática implementada e da produção final dos alunos.

### **2.3.1 O Contexto e os Participantes da Pesquisa**

A observação para seleção do problema a ser enfrentado pela pesquisa-ação, a princípio, foi realizada a partir da nossa própria prática pedagógica como professora há 17 anos, cujo histórico de formação contempla: Magistério no Ensino médio, em 1998; Licenciatura em Letras Anglo-Portuguesa pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP) – hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) –, em 2002; Especialização em Cultura, Tecnologia e Ensino de Língua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2008.

Como experiência profissional iniciamos em 2000 na Prefeitura Municipal de Sertaneja, atuando como professora de reforço escolar de alunos de 1ª ao 9º ano do Ensino Fundamental, também nesse período atuamos como professora de Inglês nas escolas do município. Nos anos de 2005 e 2006 atuamos como professora de leitura e produção de textos e também docente do 2º ano do Ensino Fundamental em escola privada. No final de 2005 assumimos o concurso pela rede pública estadual do Paraná, na disciplina de Língua Inglesa, mas também trabalhávamos com a disciplina de Língua Portuguesa.

Em 2006 assumimos concurso pela Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio, atuando como professora regente da então 4ª série do Ensino Fundamental e, de 2007 a 2011, atuamos como professora regente da Educação de Jovens e Adultos com turma multisseriada da Alfabetização até a 4ª série. No ano de

2012 assumimos concurso, 2º padrão, na disciplina de Língua Portuguesa pelo Estado do Paraná. Em 2013, fomos contratadas pela Faculdade Dom Bosco, rede particular, onde atuamos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Metodologia de Alfabetização. Em 2016 iniciamos o Mestrado Profissional em Letras.

Como docente, temos observado e constatado a situação problemática apresentada na introdução desta Dissertação: a falta de motivação do aluno para a leitura e, de forma mais contundente, para a produção de textos, a qual é vista pelos aprendizes, normalmente, como uma atividade enfadonha, sem propósito e, pelo professor, como uma tarefa de ensino “quase impossível”, pela grande dificuldade encontrada pelos alunos no processo de escritura de textos privilegiados pela escola (diferentemente dos textos do mundo virtual que estão acostumados a escrever).

Para Pereira (1998), a pesquisa-ação é associada a projetos de pesquisa nos quais o professor é o pesquisador e o objeto da pesquisa é a própria prática do docente. A ideia central é que o professor sistematize suas práticas, construindo um conhecimento de nível mais geral, baseado na reflexão teórica sobre a prática, transformando-a, assim, em uma práxis.

Também são sujeitos da pesquisa 27 estudantes regularmente matriculados no 8º ano A do Ensino fundamental de um colégio estadual do município de Cornélio Procópio localizado no interior do estado do Paraná.

### Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Participantes	Masculino	Feminino	12 a 14 anos	15 a 17 anos	Frequenta SRMF <sup>23</sup>
Professor		01			
Alunos	10	17			02
Idade			22	05	

<sup>23</sup> SRMF (Sala de Recurso Multifuncional) “é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (INSTRUÇÃO N° 016/2011 – SEED/SUED <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2017.

A escolha por essa turma se deu pelo fato de, entre as turmas que ministramos aulas como professora regente, o 8º ano se mostrar o mais adequado para o trabalho com a escrita de textos argumentativos – problema esse detectado na nossa observação como docente do ensino Fundamental e o qual selecionamos para abordar na nossa pesquisa de Mestrado. Foram levados em consideração também o número de alunos da turma e os horários das aulas adequados para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha da carta-argumentativa do leitor deu-se por ser um gênero textual que possibilita que pessoas de idades e classes sociais distintas possam assumir sua autoria (inclusive jovens, como é o nosso caso), que tem uma linguagem acessível e textos relativamente curtos. Consideramos também, como já ressaltamos a importância de se motivar os alunos para a produção de textos argumentativos. Além disso, levamos em consideração o fato de existir um Jornal da região que abre espaço para a publicação de cartas-argumentativas do leitor escritas por estudantes.

Neste trabalho, nos envolvemos ativamente nessa turma durante dois bimestres letivos: segundo bimestre e o quarto bimestre; atuando simultaneamente como docente e pesquisadora em formação (mestranda). Constitui-se, assim, em um trabalho colaborativo de pesquisa-ação, em que o pesquisador não assumiu apenas o papel de professor, mas também de pesquisador-orientando.

Para o desenvolvimento dessa ação recorreremos à metodologia didática intitulada Sequência Didática de Gêneros (SDG), a fim de garantir aos estudantes a oportunidade de se envolverem mais intensamente com o problema proposto. Ao estudar as características da pesquisa-ação e os passos da SDG entendemos que as duas se completam quando analisamos seu processo cíclico e espiral. Tendo em vista que a pesquisa-ação, conforme afirma Dick (2002) é:

Um processo cíclico pode ser flexível e receptivo. Você não precisa projetar a pesquisa em detalhes antes de começar. Em vez disso, você pode refinar seu projeto de pesquisa à medida que você aprende mais sobre a situação que você está pesquisando. O design fica melhor, melhor se ajusta à situação, à medida que você prossegue [...] A pesquisa de ação oferece flexibilidade suficiente para permitir começos imprecisos enquanto progride para finais apropriados. Um processo cíclico dá mais chances de aprender com a experiência. A informação qualitativa é menos restritiva do

processo [...] Tudo o que é necessário é que, com cada ciclo, eles se tornem mais precisos (DICK, 2002, s/p – tradução nossa)<sup>24</sup>.

Já a SDG é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Essa tem o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Segundo Thiollent (2011, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

Sendo assim, as duas metodologias, de pesquisa e de ensino, buscam na união da prática e teoria, *práxis*<sup>25</sup>, para chegar ao objetivo principal que é a melhoria do ambiente pesquisado.

### 2.3.2 Instrumentos para a Coleta de Dados da pesquisa-ação

Para a coleta de dados para a pesquisa valemo-nos de dois instrumentos: o questionário e o diário do pesquisador.

O questionário, segundo Gil (2008, p.128), pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

---

<sup>24</sup>Texto original: “A cyclic process can be flexible and responsive. You don't have to design the research in detail before you start. Instead, you can refine your research design as you learn more about the situation you are researching. The design gets better, fits the situation better, as you proceed [...] Action research provides enough flexibility to allow imprecise beginnings while progressing towards appropriate endings. A cyclic process gives more chances to learn from experience. Qualitative information is less constraining of the process [...] All that is required is that with each cycle they become more precise”.

<sup>25</sup> Para Freire (1987), *práxis* significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na *práxis*. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Utilizamos-nos deste instrumento para coletar informações sobre o contato e os conhecimentos que os alunos tinham do jornal, se já haviam folheado, o que sabiam sobre o mesmo (finalidade) e os gêneros textuais presentes no jornal (cf. Apêndice B). Para tanto, utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas que nos servir para coleta de dados para a apresentação da situação, pois, a partir dos dados apresentados no questionário, nos embasamos para planejar o início de nossa SDG, ou seja, definimos o ponto de partida da apresentação do gênero textual “carta-argumentativa do leitor”.

Para os registros das observações da pesquisa valemo-nos do diário do pesquisador. Sua finalidade se apresenta em nossa pesquisa não apenas no registro das estratégias metodológicas empregadas na condução do processo da pesquisa, mas também se constitui em um modo de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

De acordo com Vieira (2001), o diário é um preciso instrumento de pesquisa. Para a autora, nas pesquisas qualitativas, além de ferramenta, também age como “fotografia de realidades processuais” e tem sido útil em situações de compreensão de processos educacionais. Para Vieira (2011, 103). “pode-se dizer, no entanto, que o diário se configura de fato como um instrumento que permite ao (à) pesquisador (a) a conscientização e a reflexão sobre os processos discursivos desencadeados durante a pesquisa”.

Nesse contexto, Abdalla (2005), ao apresentar os resultados de sua pesquisa realizada com um grupo de professoras de um Programa de Educação Continuada/PEC - Formação Universitária, aponta para a importância do diário como instrumento de registro das atividades de pesquisa sendo:

1. faz repensar o significado da visão que se tem da realidade; 2. facilita a análise e o questionamento das condições observadas, que puderam ser registradas; 3. possibilita estabelecer uma fundamentação da coerência das tarefas observadas; 4. permite construir novas “visões” e “versões” alternativas diante das experiências registradas, revelando como elas nos dizem: o refletir, o pesquisar, o fazer, o refazer, o apreciar e, neste processo, como está se realizando a organização de experiências, quais e quantas tentativas de solução para o problema foram pensadas e de que maneira são utilizados os materiais e instrumentos, ampliando, assim, o interesse, o envolvimento e o empenho nas atividades (grupo de alunas-professoras do PEC- Formação Universitária – Santos, 2003). (ABDALLA, 2005, 392-393)

Nele foram registradas as nossas observações, impressões e reflexões durante todo o processo de implementação da SDG e esses dados serão trazidos nas análises a partir da seção 4.1 deste trabalho. Cabe ressaltar, que o diário é um documento de nossa pesquisa e não será divulgado, apenas serão trazidos à tona trechos que forem relevantes para a análise da intervenção.

#### **2.4 MATERIAL DIDÁTICO: CADERNO PEDAGÓGICO**

Para a elaboração do material didático – caderno pedagógico, produto final do Mestrado Profissional (cf. Apêndice A) – seguimos a seguinte engenharia didática: 1) um *modelo teórico* (BARROS, 2012a) do gênero “carta-argumentativa do leitor”; 2) um modelo didático do gênero para o contexto do 8º ano do Ensino Fundamental; 3) uma sinopse da SDG (síntese da sequenciação das atividades que mostra: o título das oficinas, seu objetivo principal, síntese das atividades); 4) planificação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos da SDG; 5) planificação de um texto instrucional da SDG para o professor.

### SEÇÃO III

#### A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “CARTA DO LEITOR”

De forma resumida, o processo de modelização didática pressupõe as seguintes ações: 1) consulta aos *experts* do gênero (pesquisadores e usuários) para compreender o seu funcionamento enquanto resultado de uma prática linguageira – *pesquisa bibliográfica*; 2) seleção de um *corpus* representativo do gênero; 3) análise do *corpus*, a fim de apreender as principais características do gênero – *pesquisa analítica de cunho documental*; 4) observação do contexto de intervenção para verificar as capacidades de linguagem dos aprendizes e delimitar os objetivos do projeto de ensino; 5) adaptação do gênero aos propósitos e contextos do ensino.

Em relação à primeira etapa, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica sobre os gêneros do jornal, para conhecer melhor a esfera social na qual a carta do leitor está inserida e, na sequência, trazemos alguns autores que tomam a carta do leitor como objeto de estudo, a fim de traçar um panorama bibliográfico-teórico sobre o gênero (Seção 3.1). Embora nessa etapa seja recomendada a consulta aos usuários do gênero, optamos por não fazê-la, pois entendemos que a pesquisa bibliográfica já seria suficiente para traçar um perfil sobre a carta do leitor. A segunda etapa, compilação de um *corpus* representativo do gênero, deu-se a partir da seleção de cartas do leitor de revistas e jornais de segmentos diversos (Seção 3.2). Como nosso objetivo parte da premissa de que a carta do leitor tem subgêneros, com propósitos distintos, desenvolvemos uma *pesquisa exploratória* para “mapeá-los” (Seção 3.3), assim como eleger um para, a partir das categorias de análise textual fornecidas pelo ISD, construirmos seu modelo teórico (etapa 3, Seção 3.4), assim como o modelo didático que dará suporte à construção da SDG (Seção 3.5). A etapa 4, observação do contexto de intervenção, será intuitiva, uma vez que partirá da nossa experiência na docência.

#### 3.1 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Mesmo entre os estudiosos da área da comunicação não há um consenso em relação à definição de gêneros jornalísticos, muito menos às formas de classificá-

los. Nessa área do conhecimento falta, inclusive, uma posição consensual sobre o conceito de gêneros textuais/discursivos (cf. BONINI, 2003).

Para Medina (2001, p. 45), um pesquisador da área da comunicação social, os gêneros jornalísticos são “determinados pelo modo de produção dos meios de comunicação de massa e por manifestações culturais de cada sociedade onde as empresas jornalísticas estão inseridas”. Servem para: orientar os leitores na leitura e identificação de formas e conteúdos dos jornais; fomentar o diálogo entre o jornal e o leitor; identificar uma determinada intenção seja ela, opinativa, informativa, interpretativa ou para simples diversão. O autor traz, em seu texto, uma divisão clássica dos gêneros jornalísticos: 1) informativos; 2) interpretativos; 3) opinativos; 4) do entretenimento.

A maioria dos jornais brasileiros divide os gêneros jornalísticos em quatro grandes grupos: informativo, com a preocupação de relatar os fatos de uma forma mais objetiva possível; interpretativo, que, além de informar, procura interpretar os fatos; opinativo, expressa um ponto de vista a respeito de um fato; entretenimento, que são informações que visam à distração dos leitores (MEDINA, 2001, p.51).

Ao observar que os jornais e revistas possuem múltiplas finalidades, que vão além das propostas pela tradição jornalística, o autor propõe um rearranjo para a classificação dos gêneros jornalísticos, excluindo o grupo dos gêneros interpretativos (estariam diluídos entre os informativos e opinativos) e acrescentando novas classificações: gêneros utilitários ou prestadores de serviços, ilustrativos ou visuais e propagandas; o que mostra a preocupação do pesquisador com a contemporaneidade do jornal.

**Gêneros informativos** – nota, notícia, reportagem, entrevista, título e chamada. **Gêneros opinativos**– (totalmente subjetivos, com opiniões de colaboradores e editores) editorial, comentário, artigo, resenha ou crítica, coluna, carta, crônica. **Gêneros utilitários ou prestadores de serviços** – roteiro, obituário, indicadores, campanhas, “ombudsman”, educacional (testes e apostilas). **Gêneros ilustrativos ou visuais**– engloba gráficos, tabelas, quadros demonstrativos, ilustrações, caricatura e fotografia. **Propaganda** – comercial, institucional e legal. **Entretenimento**– passatempos, jogos, história em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, charadas, horóscopo, dama, xadrez e novelas (MEDINA, 2001, p. 51).

Mesmo propondo uma classificação, o autor afirma que “realizar uma classificação universal é praticamente uma tarefa impossível, uma vez que eles estão sempre em mudança, em transformação”, tendo em vista que os gêneros “aparecem, crescem, mudam e desaparecem conforme o desenvolvimento tecnológico e cultural de cada nação e de cada empresa jornalística” (MEDINA, 2001, p. 53). Vemos que essa observação vai ao encontro das discussões sobre a dinamicidade dos gêneros textuais, bem como afirma Marcuschi (2010, p. 20):

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm as denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Já Bonini (2003, p.221), um linguista que se detém no estudo dos gêneros do jornal, estrutura-os num quadro geral, dividindo-os em:

- a) **gêneros da atividade jornalística** – são aqueles que estão presentes no ambiente de produção do jornal;
- b) **gêneros do jornal** – são aqueles que ocorrem no jornal;
- c) **gêneros centrais no jornal** – são aqueles que estão diretamente relacionados à organização e aos principais objetivos sociais/comunicacionais do jornal (relatar, prever e analisar acontecimentos);
- d) **gêneros centrais presos** – são aqueles que estruturam o jornal;
- e) **gêneros centrais livres** – são aqueles que fazem o jornal funcionar;
- f) **gêneros centrais livres autônomos** – embora também possam se mesclar, são os que mais comumente acontecem como unidades textuais independentes ou predominantes em um bloco de textos;
- g) **gêneros centrais livres conjugados** – ocorrem, em geral, como apêndice dos gêneros autônomos, principalmente da reportagem; e,
- h) **gêneros periféricos** – estão relacionados a propósitos sociais/comunicacionais que incidem sobre o jornal, como os de promover produtos e pessoas, divertir, educar, cumprir normas legais, contratar pessoal, etc.

Como vemos, a classificação de Bonini (2003) centrou-se especificamente no suporte “jornal”, sem referenciar as revistas jornalísticas, enquanto que Medina (2001) refere-se tanto a revista quanto a jornais. Em nossa pesquisa, não faremos

essa diferença, embora entendamos que nem todos os gêneros que circulam no jornal/revista são tradicionalmente rotulados como gêneros jornalísticos.

Assim como Medina (2001), Bonini (2005, p. 79) afirma que “não podemos definir a linguagem em sua totalidade dentro de uma perspectiva categorizadora, pois, o novo não é categorizável”. Ou seja, qualquer que seja a categorização/classificação, ela é sempre provisória, pois os gêneros se transformam, se imbricam e se hibridizam, de acordo com a prática sócio-histórica que se insere.

A fim de situar nossa pesquisa em uma categorização, optamos por adotar um dos rótulos de Bonini (2003), tendo em vista entendermos que o nosso objeto de estudo, a “carta do leitor”, pode ser classificado como um gênero “central”, pois relaciona-se com o propósito fundador do jornal e/ou revista, que é o de trazer informação e opinião sobre temas atuais da sociedade; e “preso”, pois possui um local fixo no jornal/revista (no jornal, normalmente, na contracapa ou páginas iniciais; na revista, nas primeiras páginas; sempre numa coluna ou seção específica, denominada de diferentes modos pelo veículo jornalístico).

Na sociedade atual, os jornais e as revistas, sejam impressos ou *online*, conforme afirma Medina (2001, p. 51), “além de serem canais eficientes para transmissão de informação, servem também como prestadores de serviços, como suportes para publicidade e propaganda, entre outras utilidades”, sendo um meio de informação, entretenimento, denúncia de assuntos da comunidade, compra e venda, busca de pessoas desaparecidas, disseminação de campanhas, meio de participação da sociedade em assuntos de interesse comum, etc.

Na sala de aula, os gêneros jornalísticos já vêm sendo tema/objeto de estudos nas últimas décadas, sendo que vários pesquisadores os apontam como instrumentos ricos para o trabalho em sala de aula (cf. BONINI, 2005; ALVES-FILHO, 2011; BARROS, 2015). Além disso, os gêneros jornalísticos estão indicados para o trabalho didático nos principais documentos norteadores do trabalho docente (BRASIL, 1998, p. 53; PARANÁ, 2008, p.70; 100), sendo considerados como meio e fim das práticas de letramento no ambiente escolar.

Para Bonini (2005, p.61), o trabalho didático com os gêneros do jornal “apresenta uma grande relevância social, pois traz subsídios não só para a formação

e atuação profissional como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso [...] já que toda a sociedade é afetada por ele”.

Na perspectiva que trabalhamos, a inserção dos gêneros jornalísticos em sala de aula não deve ser vista como meio de formar jornalistas, articulistas, resenhistas, etc., mas de abordar gêneros que circulam na sociedade e que movimentam a realidade social em que todos nós estamos inseridos, a fim de desenvolver capacidades de linguagem que contribuirão para o exercício pleno da cidadania dos educandos.

Ao pensarmos em um ensino pautado nas práticas sociais, entendemos os gêneros jornalísticos como uma fonte bastante rica para trabalharmos com nossos alunos, pois é uma oportunidade de eles lerem e produzirem textos sobre situações sociais concretas, e não criadas artificialmente somente para fins didáticos.

Para nossa proposta didática escolhemos o gênero “carta do leitor”, o qual abordamos na seção a seguir.

### **3.2 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CARTA DO LEITOR**

Os jornais e revistas são de grande importância na era da informação, pois são veículos de comunicação para diversas atividades, dentre elas as duas mais importantes. Segundo Alves-Filho (2011), são a divulgação da informação e a expressão de opinião. Nesse contexto, ainda segundo o autor, há três atores sociais são muito importantes: os jornalistas, os colaboradores e os leitores. Cada um deles tem suas funções e se utilizam de determinados gêneros direta ou exclusivamente. Para ele, “Jornalistas incumbem-se de notícias, reportagens, editoriais e colunas; colaboradores encarregam-se de artigo de opinião. E o gênero de responsabilidade dos leitores é a **carta de leitor** [...]” (grifo nosso) (ALVES-FILHO, 2011, p. 17).

Neste sentido, entendemos a carta do leitor um gênero textual ligado à vida cotidiana dos cidadãos comuns e uma forma de participação nas atividades comunicativas da sociedade, não sendo o leitor um mero receptor de informações trazidas pelo jornal, uma porta aberta para o exercício da cidadania.

De acordo com Santhiago (2005), as primeiras cartas do leitor foram publicadas, no Brasil, pelos jornais *O Estado de São Paulo* e *a Folha de São*

*Paulo* (então denominada *Folha da Manhã*). Nessa época, as correspondências eram publicadas “cortadas, enxertadas de discursos do jornalista, destacadas por recursos gráficos como aspas, negritos, reticências, antes de transcrever o texto do leitor” (CHAPARRO, 1987, 73 *apud* SANTHIAGO, 2005, p. 3). Já no caso da *Folha de São Paulo* as cartas eram publicadas na íntegra, sem a intervenção do jornalista. No entanto, nas décadas da intervenção militar (anos de 60 e 70), devido à exigência de censores na redação, alguns jornais deixaram de publicar essa seção, outros publicavam apenas cartas que não se manifestavam contrários ao regime.

Após o fim do Regime Militar, ainda de acordo com Santhiago (2005, p.3), o leitor volta a ter um espaço expressivo nos meios e “hoje, a seção é quase obrigatória nas publicações, fazendo parte de revistas, jornais, boletins e até mesmo de sites da Internet”.

A carta do leitor é um gênero específico da imprensa, revistas ou jornais, e na prática jornalística pode receber várias denominações: “carta do leitor, painel do leitor, tribuna do leitor e até carta ao editor” (OLIVEIRA; ZANUTO, 2017, p. 275). Geralmente, é parte de seções fixas de revistas e jornais, que podem receber diversos nomes: “espaço do leitor”, “opinião”, “fala do leitor”, etc. Essa seção é reservada à correspondência de leitores para expressar suas opiniões, podendo, assim, o autor da carta do leitor posicionar-se sobre fatos socioculturais de seu mundo social e matérias já publicadas naquele veículo de comunicação (cf. BEZERRA, 2002; ALVES-FILHO, 2011; MELO, 1999; COSTA, 2005).

Segundo Fontanini (2002, p.227), as “Cartas ao editor, um gênero da mídia impressa, são espaços destinados, em revistas ou jornais, aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas”. Bezerra (2002, p. 210) tem uma visão mais aberta em relação às cartas do leitor. Segundo a autora, elas servem a diversos propósitos comunicativos, como: “opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros”. Para a autora, a carta do leitor é um subgênero de um gênero maior, a carta, devido a suas semelhanças básicas estruturais e considerando que temos diferentes classificações de cartas, dependendo do domínio em que circulam e de seu objetivo: carta pessoal, carta comercial, carta ao leitor, carta do leitor, carta circular, entre outras.

Mello (2007, p. 1952), assim como Bezerra (2002), classifica a carta do leitor como um subgênero do gênero epistolar “carta”:

[...] todos esses subgêneros têm em comum alguns elementos paratextuais, além de sua função comunicativa, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite que os enquadremos no gênero carta (discurso epistolar) (MELLO, 2007, p. 1952).

Nesse sentido, Melo (1999, p. 14) afirma que a carta do leitor é “um gênero complexo, muito amplo, incluindo uma diversidade de textos e de propósitos nela encontrados”. Para Alves-Filho (2011), a carta do leitor atende a propósitos comunicativos que servem tanto para o leitor quanto para o jornal ou revista, sendo assim, um gênero bastante significativo tanto para o leitor quanto para a imprensa:

Do ponto de vista do leitor: Recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público. [...] Participar mais ativamente do mundo em que vivem através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade. [...] Fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que os outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa. [...] Do ponto de vista dos jornais e revistas: Manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais. [...] Estabelecer interação entre leitores e clube de leitores. (ALVES-FILHO, 2011, p. 131-134)

Aliando-se com essas ideias, Costa (2005) entende que a carta do leitor é um termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais e revistas, pois os leitores escrevem reagindo, positiva ou negativamente, ao que leram; além de propiciar a interação entre leitor e jornal/revista, dando a esses uma ideia das expectativas daqueles em relação à linha editorial. A autora ressalta que a carta do leitor constitui, sobretudo, um dispositivo eficaz de divulgação de problemas nos quais, muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Assim, a carta do leitor pode apresentar também um teor de queixa, crítica e/ou denúncia.

Sendo a carta do leitor um gênero produzido precisamente pelo leitor, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre emissor e destinatário (BEZERRA, 2002; MELO, 1999) que não se conhecem, portanto, é característica do gênero a identificação da autoria, de quem assume a responsabilidade legal de seu conteúdo.

Uma característica também a se destacar são as formas discursivas de representação dos interlocutores da carta do leitor. Mello (2007) ressalta que as

cartas têm dois interlocutores: um direto e um indireto. O primeiro consiste na própria revista ou jornal e, o segundo, nos seus respectivos leitores, já que as cartas são escritas para serem publicadas (mesmo que não o sejam).

Por exemplo, quando um leitor tem como projeto de comunicação posicionar-se em relação a um artigo publicado na revista, dirigindo-se diretamente ao articulista, ao ser publicada na revista e lida pelo público-alvo desta, a carta desse leitor não produzirá o mesmo efeito, podendo ter como fim ilocutório obter a adesão dos leitores da revista à tese defendida pelo autor da carta. Podemos dizer que um locutor 1 escreve a um interlocutor 1 e, ao publicar a carta, o locutor intermediador (2) passa a ser a revista, que publica a carta tendo como sujeito-alvo os leitores do periódico (interlocutor 2) (MELLO, 2007, p. 1953).

A linguagem empregada na carta do leitor é bastante variada, pois se adequa ao público leitor e ao órgão de publicação. Para Köche et. al. (2014), a linguagem empregada é normalmente simples, com vocabulário fácil e sintaxe clara, mas pode assumir outros níveis conforme a especificidade da revista e do público-alvo (idade, formação, nível social, cultural e econômico). Para ilustrar, os autores citam a revista *Exame*, ressaltando que os autores das cartas dessa revista não utilizarão a mesma linguagem que os leitores da revista *Contigo*, por exemplo.

Coadunando com essas ideias, Coelho e Costa-Hübes (2015) observam que o estilo de linguagem pode variar de acordo com o público-leitor. As autoras citam Cecilio e Ritter (2009) e estabelecem um paralelo entre a linguagem utilizada na revista *Ciência Hoje Criança* (público leitor infantil) que apresenta “construção de períodos curtos, simples e menos elaborados, os quais assinalam a linguagem espontânea das crianças, escolha lexical e avaliativa, linguagem informal e uso de vocativos” (CECILIO; RITTER, 2009, p. 2068 *apud* COELHO; COSTA-HÜBES, 2015, p. 320) e as revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Época*, de grande circulação nacional (público leitor adulto), em que a produção exige formalidade tanto na apresentação de dados (assinatura, identificação, endereço, número de telefone e da identidade) como formalidades linguísticas e enunciativas.

Outro fator a se destacar em relação a esse gênero é que nem toda a carta do leitor é publicada, pois as cartas, ao chegarem à edição, são selecionadas e adequadas de acordo com as especificidades da revista ou jornal. Conforme destacam Alves-Filho (2011) e Bezerra (2002), as cartas podem ser resumidas,

parafrazeadas, ter informações eliminadas, por isso os autores dizem que a carta do leitor é feita, normalmente, em co-autoria com o editor do jornal/revista. No entanto, mesmo sofrendo essas modificações, as cartas não perdem seu propósito comunicativo, conforme afirmam Coelho e Costa-Hübes (2015, p. 323): "Mesmo com algumas modificações, após passar pelo processo de edição, o texto promove a interação entre os interlocutores e abre o diálogo para outros assuntos de interesse da sociedade [...]".

Como já mencionado, a carta do leitor pode apresentar propósitos comunicativos diferenciados, o que leva muitos pesquisadores a subclassificá-la (dependendo da filiação teórica, pode-se tomar essas classificações por categorias, subgêneros, tipos, modalidades...). Santhiago (2005), por exemplo, classifica a carta do leitor em três grandes grupos que se caracterizam e se distinguem principalmente pelo objetivo a ser atingido: 1) direito de resposta; 2) carta-opinião; 3) carta-manifestação.

O primeiro grupo, *direito de resposta*, comporta cartas, de acordo com o autor, "de pessoas ou empresas citadas em artigos ou reportagens publicados em edições anteriores da revista". O segundo grupo, *carta-opinião*, são as cartas em que os leitores se manifestam de forma clara e direta à revistas obre uma publicação específica de edições passadas.

Nele [grupo *carta-opinião*], a reação do leitor - seja de aprovação, desaprovação, estranhamento etc., - à revista ou aos profissionais que nela trabalham, é propositadamente explícita. Ela dá conta de sete subcategorias, elencadas de acordo com sua proporcionalidade, a saber: a) elogios: predominantes e manifestados de formas bastante diversas; b) críticas: sempre direcionadas a alguma matéria ou posicionamento, e nunca à publicação em sua totalidade; c) sugestões; d) correções; e) solicitações; f) sobre a seção: cartas que tratam de outras correspondências do público anteriormente publicadas; g) outros casos. (SANTHIAGO, 2005, p. 7).

E, por fim, a *carta-manifestação*, que, de acordo com o autor, é preenchida pelas correspondências de leitores que se manifestam sobre temas tratados pela revista em edições anteriores, sem referência direta ao tratamento dado pela mesma. Sobre esse grupo, Medeiros (2009) afirma que é o que mais se distancia das características da carta do leitor, pois não faz uma referência à matéria anterior. Para a autora, esse tipo de carta se assemelha mais com a estrutura do artigo de

opinião, “em que o autor tem como principal objetivo expressar seu ponto de vista sobre um tema atual, em discussão na sociedade” (MEDEIROS, 2009, p. 65).

Ainda para Medeiros (2009, p. 66),

Apesar de haver subdivisões no gênero carta do leitor, pode-se perceber, geralmente, uma intenção persuasiva como ponto de interseção entre essas subdivisões, pois esse gênero, também chamado de carta argumentativa do leitor, exerce uma função social calcada na liberdade de expressão e opinião tanto individual, quanto coletiva. A imprensa, canal que presa pela liberdade de informação e de manifestação de pontos de vista, pelo menos teoricamente, tende a abrir espaço ao leitor para que ele se manifeste, o que comprova a função sócio-comunicativa do gênero. Além disso, pode-se perceber a consciência que o falante da língua naturalmente (por meio de sua experiência dentro da sociedade) tem dessa função, pois mesmo sem o conhecimento teórico das formas e estruturas, ele reconhece suas funções e gênero na sociedade e faz uso delas.

De acordo com o agrupamento de Dolz e Schneuwly (2011), a carta do leitor é um gênero representativo do discurso argumentativo, tendo como domínio social e capacidade discursiva de linguagem dominante a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Coadunamos com as ideias de Dolz e Schneuwly (2011), entretanto, ao adentrar as pesquisas de autores que já se debruçaram no estudo desse gênero – como Bezerra (2002), Santhiago (2005), entre outros autores – percebemos que as cartas do leitor, embora, de forma geral, pertençam ao domínio argumentativo, também podem caracterizar-se por outros atos discursivos, como solicitações, sugestões, elogios, agradecimentos, etc., e, portanto, podem assumir outras representações discursivas, como relatar ou expor.

Como vemos, a carta do leitor pode se apresentar com “máscaras” distintas, a depender do seu propósito comunicativo, do seu referente, etc. Dessa forma, antes de partirmos para a seleção do corpus de análise – passo seguinte para sua modelização – iniciamos uma pesquisa exploratória para delimitar o nosso futuro objeto de ensino.

### 3.3 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE A CARTA DO LEITOR

Para compor o *corpus* da pesquisa exploratória, selecionamos jornais e revistas que encontramos nas papelarias de nosso município, Cornélio Procópio. Cabe colocar que nosso município não possui bancas de revistas, sendo assim, a aquisição desses suportes é feita em papelarias ou por meio de assinaturas. Para essa etapa foram selecionadas quatro revistas (*Veja*, *Superinteressante*, *Todateen e Atrevida*) e um jornal de grande circulação em nossa região (*Folha de Londrina*) do período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Ao explorar exemplares da carta do leitor desse *corpus* inicial constatamos, assim como alguns autores trazidos na nossa pesquisa bibliográfica, que esse gênero possui propósitos comunicativos muito diversificados, gerando, assim, singularidades na sua discursividade. Conforme afirma Alves Filho (2011, p. 21), “entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para se perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas”.

Desse fato surgiu a necessidade de delimitar *subgêneros* (KINDERMANN, 2017) para a carta do leitor. *Subgênero*, para esta pesquisa, é definido como uma espécie de subproduto do gênero de referência do qual se vincula. É uma configuração genérica mais específica em relação ao gênero “guarda-chuva”. Alguns autores tratam como “tipos de gêneros”, porém, para não sobrepormos à definição de tipos textuais, o conceito de subgêneros parece-nos mais produtivo. A necessidade de distinguir subgêneros se dá pelo fato de os gêneros de texto tradicionais, que têm rotulações já consolidadas como a carta do leitor, estarem cada vez mais se diluindo, assumindo propósitos diversos, porém, sem perder a finalidade maior que os une – a carta do leitor não deixou de ter como norte o diálogo entre leitores de veículos jornalísticos, porém, esse diálogo passou a ter finalidades específicas, como veremos aqui.

Como nosso objetivo maior é desenvolver uma pesquisa-ação centrada na elaboração e implementação de um material pedagógico ancorado na metodologia da sequência didática cujo objetivo, neste contexto, é desenvolver capacidades de linguagem para a leitura e escrita argumentativa, a princípio, selecionamos a carta

do leitor como objeto unificador do ensino, pois a tomamos como um gênero do argumentar, assim como Dolz e Schneuwly (2011, p.52). Entretanto, tanto na primeira etapa da modelização teórica (pesquisa bibliográfica) como na segunda fase (pesquisa exploratória de um *corpus* inicial), verificamos que nem todas as cartas do leitor podem ser classificadas no domínio do argumentar. Sendo assim, aderimos ao conceito de *subgêneros* para classificar as cartas encontradas na pesquisa exploratória e delimitar o objeto de ensino que conduziria a nossa intervenção didática focada no ensino da leitura e escrita argumentativa. Nesse sentido, essa seleção de um subgênero condizente aos nossos propósitos de pesquisa já pode ser considerada parte do processo de modelização didática, uma vez que a seleção do objeto de ensino deve sempre estar adequada ao contexto de intervenção.

Sendo assim, diante das evidências levantadas na pesquisa exploratória, fizemos uma classificação das cartas do leitor constantes em nosso *corpus* em cinco subgêneros, os quais definimos e exemplificamos a seguir: 1) carta-resposta do leitor; 2) carta-denúncia do leitor; 3) carta-colaborativa do leitor; 4) carta-comentário do leitor; 5) carta-argumentativa do leitor. Para tanto, trazemos exemplares prototípicos de cada subgênero acompanhados de uma breve análise. Cabe ressaltar que os exemplos utilizados, em sua maioria, são retirados do Jornal *Folha de Londrina* e que essa escolha se deu tanto pela recorrência do subgênero, tendo em vista que alguns foram encontrados apenas no jornal (carta-argumentativa do leitor, carta-denúncia do leitor) e outros são mais característicos das revistas (carta-colaborativa do leitor).

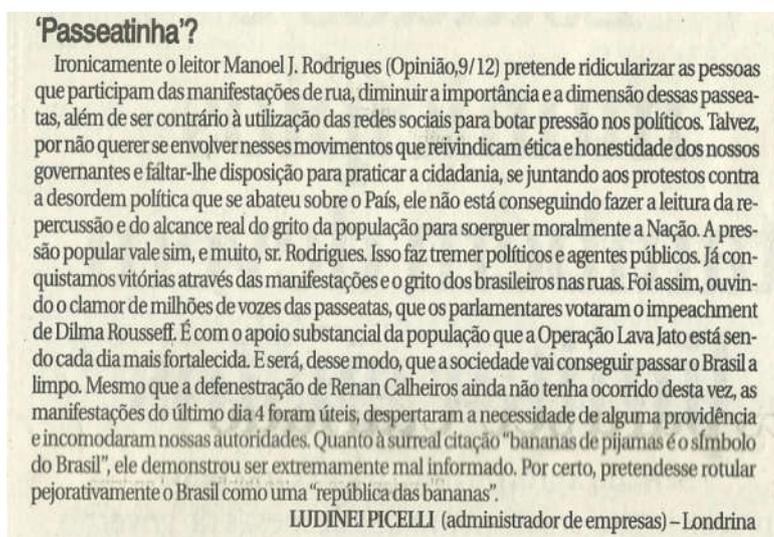
### **3.3.1 Carta-Resposta do Leitor**

Por cartas-resposta do leitor estamos considerando aquelas em que os leitores opinam sobre uma publicação específica do jornal ou revista, fazendo referência explícita ao texto publicado naquela instituição, a fim de criticar positiva ou negativamente o conteúdo, posicionar-se sobre o tema abordado, elogiar a iniciativa da publicação, ampliar a discussão do texto citado, contrapor ou coadunar ideias, etc. Portanto, podemos fixar duas características básicas desse tipo de carta: a referência explícita e a temporalidade; tendo em vista que essas cartas são

publicadas para dialogar com uma publicação anterior, assim, o tempo é fundamental e significativo para não perder o contexto da ação comunicativa.

É importante também colocar que são cartas que aparecem com bastante frequência tanto em revistas como jornais. São os modelos mais recorrentes que encontramos, pois atendem, além dos propósitos comunicativos do leitor, os do próprio veículo de comunicação, pois para ele a resposta do leitor ao que o jornal/revista está publicando configura-se como uma espécie de publicidade. Esse subgênero também atende ao propósito de “estabelecer interação entre leitores e clube de leitores [...] quando os leitores polemizam ou manifestam apoio e concordância entre si” (ALVES-FILHO, 2011, p. 134).

**Figura 3** – Exemplo de carta-resposta do leitor



Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 14/12/2016.

As cartas-resposta do leitor podem apresentar a predominância da sequência explicativa ou argumentativa (BRONCKART, 2003). O que a especifica é que o autor faz referência explícita e específica à matéria publicada, conforme texto acima “(Opinião, 9/12 – Figura 4)”. Sendo assim, o leitor-autor dialoga diretamente com o autor do texto anterior – “A pressão popular vale sim, e muito, Sr. Rodrigues” – e busca explicar, argumentar e contra-argumentar para os demais leitores porque concorda ou discorda do texto anterior. Podemos observar no texto-exemplo que o leitor-autor vai pontuando os argumentos citados por Sr. Rodrigues no texto publicado em 09/12/2016 e lançando seus contra-argumentos – “Quanto à surreal

citação “bananas de pijamas é o símbolo do Brasil”, ele demonstrou ser extremamente mal informado”.

### 3.3.2 Carta-Denúncia do Leitor

Como cartas-denúncia estamos considerando as cartas em que o leitor traz uma reclamação em relação a uma situação ou fato do seu meio social, solicitando publicamente a resolução do problema (de forma explícita ou implícita). Ou seja, o objetivo é denunciar um fato ou situação social que o leitor considera problemático, de forma aberta, para que, indiretamente, a reclamação possa chegar aos interlocutores que podem dar uma solução para o problema. Esse fato pode ser um problema da comunidade local ou da cidade/região. As cartas-denúncia do leitor são cartas prototípicas do jornal e não de revistas de grande circulação.

**Figura 4** – Exemplo de carta-denúncia do leitor

#### **Caixas eletrônicos, que maravilha!**

Tenho uma conta poupança em uma agência do Banco do Brasil, onde são depositados meus minguados ganhos pela aposentadoria. Sempre que vou a um caixa eletrônico da agência em questão, principalmente em horários fora do expediente, é um verdadeiro parto tentar acessar minha conta. Seja pela identificação biométrica ou numérica, raramente consigo. Outros usuários têm a mesma queixa, o que torna então um problema perene e pelo menos geral. Estaria o BB em tal penúria que não pode adequar seus caixas à modernidade? Ou simplesmente se trata de menosprezar a clientela e colocar-se acima das conveniências imprescindíveis ao cidadão brasileiro? Ou ainda é mais um caso de estatal afetada pelo efeito PT?

RUBENS ROMAGNOLLI (engenheiro civil) – Londrina

**Fonte:** Jornal *Folha de Londrina*, 14/12/2016.

Na carta-exemplo (Figura 3), publicada em 14/12/2016, o leitor-autor faz uma denúncia em relação aos caixas eletrônicos do Banco do Brasil que, segundo ele, não funcionam em horários fora de expediente. Esse tipo de reclamação poderia ser enviado pelo autor à própria agência do banco ou a outros órgãos fiscalizadores, no entanto, o leitor quer deixar pública a sua reclamação. Nesse caso, podemos inferir que o Jornal passa a ser um porta-voz ou um órgão de colaboração da população, onde outros usuários do banco poderiam se manifestar, forçando, assim, uma tomada de atitude por parte do banco em questão. O leitor-autor inicia a carta

expondo sua situação – “Tenho uma conta poupança [...] raramente consigo”. Em seguida, coloca que esse problema não acontece com ele – “Outros usuários têm a mesma queixa” –, talvez uma justificativa de estar tornando essa denúncia pública. E, por fim, utiliza perguntas retóricas, deixa sua crítica ao compromisso do banco com seus serviços – “se trata de menosprezar a clientela”, e a situação política atual, “estatal afetada pelo efeito PT”. Cabe aqui ressaltar que, algumas empresas, respondem também nessa seção às denúncias dos leitores.

### 3.3.3 Carta-Colaborativa do Leitor

Às cartas em que o leitor colabora com a seção da revista enviando histórias, perguntas, sugerindo matérias para a revista de assuntos de seu interesse que poderão ser publicados nas edições seguintes, denominamos “cartas do leitor colaborativa”. Esse tipo de carta é encontrado com mais frequência nas revistas *teens*. Nessas revistas, é possível perceber que os leitores são incentivados a participar ativamente, sugerindo temas, pautas para serem exploradas pelo veículo. A linguagem utilizada é bastante informal, o que passa a ideia de o leitor estar participando de uma reunião de pauta.

**Figura 5** – Exemplo de carta-colaborativa do leitor



**Fonte:** Revista *Todateen* – Fevereiro/2017.

Na carta-exemplo, a leitora-autora parabeniza e elogia a revista e também sugere mais matérias sobre o cantor de sua preferência. Na sequência, já é colocada a voz da revista agradecendo a sugestão da leitora. Um diálogo direto

entre leitor e editor/revista, dando uma ideia de cumplicidade e proximidade entre ambos.

### 3.3.4 Carta-Comentário do Leitor

Denominamos de carta-comentário do leitor as cartas em que os leitores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada. Os temas podem surgir tanto da realidade pessoal do leitor, quanto de temas que estão em alta naquele momento ou que são debates e discussões recorrentes na sociedade. Em nossa pesquisa exploratória, encontramos este tipo de cartas especificamente no Jornal *Folha de Londrina*.

Essas cartas apresentam comentários, dão opinião sobre um tema, mas sem tomá-lo como polêmico ou controverso, não exigindo, assim, um posicionamento que deva ser defendido por meio de argumentos. O texto é motivado por uma questão problemática que necessita de aprofundamento, de explicações. Há inserção de opiniões sobre o assunto, mas sem uma postura de defesa de ponto de vista. Verificamos que nessas cartas é comum a abordagem de temas filosóficos como a religião, patriotismo e união, piedade, bondade e fraternidade, adoção, otimismo. Os textos se estruturam por uma sequência explicativa e não argumentativa. Caracterizam-se mais como uma reflexão sobre um tema do que por uma defesa de um ponto de vista.

**Figura 6** – Exemplo de carta-comentário do leitor



Fonte: *Folha de Londrina*, 17 e 18/12/2016.

Conforme apresenta Bronckart (2003), em sua textualização os textos explicativos apresentam-se com o seguinte protótipo de fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação; sendo assim, podemos ver, na Figura 5, que o autor apresenta uma constatação – “Dezembro e novamente está chegando o Natal. Desde novembro, os shoppings e comércio se preparam para esta data” –, em seguida, traz uma questão problemática – “Vejo decorações, luzes e papai Noel (sic), mas não vejo as imagens que representam esta data: o presépio”. Sendo assim, o autor traz uma explicação para problema: para ele, as pessoas só vêm o Natal como momento de consumo e se esquecem de ver essa data com o que é para ele “o verdadeiro sentido”, que é “o abraço, amor, perdão, misericórdia [...]”. O autor da carta conclui o texto trazendo uma possível resolução e também uma conclusão, quando convoca as pessoas a celebrarem o “aniversário de Cristo”. Apresenta, portanto, uma sequência explicativa.

### **3.3.5 Carta-Argumentativa do Leitor**

Assim como as cartas-comentário, nas cartas-argumentativas do leitor os autores-leitores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada. A diferença é que esse tema é representado como polêmico/controverso e não somente problemático. Por representarem o tema como polêmico, o leitor-autor precisa se posicionar e defender um ponto de vista ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. O leitor-autor faz um debate e implica implicitamente ou explicitamente o seu interlocutor. Os textos são desenvolvidos pela sequência argumentativa, cuja função é buscar convencer o leitor de que a opinião defendida é a mais válida. Para tanto, o autor da carta lança mão de vários recursos para fortalecer sua argumentação, seja por meio de exemplos, constatações, vozes de autoridades e escolhas léxicas que impactam seu leitor a uma mudança ou tomada de posição.

**Figura 7– Exemplo de carta-argumentativa do leitor****Armas: perigo ou segurança?**

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MURAOKA (estudante) – Londrina

**Fonte:** *Jornal Folha de Londrina*, 14/06/2017.

Para Bronckart (2003), o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se em quatro fases: premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão ou nova tese. No exemplo acima, Muraoka polemiza o tema sobre “a legalização do porte de armas”, uma questão bastante controversa na sociedade brasileira, onde parte da sociedade se posiciona favorável e parte contrária. A leitora-autora posiciona-se contrária à legalização, partindo da premissa de que, com a legalização, todos teriam acesso às armas. Contra-argumenta dizendo que, apesar de ser feita uma avaliação prévia do possível portador, essa avaliação não é feita de forma satisfatória no Brasil. A leitora-autora apresenta a visão de quem é, portanto, desfavorável à legalização. Traz como argumento também o fato de ser o Estado o responsável pela segurança do cidadão (o que não deixa de ser um contra-argumento, já que, para àqueles que defendem a legalização, o porte de armas seria uma forma de proteção pessoal). Conclui com uma nova tese: a solução para o problema da segurança não é a legalização das armas, mas mais investimentos em segurança e educação.

No exemplo de carta-argumentativa do leitor apresentado, pudemos encontrar as quatro fases da sequência argumentativa proposta por Bronckart (2003), contudo, em outros exemplos, algumas dessas fases podem não aparecer, tendo em vista que, como ressalta o autor, essas fases representam apenas um protótipo da sequência, pois o raciocínio argumentativo pode ser expresso de diferentes formas pelo agente-produtor. Por exemplo, pode-se ir diretamente para a fase dos argumentos e passar para a conclusão.

### 3.3.6 Encaminhamentos da Pesquisa Exploratória

Diante das categorizações delimitadas e propostas pela pesquisa exploratória em consonância com nossos objetivos iniciais de pesquisa, traçados a partir da observação de problemas detectados no contexto de ensino em que atuamos, selecionamos um subgênero para a proposta didática, uma vez que trabalhar com a diversidade genérica é importante para o aluno ter uma visão ampla da prática social em que a carta do leitor está inserida, porém, é preciso delimitar um modelo de gênero que sirva como pilar para a sua produção textual. Segundo Vygotsky (2008), a primeira etapa do aprendizado se dá pela *imitação de modelos*. Dessa forma, se o aluno não tem modelos precisos para imitar, *a priori*, ele não consegue avançar para as etapas seguintes, que levam à autorregulação do aprendizado.

Para conduzir nossa intervenção didática, escolhemos, dessa forma, o subgênero da carta do leitor que denominamos “carta-argumentativa do leitor”. Nossa escolha por esse subgênero é motivada por nossa experiência como professora do Ensino Fundamental, ao entendermos que é de extrema importância o ensino e aprendizagem da argumentação aos alunos desde cedo, como os documentos norteadores do ensino prescrevem.

Para os PCN de Língua Portuguesa o ensino dessa disciplina deve organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário (BRASIL, 1998, p. 42).

Ainda, de acordo com o documento,

[...] o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento da atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (BRASIL, 1998, p. 46).

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) apontam que:

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo [...] A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 56).

Consideramos que os documentos oficiais estão, portanto, engajados na orientação para a formação cidadãos capazes de se posicionar, colocar, de forma respeitosa o seu ponto de vista, dar respostas consistentes. Para tanto, coadunamos com Souza (2003) que defende que o ensino da argumentação deve ser feito desde os anos iniciais da vida escolar, em razão de sua frequência nas interações sociais diárias (na família, na escola, no trabalho, etc.) e também porque somos, a todo o momento, produtores ou receptores de discursos argumentativos, tanto orais quanto escritos.

Portanto, estudar gêneros dessa natureza significa desenvolver nos alunos capacidades para defender um ponto de vista, além de capacidades inerentes à própria prática comunicativa, como a de produção da palavra, escuta do outro, intervenções no discurso. Outro ponto crucial a ser desenvolvido por meio do trabalho com argumentação em sala de aula é o olhar individual: o aluno será capaz de se situar, de tomar posição, de ponderar, de discernir e de ver a si, enfim, de construir a sua identidade. Entendemos que, além de proporcionar mais chances de sucesso aos alunos na produção deste tipo de texto ao término do ensino médio, certamente facilitará o desenvolvimento de uma postura crítica, possibilitando aos alunos refletirem sobre temas polêmicos que fazem parte da sociedade contemporânea.

Esclarecemos que apesar da carta-resposta do leitor e da carta-denúncia do leitor também se estruturarem, de forma geral, pela sequência argumentativa, consideramos que a primeira é um subgênero da carta do leitor totalmente amarrado à temporalidade, ou seja, o autor-leitor produz seu texto baseado em uma publicação específica, o que entendemos que dificultaria o trabalho didático, uma vez que ficaríamos atrelados a uma publicação que, com o decorrer da intervenção, poderia “envelhecer”. Quanto à carta-denúncia, pela temática que escolhemos (o *bullying*) e por nossos objetivos de aprendizagem – a produção escrita de um gênero textual de circulação real na sociedade, contribuindo assim, para o letramento do

desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno por meio da argumentação – esse subgênero não seria viável para essa pesquisa.

Sendo assim, para o nosso *corpus* de análise da modelização do subgênero “carta-argumentativa do leitor”, selecionamos sete cartas publicadas no Jornal *Folha de Londrina* e as analisamos buscando suas regularidades contextuais, discursivas e linguísticas, tendo como suporte o quadro de perguntas diretivas esquematizado por Barros (2012a) a partir das categorias de análise textual propostas por Bronckart (2003) – por representar o grupo do ISD, nossa fonte de pesquisa.

**Quadro 4 – Corpus da pesquisa analítica da carta-argumentativa do leitor**

Anexo	Título da carta	Fonte
03	“Corrupção, doença incurável”	Folha de Londrina, 24/06/17
04	“Política brasileira falida”	Folha de Londrina, 26/05/17
05	“Verba para escolas de samba”	Folha de Londrina, 06/06/17
06	“Indícios veementes”	Folha de Londrina, 29/06/17
07	“Armas: Perigo ou segurança?”	Folha de Londrina, 14/06/17
08	“Democracia tem limites!”	Folha de Londrina, 01/06/17
09	“Cotas”	Folha de Londrina, 17/06/17

Entendemos que o trabalho com a carta-argumentativa do leitor em sala de aula é de extrema valia para nossos alunos, sendo uma oportunidade de exercerem criticamente sua opinião, e buscar a possibilidade de publicação num espaço propício e voltado para tal finalidade. Acreditamos que esse gênero é capaz de proporcionar atividades de ensino interativas, além de possibilitar a discussão de temas da atualidade e incentivar a adoção de postura crítica diante dos fatos. Dessa forma, os educandos podem se colocar como verdadeiros interlocutores e concretizar práticas de leitura e escrita diversas.

Em sala de aula, a carta-argumentativa do leitor, pode, além de contribuir para a formação do leitor e de um produtor de texto crítico, uma vez que, para a sua produção, exige do aluno o conhecimento e aprofundamento de um tema de referência, ser suporte para a aprendizagem das marcas linguístico-discursivas que caracterizam o gênero/subgênero.

### 3.4 QUARTA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ANÁLISE DE UM CORPUS REPRESENTATIVO DA CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR

Para essa etapa da modelização, tomamos por base, conforme já exposto na seção anterior, a carta-argumentativa do leitor. Para esta etapa, selecionamos um *corpus* de sete cartas publicadas no Jornal *Folha de Londrina*. Antes de trazermos o quadro com a síntese das principais características contextuais, discursivas e linguísticas analisadas, pelo fato de a escolha desse subgênero ser pautada, sobretudo, na sua discursividade argumentativa, trazemos o resultado da análise da sua planificação sequencial argumentativa, conforme proposto por Bronckart (2003).

#### Quadro 5 – Carta 1: “Corrupção, doença incurável”

Carta 1: “Corrupção, doença incurável” (Anexo3)	
Autor, função, data:	W. A. S – Administrador aposentado – 24/06/17
Questão Polêmica	A corrupção é uma doença? Ela é curável?
Premissa:	A corrupção não é uma doença que nasce com a pessoa
Tese:	1) A falta de educação familiar contribui para que a corrupção apareça. 2) As facilidades contribuem para o aumento da corrupção.
Argumentos:	1) Na educação tradicional, “antiga”, os filhos eram educados e punidos se cometessem algum deslize. 2) Hoje a corrupção está muito facilitada e comum e escancarada para que todos vejam e participem.
Contra-argumentos:	Não apresenta.
Conclusão/Nova tese	1) Não existe remédio nem perspectiva para erradicar a corrupção. 2) A única forma, mesmo que paliativa, para o fim da corrupção é a cadeia.

#### Quadro 6 – Carta 2: “Política brasileira falida”

Carta 2: “Política brasileira falida” (Anexo 4)	
Autor, função, data:	G. B. – Dentista - 26/05/2017
Questão Polêmica	É necessário que os políticos tenham uma formação específica?
Premissa:	O sistema político brasileiro faliu (na inteligência, seriedade e reputação...) os homens honestos para administrar esse país estão ainda para nascer.
Tese:	Podemos mudar este cenário atual por meio da escolaridade.
Argumentos:	O autor da carta argumenta com exemplos de formação educacional e exames para selecionar os interessados a cargos públicos.

Contra-argumentos:	A contestação da exigência de segundo grau completo para gari e nenhuma exigência para cidadãos políticos e auxiliares.
Conclusão/Nova tese	O autor apresenta uma nova tese em que estabelece a emissão de uma certidão pública registrada em cartório nos termos de compromisso com a ética e transparência a exoneração e punição rápida para os casos de corrupção.

#### Quadro 7 – Carta 3: “Verba para escolas de samba”

Carta 3: “Verba para escolas de samba” (Anexo 5)	
Autor, função, data:	M.J.R. – Assistente administrativo - 06/06/2017
Questão Polêmica	É correto o governo ajudar financeiramente as escolas de samba?
Premissa:	O corte das doações para as escolas de samba.
Tese:	A atitude de cortar verbas para escolas de samba é louvável.
Argumentos:	1) O investimento em carnaval deve ser das redes de televisão e o comércio que lucram com isto. 2) Para o autor, dinheiro público é para ser usado em prioridades e não em incentivo a “festas mundanas”
Contra-argumentos:	Não apresenta contra-argumentação
Conclusão/Nova tese	Nova tese: Somente após o dinheiro ser aplicado no que realmente é preciso, se sobrar, poderia ser aplicado nesse tipo de festa.

#### Quadro 8 – Carta 4: “Indícios veementes”

Carta 4: “Indícios veementes” (Anexo 6)	
Autor, função, data:	J.R.B – Advogado - 29/06/2017
Questão Polêmica	Poderia alguém ser julgado culpado somente pelos indícios? (Questão explícita no texto)
Premissa:	O autor parte da definição apresentada pelo dicionário de que “indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu” e que a utilização apenas da definição do dicionário não implicará na condenação de ninguém.
Tese:	Lula é culpado. (implícito)
Argumentos:	Os indícios contra Lula são veementes, probantes.
Contra-argumentos:	Não são somente indícios, como alega a defesa de Lula, são fatos que o julgador terá que considerar como: “riqueza injustificável, inclusive de parentes próximos, depoimentos que se encaixam com fatos e fatos, etc.”
Conclusão/Nova tese	Se esses indícios não forem considerados, para o autor, então foi criado no Brasil um novo estilo de impunidade, pois os culpados nunca colocarão os bens nos seus nomes.

**Quadro 9 – Carta 5: “Armas: Perigo ou segurança?”**

Carta 5: “Armas: Perigo ou segurança?” (Anexo 7)	
Autor, função, data:	A.A.M. – Estudante - 14/06/2017
Questão Polêmica	O uso de armas deveria ser legalizado?
Premissa:	A legalização das armas é uma polêmica discutida por muitas pessoas.
Tese:	“As armas não deveriam ser legalizadas.” (explícito)
Argumentos:	1) Todos poderiam ter contato com as armas. 2) A segurança da população é dever do estado.
Contra-argumentos:	O autor contesta a ideia de que há uma avaliação do possível portador alegando que no Brasil essas avaliações não são confiáveis.
Conclusão/Nova tese	A solução não é legalizar as armas e sim investir em segurança e na educação.

**Quadro 10 – Carta 6: “Democracia tem limites!”**

Carta 6: “Democracia tem limites!” (Anexo 8)	
Autor, função, data:	A.P.M. – Contabilista - 01/06/2017
Questão Polêmica	Todo protesto público deve ser considerado democrático?
Premissa:	Os atos de reivindicação e protesto fazem parte da democracia.
Tese:	Protestos que tiram o direito de ir e vir do cidadão e a destruição patrimônio público e privado, não são democráticos e aceitáveis.
Argumentos:	O autor utiliza exemplo do protesto em Brasília com a destruição do patrimônio público e pessoas feridas.
Contra-argumentos:	O autor compara o possível argumento dos favoráveis ao protesto do excesso da polícia com o os excessos dos manifestantes.
Conclusão/Nova tese	O autor critica a posição da imprensa que, segundo ele, “estimula e incentiva as ações dos manifestantes e tira a força da polícia que é responsável pela nossa segurança.”

**Quadro 11 – “Carta 7: “Cotas”**

Carta 7: “Cotas” (Anexo 9)	
Autor, função, data:	M.J.B.G. – Estudante - 17/06/2017
Questão Polêmica	Você é favorável ao sistema de cotas?
Premissa:	O “sistema de cotas foi implantado no Brasil para dar oportunidade de estudantes menos favorecidos monetariamente ou que sofram discriminação racial”.
Tese:	(Implícito) Contra
Argumentos:	As vagas reservadas para afrodescendentes reforçam a discriminação já existente.
Contra-argumentos:	Para o autor apesar de beneficiar alunos que precisam dessas vagas, as cotas também excluem alunos capazes que não estudaram em escolas públicas.

Conclusão/Nova tese	Nova tese: O acesso à educação básica de qualidade deve ser a todos os brasileiros desde o início da sua vida escolar.
---------------------	--

Diante de nossa análise, pudemos observar que a maior parte das cartas apresenta todas as fases da sequência argumentativa descritas por Bronckart (2003). Também entendemos que as sequências não são estanques e podem apresentar algumas modificações, tendo em vista que, quando tratamos de gêneros textuais, conforme já expomos, estes são “relativamente estáveis”, são configurados de acordo com intencionalidade de expressão do autor.

A seguir, trazemos um quadro-síntese com as principais características da carta-argumentativa do leitor, construído com base no esquema de perguntas criado por Barros (2012a), a partir das categorias de análise textual do ISD.

#### **Quadro 12 – Síntese da modelização teórica da carta-argumentativa do leitor**

<b>Capacidades de ação: características contextuais</b>
<p>✓ Prática social: Diálogo explícito entre um leitor/agente-produtor, um veículo de comunicação e seus leitores, em que primeiro escreve para um jornal/revista a fim de opinar sobre um tema polêmico de sua realidade social.</p> <p>Ex: Corrupção (Anexos 3 e 6), Legalização do porte de armas (Anexo7); Cotas (Anexo 8)</p>
<p>✓ Subgênero escrito, de caráter argumentativo: visa expor publicamente um ponto de vista (tese)(DOLZ; SCHNEUWLY, 2011)– explícito ou implícito - sobre um assunto polêmico e defendê-lo por meio de argumentos e contra-argumentos. É um subgênero que se assemelha com o artigo de opinião (MEDEIROS, 2009).</p> <p>Ex: As cartas 5 e 6 (anexos 7 e 8) que apresentam ponto de vista explícito e as cartas 1, 2, 3,4e 7 (anexos 3, 4, 5, 6 e 9) que apresentam ponto de vista implícito.</p>
<p>✓ Esfera de comunicação jornalística: esfera veiculada a notícias, reportagens, editoriais, artigo de opinião, etc. que publica assuntos de interesse público (cf. ALVES-FILHO, 2011).</p>
<p>✓ O emissor: A pessoa física, cidadão comum, que escreve e assume o papel social (enunciador) de um cidadão ativo e participativo na sociedade, e tem por objetivo expor sua opinião em relação a um tema que o incomoda ou agrada (cf. MELO, 1999; BEZERRA, 2002; FONTANINI, 2002; COSTA, 2005). Exemplos: Cidadão indignado com a corrupção (anexo 3), cidadão decepcionado com a política e que clama e sugere mudanças (anexo 4), cidadão que opina sobre os investimentos públicos (anexo 5), cidadão que se posiciona com relação ao julgamento e condenação de uma personalidade política, um possível crime de corrupção (anexo 6), Cidadão que se posiciona sobre um tema polêmico discutido na sociedade (anexos7 e 9), cidadão que se posiciona contrário a manifestações públicas que apresentam atos de violência e destruição do patrimônio público (anexo 8).</p>
<p>✓ O discurso do enunciador dirige-se a três receptores em potencial: ao editor do jornal, ao público leitor geral do jornal e aos opositores da sua tese. De alguma forma, essas três</p>

instâncias enunciativas são representadas pela fala do agente-produtor.

- ✓ O receptor institucional 1 – editor do jornal - assume o papel social de alguém que tem o poder de selecionar, resumir, parafrasear o texto original encaminhado à edição jornalística; assumindo, assim, uma posição de co-autoria do texto – pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta, já que nem todas as cartas são publicadas, e as que são podem passar por ajustes para se enquadrar no padrão proposto pela instituição (cf. ALVES-FILHO, 2011; BEZERRA, 2002; COELHO; COSTA-HÜBES, 2015). O receptor 2 – público leitor em geral – é alguém que se interessa pelo assunto exposto e que poderá se posicionar favorável ou contrário ao ponto de vista do enunciador. E, por fim o receptor 3 – Opositor da sua tese – O possível leitor que tem uma posição contrária ao ponto de vista defendido pelo enunciador.
- ✓ O conteúdo temático é variado e atual, sempre se referindo a questões sociais polêmicas, pelo menos tomadas como polêmicas pelo agente-produtor.
- ✓ A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal para alguns veículos de comunicação e informal para outros, já que os mesmos são destinados a públicos de local, classe social e idade diferentes (cf. KÖCHE et. al., 2014, COELHO; COSTA-HÜBES, 2015).
- ✓ O subgênero “carta-argumentativa do leitor” é de grande valia para a sociedade, pois, para o leitor, é uma oportunidade de expor sua opinião sobre problemas sociais ou posicionar-se em situações polêmicas, podendo assim exercer a sua cidadania; para a instituição serve também como termômetro para a repercussão do trabalho realizado ou a credibilidade do veículo com fonte de exposição de opinião e temas do interesse público (cf. ALVES-FILHO, 2011; BEZERRA, 2002; COELHO; COSTA-HÜBES, 2015).
- ✓ Suporte: jornais/revistas que circulam por meio impresso ou ambientes virtuais.

#### Capacidades discursivas

- ✓ *Gênero da ordem do expor argumentativo, pertencente ao discurso* misto interativo-teórico (BRONCKART, 2003). Escrito normalmente em primeira pessoa do singular ou plural, o agente-produtor tenta manter um diálogo próximo ao interlocutor e se colocar como parte de uma polêmica onde todos são envolvidos.

*“Podemos, porém, mudar muito com este cenário atual, principalmente, na escolaridade. (Anexo 4)*

*“Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas [...]. (Anexo 7)*

- ✓ Esquemáticamente, o plano textual geral, apoiando em Bronckart (2003), no protótipo da sequência textual argumentativa, apresenta: premissa, argumentos, contra-argumentos, conclusão (ou nova tese). Nesse sentido, ao analisarmos o *corpus*, encontramos na carta-argumentativa do leitor o seguinte plano textual: 1) Título (em alguns casos essa parte é transformada pelo editor); 2) Contextualização: exposição (descrição ou relato) da questão polêmica e premissa (nem sempre explícita) 3) opinião/tese, 4) argumentos e contra-argumentos (podendo variar quanto a argumentação e contra-argumentação); 5) Conclusão (podendo ser feita por síntese ou proposta (nova tese); 6) assinatura; 7) identificação do emissor<sup>26</sup>.

<sup>26</sup>Nosso plano textual global ficou bastante atrelado à sequência textual argumentativa (BRONCKART, 2009), porém as fases não são obrigatórias e nem sequenciais, alguns textos iniciam

- ✓ A extensão textual aproximada deve seguir as orientações específicas de cada instituição (Anexos 1 e 2).
- ✓ O texto é organizado em prosa e sua sequência predominante é a argumentativa, no entanto, cabem também encaixamentos de sequências narrativas ou explicativas quando o autor contextualiza ou expõe os argumentos e contra-argumentos. Exemplo: “No ato realizado em Brasília coordenado e apoiado pelo PT, pro-impeachment do Temer, tivemos queima do patrimônio público e pessoas feridas. Esse ato contou com a tropa de choque do Lula [...]. Lá estiveram também os blackblocks [...]” (anexo 8). No exemplo citado, o autor recorreu à narrativa para marcar temporalmente e contextualizar o assunto sobre o qual iria opinar.

#### Capacidades linguístico-discursivas

- ✓ As retomadas são feitas por pronomes nominais, porém, também são frequentes, sinônimos, nominalizações.
- ✓ Também é comum a utilização de conectivos de ordem lógica, característica do gênero argumentativo, que contribuem para a coesão textual, a conexão do texto (cf. BRONCKART, 2003).
  - 1) “O corrupto é um transtorno para a sociedade, pois[conectivo de ordem lógica – explicação], além de sua atuação maléfica, ele[pronome]arrasta toda a sua quadrilha para o fundo do poço”.(Anexo 3)
  - 2) Se[conectivo de ordem lógica – condição]o prefeito do Rio de Janeiro cortar mesmo as doações para as escolas de samba [...] em incentivo a festas mundanas. Se alguém tem que investir em carnaval, [...]Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para feira pagã? [...]. Querem dinheiro de todos para fazer a feira de meia dúzia. (anexo5) – Neste caso, o autor utiliza-se de nominalização para a retomada da ideia de doar e doação e dos termos festas mundanas, feira pagã, feira de meia dúzia como sinônimo para carnaval.
- ✓ A ancoragem temporal de referência é o presente (o aqui e agora), uma vez que se deseja opinar sobre algo que está em evidência no agora. A partir dela, caso necessário, o agente-produtor projeta um presente, passado (quando se utiliza de situações/fatos passadas para contextualizar ou argumentar) ou futuro (quando o emissor expõe expectativas e sonhos).
 

*Hoje[ancoragem temporal] muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; [...]as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas [...] essas avaliações não acontecem corretamente. Além disso, a segurança da população deveria estar” nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.*(Anexo 7)
- ✓ Constante uso de figuras de linguagem, com maior recorrência de metáforas, comparações e a ironias que são usadas normalmente para argumentar com o objetivo de para fortalecer os argumentos com o objetivo de persuadir o leitor.
  - 1) “Quando o dinheiro for aplicado no que realmente é preciso e sobrar, aí sim que se doe umas migalhas para algo que nada acrescenta espiritualmente [Ironia][...] Querem o dinheiro de todos para fazer a feira de meia dúzia [Hipérbole]”.(Anexo 5)

já na argumentação e apresentam ponto de vista no final, há textos que apresentam algumas fases implícitas, etc.

- 2) “O corrupto é como um gafanhoto”. [Comparação]. (Anexo 3)
- ✓ O tom usado no texto pode variar bastante (moralista, descontraindo, humorístico, objetivo, de poder), depende da subjetividade e do objetivo do agente-produtor.
  - ✓ Encontramos nos textos vozes sociais, que geralmente vêm de onde o autor pertence, grupos sociais, movimentos sindicais, grupos religiosos, profissão, etc.
 

“Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para  **festa pagã**?. (Anexo3) – Discurso religioso.
  - ✓ Como se trata de textos que exigem sustentação de ideias é possível encontrar citações (vozes de autoridade) de cientistas, filósofos, textos legislativos, etc.
 

“**Segundo o dicionário** indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu.”.(Anexo 6)
  - ✓ Quanto à pontuação, caracteriza-se pela presença simultânea de unidades características do discurso interativo - o travessão, os pontos de interrogação, dois pontos, exclamação - e do discurso teórico - comumente o ponto final, a vírgula; são sinais bastante recorrentes neste gênero textual, já que é escrito em apenas um parágrafo e caracteriza-se ao mesmo tempo por ser um monólogo e um diálogo direto com o leitor.
    - 1) *Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para festa pagã?* (Anexo 5)
    - 2) [...] *Poderia alguém ser julgado culpado somente pelos indícios? Bem, segundo o dicionário indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu. Se indícios tão veementes como riqueza injustificável, inclusive de parentes próximos, depoimentos que se encaixam com fotos e fatos, etc. – **para não nos alongarmos – não forem indícios probantes [...].*** (Anexo 6)

### 3.5 MODELO DIDÁTICO DO SUBGÊNERO “CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR”

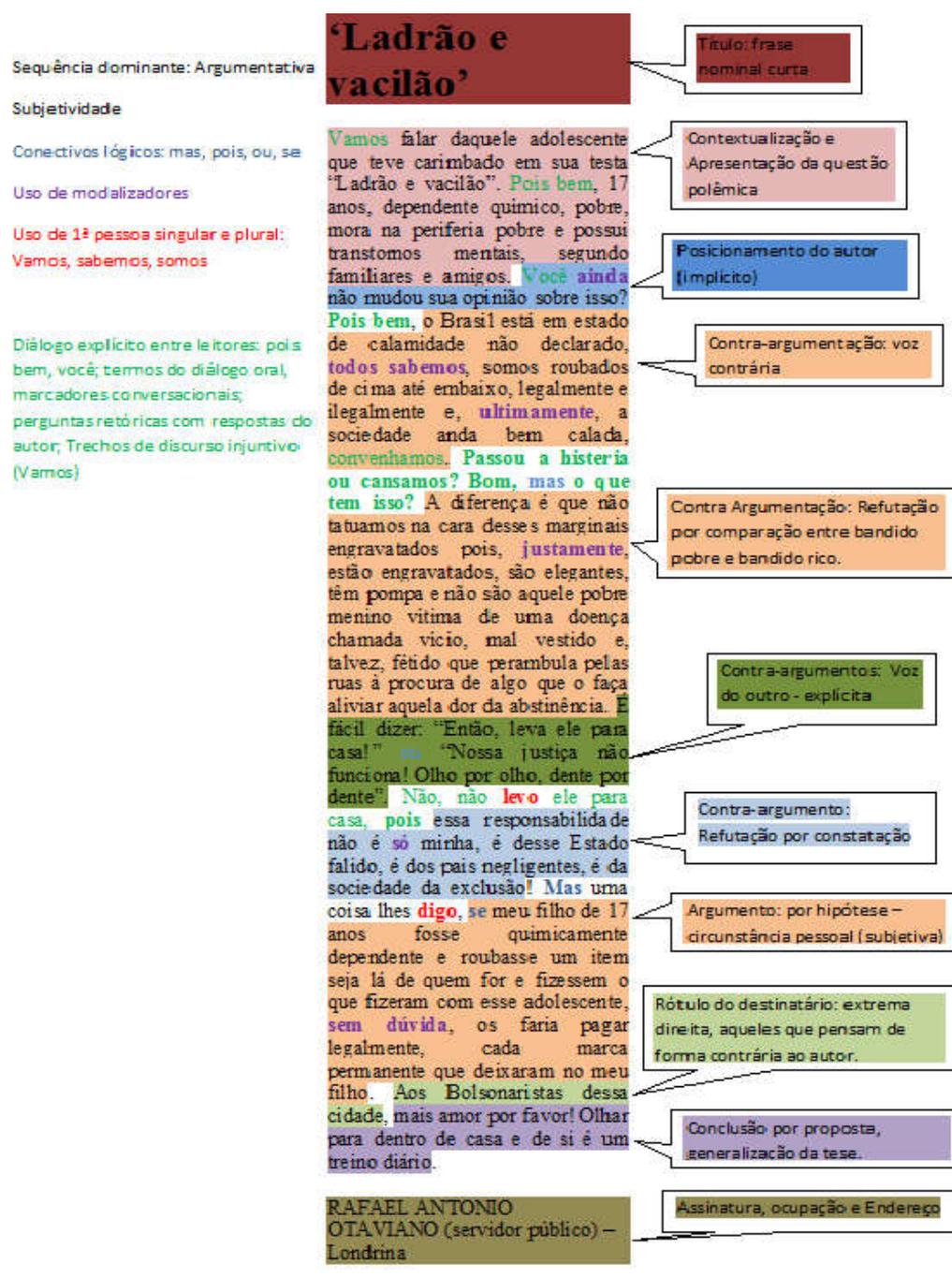
Tendo a carta-argumentativa do leitor, escrita pelo aluno, que se adequar às exigências do suporte textual e de seus respectivos destinatários, a primeira decisão para construção do modelo didático do gênero foi pensar a respeito da forma de divulgação/publicação das cartas que seriam escritas durante o projeto didático. Analisando o nosso contexto, decidimos que nosso ponto de referência seriam as cartas publicadas no Jornal *Folha de Londrina*, uma vez que é um jornal conceituado e bastante divulgado na região e de fácil acesso a todos. Assim, antes de iniciarmos o projeto entramos em contato com o editor do jornal responsável pela publicação das cartas do leitor para vermos a possibilidade de publicação dos textos dos alunos, relatamos que estávamos fazendo um trabalho de pesquisa e que seria desenvolvido um projeto com os alunos onde ao final os mesmos iriam produzir

cartas-argumentativas do leitor. O editor informou que poderíamos enviar as cartas e que ao recebê-las iria para triagem e possível publicação. Dessa forma, a Folha de Londrina seria tanto a maior referência de leitura e análise de textos como o possível veículo de divulgação/publicação das cartas dos alunos. Ou seja, de antemão já tínhamos a representação do suporte e destinatários potenciais das publicações dos alunos.

Com base na nossa seleção prévia do meio de divulgação dos textos dos alunos e na primeira e segunda etapa da modelização do gênero (pesquisa bibliográfica e analítica), selecionamos um exemplar prototípico do gênero que reflete as principais características do nosso modelo didático inicial. Falamos modelo didático inicial, pois pretendemos, a partir da nossa pesquisa-ação, traçar um modelo didático mais preciso, a partir da análise da primeira e última produção dos alunos, o qual traremos ao final na nossa análise da intervenção didática.

A seguir, trazemos a síntese do modelo didático construído, de uma forma esquematizada, a partir da nossa pesquisa, o qual servirá de base para a planificação da nossa sequência didática. A referência para essa modelização é a carta-argumentativa do leitor “Ladrão e vacilão”, que apresenta uma polêmica e o ponto de vista de uma questão de relevância social sobre fazer justiça “com as próprias mãos”, a situação de desigualdade social no Brasil e as discussões sobre justiça e a maioria penal. Nesse texto, o autor opina sobre um fato de sua realidade social e busca, por meio de argumentos e contra-argumentos, convencer os leitores de que seu ponto de vista é o correto.

Figura 8– Síntese da modelização didática da carta-argumentativa do leitor<sup>27</sup>



Fonte: A autora

Para o desenvolvimento do projeto de escrita, o contexto partiu de alunos que convivem com situações rotineiras na escola e que gostariam de expor seu ponto de

<sup>27</sup> Fonte: Jornal Folha de Londrina (17/06/2017).

vista sobre o assunto. O tema mais recorrente a que chegamos foi o *bullying*, tendo em vista que os alunos haviam no mês anterior assistido, durante algumas atividades escolares, ao filme “Um grito de socorro” e alguns haviam se sensibilizado bastante com o tema. A prática social a ser desenvolvida seria de alunos, adolescentes, cidadãos que se posicionam com relação às medidas de combate à prática do *bullying*. Os alunos iriam se dirigir aos leitores em geral do jornal *Folha de Londrina* e posicionarem-se favoráveis ao aumento da conscientização ou da punição ao praticante do *bullying*. Para tanto, nosso objeto de ensino seria o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* para produção de textos do subgênero *carta-argumentativa do leitor* a serem enviados ao *Jornal Folha de Londrina* para possível publicação.

## SEÇÃO IV

### A INTERVENÇÃO DIDÁTICA: A CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR COMO OBJETO/INSTRUMENTO DE ENSINO

Para implementação deste projeto de intervenção, como dissemos na introdução deste trabalho, nos embasamos na metodologia da SDG, porém a sequência como um todo não foi planejada *a priori*, mas sim, foi resultado do diagnóstico feito a partir da primeira produção. Ou seja, em princípio, após a análise do questionário investigativo (cf. Apêndice A), apenas planejamos a fase da apresentação da situação. E a partir dos resultados apresentados pelos alunos, após a análise da primeira produção, é que desenvolvemos a sequência de módulos, a fim de fornecermos instrumentos para que os alunos pudessem progredir na escrita do subgênero textual “carta-argumentativa do leitor”.

Contudo, diante de nossa escolha metodológica, a *pesquisa-ação*, a partir da análise do desenvolvimento e implementação das atividades propostas na SDG é que fomos definindo os caminhos a serem tomados para o desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, houve ações que não se desenvolveram e outras que necessitaram de adequações diante da realidade apresentada, conforme podemos perceber na descrição a seguir.

Sendo assim, na presente seção, dissertamos sobre os caminhos percorridos durante a implementação da sequência, além de analisarmos as atividades realizadas. Dessa forma, apresentamos, no primeiro momento (seção 4.1), a *Apresentação da situação* que se deu a partir da análise do questionário investigativo respondido pelos alunos, a fim de reconhecermos o contexto dos possíveis produtores da carta-argumentativa do leitor e, assim, propormos a sinopse da apresentação da situação e descrevemos a implementação deste módulo. Em seguida, a partir da implementação, apresentamos (subseção 4.1.1) a análise da primeira produção.

Conforme apresentado na seção II deste trabalho, a turma foco de nossa pesquisa e implementação possui 27 alunos. Contudo, na primeira produção foram colhidas apenas 25 cartas, tendo em vista que dois alunos faltaram na data da produção. Já na segunda produção, tivemos 26 cartas e, na produção final, todos os 27 participaram. Para análise, utilizamos uma *grade de correção*— subsidiada pela

elaboração da modelização do gênero – que nos forneceu dados para tabulação e construção de gráficos que demonstram a evolução geral da turma, bem como também selecionamos 3 textos de alunos<sup>28</sup> para que pudéssemos exemplificar as produções feitas e traçarmos um comparativo da evolução dos mesmos durante o processo de intervenção.

Para tanto, nosso critério de avaliação e escolha baseou-se na evolução diferenciada de cada um: o aluno JVB fez uma primeira produção bastante distante do nosso objetivo, evoluiu progressivamente de acordo com os módulos e teve uma excelente produção final. O aluno RRSO<sup>29</sup> também fez a primeira produção fora de nosso objetivo, na segunda produção, teve um desenvolvimento bem abaixo do esperado e, na produção final, nos surpreendeu com uma ótima produção. A terceira carta escolhida, do aluno JRPS, apresentou uma produção com traços iniciais da carta-argumentativa do leitor e teve um ótimo desenvolvimento até a produção final.

#### **4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRIMEIRAS PRODUÇÕES**

Para iniciarmos a construção da sinopse da nossa SDG, partimos do princípio de que nosso trabalho embasa-se na metodologia de pesquisa da *pesquisa-ação* que prevê um processo cíclico (teoria-prática-teoria). Sendo assim, entendemos ser necessário sabermos o que os alunos conheciam sobre o jornal, quais gêneros circulam neste portador e quais os objetivos desse gênero. Para tanto, distribuímos um questionário investigativo (cf. Apêndice B), para que pudéssemos definir o princípio da primeira oficina e, conseqüentemente, como iniciáramos a apresentação da situação.

Após a análise das respostas apontadas no questionário foi possível inferir que os alunos daquela turma, em sua maioria, tinham superficialmente ou nenhum contato com o jornal impresso, bem como desconheciam a existência dos gêneros

---

<sup>28</sup>Para identificar os autores das cartas produzidas pelos alunos participantes da pesquisa-ação estamos utilizando códigos formados por letras.

<sup>29</sup>O aluno RRSO frequenta a SRMF e possui dificuldade de relacionamento com professores e colegas. De acordo com dados contidos na Ficha de Avaliação Psico-educacional datada de 07/04/2016 e laudo da Neuropediatra, o aluno tem um atraso mental de 6 anos. Durante a implementação da SD ele apresentou muitas dificuldades de trabalho em grupo.

opinativos e argumentativos contidos no jornal. Os gráficos a seguir trazem a síntese dos resultados obtidos na nossa investigação exploratória.

**Gráfico 1** – Alunos que já folhearam o jornal



**Fonte:** a autora.

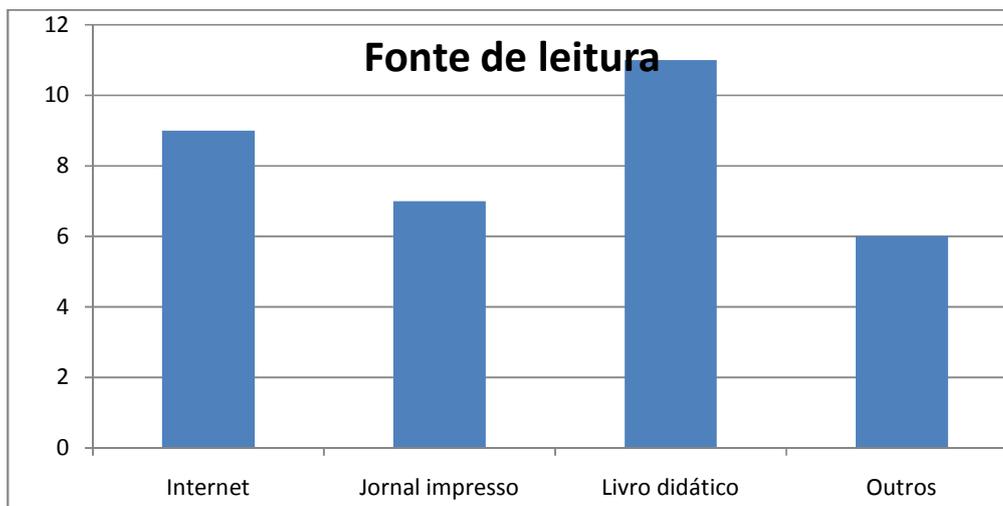
Das respostas “sim” obtidas, nove delas apontaram ter folheado o jornal *Folha de Londrina*, uma delas o jornal *Anuncifácil* (um jornal de anúncios e propagandas do município de Cornélio Procópio), um indicou a *Folha de São Paulo* e um a “Folha de casas na cidade”, que não nos ficou claro qual o jornal.

Questionamos também os alunos sobre a frequência que lêem textos de jornais, e pudemos constatar que os alunos têm baixa frequência de leitura nesse portador. Das alternativas propostas, a frequência máxima de leitura não ultrapassou a uma vez por mês.

**Gráfico 2 – Frequência de leitura em jornais**

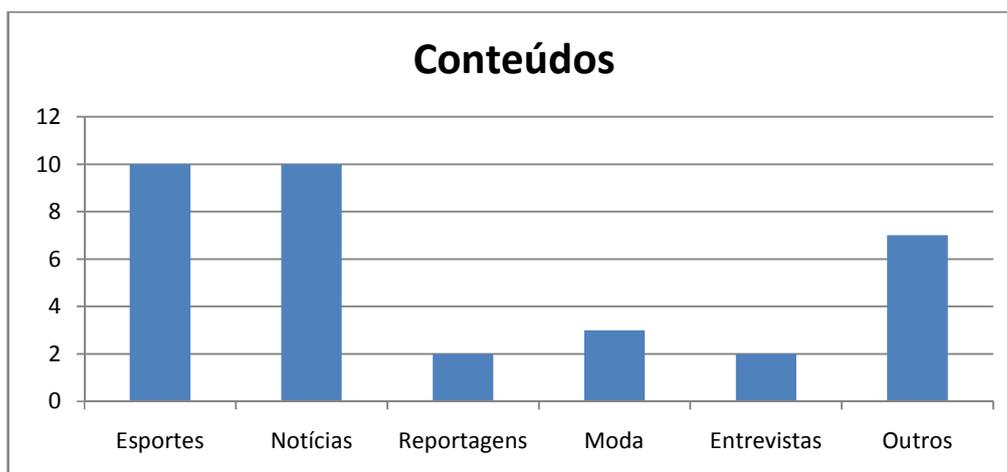
**Fonte:** a autora.

Questionamos também os alunos com relação ao portador que costumam fazer leituras de textos jornalísticos.

**Gráfico 3 – Onde você costuma fazer a leitura dos textos do jornal?**

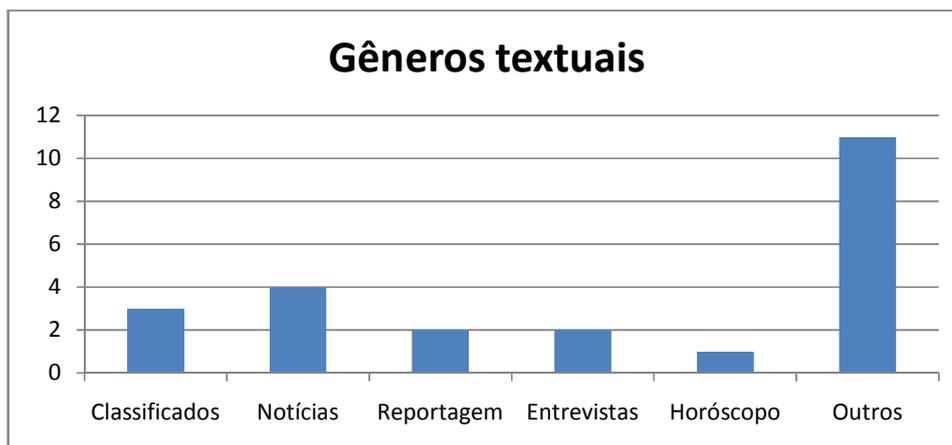
**Fonte:** a autora.

Com esse questionamento, constatamos que a maior parte dos alunos entra em contato com os textos jornalísticos por meio dos livros didáticos. Também é bastante recorrente a busca pela internet. Cabe ressaltar que muitos jornais têm versões impressas e *online* de suas publicações.

**Gráfico 4 – Conteúdos procurados nos jornais**

**Fonte:** a autora.

Quanto aos conteúdos procurados em jornais, pudemos observar que os alunos se interessam por temas relativos à sua própria idade, como esportes, moda, entrevistas. Quanto às notícias e reportagens, eles não informaram o assunto específico, no entanto, muitos textos presentes nos livros didáticos são notícias e reportagens retirados de jornais e revistas impressos ou *online*. Já no que consideramos “outros”, os alunos responderam citando tirinhas, fofocas, horóscopo, jogos; textos que, em geral, realmente fazem parte do cotidiano dos adolescentes.

**Gráfico 5 – Você sabe que textos são publicados em jornais?**

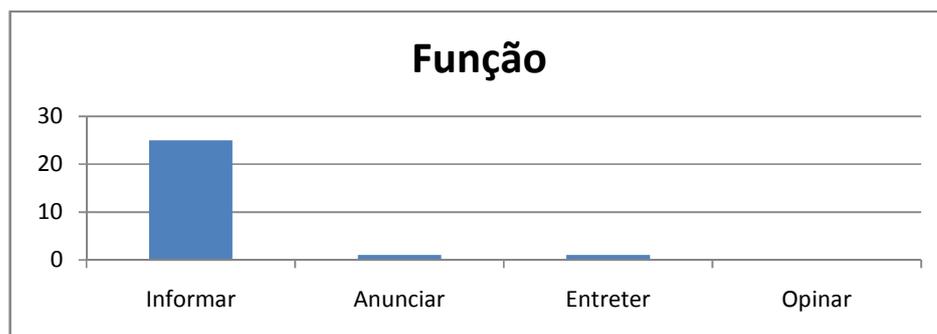
**Fonte:** a autora.

Neste questionamento esperávamos que os alunos respondessem ou gêneros textuais ou tipos textuais, no entanto, a maioria dos alunos respondeu os

conteúdos abordados nos textos como fofoca, moda, tempo, esporte, etc. Contudo, é relevante dizer que os alunos não apontam textos ou assuntos que levam a gêneros da ordem do argumentar.

No último questionamento fomos mais objetivos e questionamos os alunos sobre a função do jornal.

**Gráfico 6** – Qual a função dos jornais?



**Fonte:** a autora.

Neste questionamento, pudemos perceber que os alunos veem o jornal como um meio predominante de divulgação de informações, com respostas do tipo “deixar-nos por dentro do que está acontecendo”, “transmitir notícias”, “mostrar acontecimentos”, “passar informações”, etc. Percebemos também que eles não citam em nenhum momento a possibilidade de se divulgar a opinião dos leitores.

Diante desse quadro, entendemos que para criarmos a apresentação da situação e chegarmos à primeira produção, deveríamos apresentar, aos alunos, oficinas que os levassem a conhecer e a compreender o contexto de circulação do gênero textual que iriam produzir e qual a sua finalidade.

Para tanto, planejamos as oficinas, de acordo com a sinopse a seguir, apresentando o jornal completo, com suas Seções e Cadernos e bem como os induzindo a descobrir a Seção de opinião do jornal *Folha de Londrina*. Caso contrário, produziríamos textos que não fariam o menor sentido social para o aluno, pois, de acordo com Bakhtin (2003, p.293), não levar em conta o suporte textual faz com que o trabalho torne-se mecânico, levando o estudo linguístico ao formalismo e à abstração, desvirtuando a historicidade do estudo, enfraquecendo o vínculo existente entre a língua e a vida.

**Quadro 13** – Sinopse da apresentação da situação da SDG da carta-argumentativa do leitor: oficinas 1 a 4

<b>Oficinas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>
Oficina 1 Reconhecendo os gêneros textuais presentes no jornal	- Reconhecer os gêneros jornalísticos - Diferenciar os propósitos comunicativos dos textos presentes no jornal	1) Leitura exploratória de jornais observando os gêneros presentes no Jornal. 2) Escolha de alguns textos presentes nos jornais por grupos de alunos. 3) Leitura dos textos em grupos pelos alunos e apresentados coletivamente analisando os elementos contextuais (contexto histórico, contexto de produção e contexto de circulação) e os propósitos comunicativos de cada texto. 4) Registro na lousa pelo professor dos elementos contextuais e dos propósitos comunicativos. 5) Conclusão por meio de diálogo dirigido junto aos alunos que os jornais são portadores de gêneros textuais com várias finalidades: expor, relatar, anunciar, informar, narrar, criticar, entreter, etc.
Oficina 2: Reconhecendo os gêneros de opinião presentes no jornal	- Reconhecer os gêneros opinativos do jornal	1) Questionamento do professor à turma sobre o propósito comunicativo de opinar. 2) Observação e leitura dos gêneros textuais presentes na página de opinião do jornal <i>Folha de Londrina</i> : editorial, o artigo de opinião e a carta do leitor. 3) Identificação dos interlocutores desses gêneros (contexto de produção e contexto de circulação).
Oficina 3: Tomando contato com a carta do leitor	- Conhecer a carta do leitor e seus diferentes propósitos comunicativos -Reconhecer que a carta do leitor é produzida por leitores que se sentiram motivados a expressar sua opinião frente a algum assunto de sua realidade.	1) Leitura de várias cartas do leitor observando os interlocutores e os propósitos comunicativos (contexto de produção e contexto de circulação). 2) Registro do professor na lousa e dos alunos no caderno.
Oficina 4: Produção Inicial da carta argumentativa do leitor	- Produzir a primeira versão da carta-argumentativa do leitor inicial	1) Questionamento aos alunos: De acordo com o que vimos até agora no jornal, vocês poderiam participar dando a opinião de vocês sobre algum tema? 2) Discussão sobre possíveis temas interessantes que os alunos possam opinar. 3) Proposta e explicitação de um projeto de escrita de carta-argumentativa do leitor para ser publicado, a princípio do blog da escola e ao final do projeto no Jornal <i>Folha de Londrina</i> . 4) Leitura da Reportagem “Um em cada dez

		<p>estudantes é vítima frequente de <i>bullying</i>" buscando informações sobre o tema.</p> <p>5) Debate sobre o <i>bullying</i> na escola. O que é <i>b</i>? Já presenciaram? Já sofreram? Já praticaram? O que consideram <i>bullying</i>? Como prevenir e combater?</p> <p>6) Produção individual de uma carta-argumentativa do leitor opinando sobre o <i>bullying</i>.</p>
--	--	---

As oficinas de 1 a 4 foram implementadas no período de 29/06/2017 a 12/07/2017, para tanto, foram utilizadas 10 aulas. Na oficina 1, realizada nos dias 29 e 30/06/2017 – totalizando 3 aulas – as atividades foram desenvolvidas conforme planejada na sinopse. Os alunos manifestaram interesse sobre o Jornal *Folha de Londrina* e nos questionaram principalmente sobre como esse jornal chegava até a nossa residência. Em nossas observações e posterior reflexão e relato no diário do pesquisador percebemos que os alunos têm pouca habilidade com o manuseio do jornal completo, também observamos que não se fixam nos textos, mas nos títulos que trazem letras maiores e, principalmente, nas figuras.

Na realização das atividades de escolha de textos para apresentação (atividade 3 – Oficina 1), percebemos que poucos grupos escolheram textos pelo assunto, a maioria deles fez a seleção pelo tamanho ou pelo local que se encontravam no jornal. Por exemplo, dois grupos escolheram a carta do leitor por ser, em nossa percepção, textos curtos e estarem dispostos na segunda página do jornal, o que facilitava o manuseio.

A oficina 2 foi desenvolvida em duas aulas (05/07/2017), com a participação da maioria dos alunos. Procuramos deixá-los explorar a página de Opinião do Jornal *Folha de Londrina* com todos os gêneros ali propostos – editorial, charge, artigo de opinião e carta do leitor. Ao analisarmos e refletirmos sobre a oficina, concluímos que, na medida em que os alunos iam explorando a página, descobriam informações e buscavam compartilhá-las conosco (o nome de quem produziu o texto, a profissão/ocupação, o lugar/cidade de onde escreviam). Entendemos que as atividades propostas nessa oficina despertaram bastante o interesse e a participação dos alunos, no entanto, no momento da implementação, precisamos de muitas intervenções. Dessa forma, procuramos fazê-las por meio de questionamentos orais que os levassem a refletir sobre a possibilidade de se opinar

nos jornais, bem como a finalidade de cada um daqueles gêneros e seus respectivos emissores (Por que o nome da página é “espaço aberto”? Todos os textos são assinados por algum autor? Quem escreveu esse texto tem formação específica para opinar sobre o assunto? Há alguma orientação no jornal para publicação?). Nosso intuito era o de que os alunos entendessem que poderiam produzir um texto que poderia ser publicado naquele espaço.

Nos dias 06 e 07/07/2017 implementamos a oficina 3. Por meio da leitura de 4 cartas (cf. Apêndice A, DP<sup>30</sup> 1) os alunos tiveram contato com diferentes cartas do leitor, com propósitos comunicativos e temas variados. Baseamo-nos na concepção de Bakhtin (2003) de que as práticas de linguagem moldam-se a partir dos gêneros, sendo que esses se apresentam de forma relativamente estáveis e carregam características que lhes são comuns, determinando fronteiras mais ou menos definidas. Para o desenvolvimento dessa etapa, a turma foi organizada em grupos de 4 ou 5 membros, para que pudessem discutir e fazer inferências sobre as cartas lidas. A sistematização dessa leitura e reflexão foi feita sobre questões norteadoras – Qual é o título da carta? Quem é o autor? Qual é o assunto? Qual é o objetivo (finalidade, propósito comunicativo) do autor da carta? Para quem ele escreve? Qual é o tema? – discutidas por todos os grupos.

Em seguida, os alunos expuseram suas cartas oralmente e fomos sistematizando suas respostas na lousa e, ao final, explicitamos e sistematizamos com os alunos que a carta do leitor está contemplada num espaço próprio, destinado à publicação de textos enviados pelos leitores de jornais e revistas, os quais têm a possibilidade de emitir opiniões, sugestões, críticas, etc., com relação a alguma matéria publicada ou assunto da atualidade. Finalizando a aula, aproveitamos que os alunos estavam envolvidos com a carta do leitor e iniciamos a oficina 2.

Expusemos aos alunos nosso projeto de produção das cartas do leitor argumentativas, as quais, em um primeiro momento, seriam publicadas no Blog da escola e, posteriormente, na produção final, iríamos encaminhar ao Jornal *Folha de Londrina*. Questionamos sobre qual assunto poderíamos abordar. Os alunos não se mostraram muito interessados, alguns aparentaram preocupação e insegurança em

---

<sup>30</sup>DP – Dispositivo Pedagógico (todos os dispositivos pedagógicos estão disponíveis no Caderno do Aluno).

ter seus textos publicados, outros diziam que não sabiam escrever, e alguns diziam que não gostavam de escrever. Explicamos aos alunos que aquele era um projeto que iria ajudá-los a desenvolver a escrita e que os textos somente iriam para a publicação após estudos, revisões e reescritas.

Seguimos na discussão e surgiram dois temas possíveis. Um seria falar sobre a falta de um cinema em Cornélio Procópio – este tema surgiu devido a um passeio que alguns alunos da turma fizeram a cidade de Londrina para uma atividade cultural, também visitaram o *shopping* e assistiram a um filme no cinema –, pois muitos questionavam que seria muito importante ter um cinema em nossa cidade. Outro tema apontado foi sobre o *bullying*– este tema surgiu, tendo em vista que no 2º bimestre trabalhamos o gênero textual “resenha de filme” e, aliados à lei nº 13.185, trabalhamos com o filme “*Um grito de socorro*” que aborda a referida temática. O filme sensibilizou bastante os alunos.

Uma preocupação naquele momento nos surgiu, pois se optássemos pelo tema a “falta de cinema” o propósito comunicativo para a produção da carta seria a reclamação ou a solicitação, portanto, de acordo com nossas análises, os alunos produziram uma carta-denúncia do leitor. Diante disso, colocamos aos alunos a referida problemática. Acreditamos que neste momento fomos até persuasivos ao sugerir o tema.

Na aula do dia 07/07/2017 trabalhamos com os alunos a leitura dirigida e o debate da reportagem do Jornal *Folha de Londrina* “Um em cada dez estudantes é vítima frequente de *bullying*” buscando informações sobre o tema no decorrer do texto procuramos fomentar um debate sobre suas impressões de leitura bem como o possível combate do *bullying* na escola: O que é *bullying*? Já presenciaram? Já sofreram? Já praticaram? O que consideram *bullying*? Como prevenir e combater?

A motivação para o tema foi muito proveitosa, os alunos, em sua maioria, se envolveram e expuseram seus pontos de vista. Ao final da aula, a atitude de alguns alunos nos chamou a atenção, pois, enquanto guardávamos o material, percebemos, no fundo da sala, algumas alunas se abraçando e chorando. Não intervimos, após algum tempo, quando a maioria da turma já havia se retirado para o intervalo, uma delas veio até a mesa e nos disse que sofria *bullying* pelas colegas de sala e que naquele dia elas haviam lhe pedido perdão.

Acreditamos, de acordo com a nossa experiência profissional e autores como que quando um tema faz sentido para os alunos, e os toca de alguma maneira emocionalmente, certamente é o caminho para um grande trabalho. Na concepção desenvolvida por Coll (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno. Portanto, naquela aula nos motivamos ainda mais a desenvolver a sequência didática na temática proposta.

Nas aulas da semana seguinte, retomamos a proposta, recordamos oralmente o que tínhamos visto até então e propusemos a produção inicial da carta do leitor, com o objetivo que diagnosticar as capacidades prévias dos alunos (DOLZ, 2009) e o que os alunos entendiam do gênero. E a partir da análise da produção avaliarmos as capacidades já adquiridas pelos alunos, as dificuldades reais da turma e ajustarmos as atividades e os exercícios para que os alunos melhor dominassem o gênero em questão (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2009).

#### **4.1.1 Análise das Primeiras Produções**

Conforme exposto, nossa intenção com a primeira produção, assim como previsto pelos teóricos genebrinos, era avaliar as capacidades iniciais e as dificuldades da turma com relação ao gênero textual proposto. Nosso objetivo era que os alunos produzissem cartas-argumentativas do leitor e que defendessem um ponto de vista, por meio da argumentação, sobre as medidas que ajudariam a acabar ou pelos menos diminuir com o *bullying* entre as crianças e adolescentes. Para tanto, foram colhidas 25 produções, tendo em vista que dois alunos, por motivos de saúde, não compareceram às aulas na semana de implementação da primeira produção.

O tema proposto – *bullying* – pode gerar muitas polêmicas, dentre elas a questão de que muitos o consideram apenas como brincadeira, algo que sempre existiu, outros, no caso de psicólogos, educadores, como uma prática extremamente

perigosa e destrutiva, tanto para os que praticam quanto para os que sofrem. Também há uma grande polêmica quanto às medidas de combate ao *bullying*, pois parte da população defende medidas educativas mais efetivas, outros, punições mais rigorosas. Cabe ressaltar que durante a oficina 4 abordamos essas polêmicas quando questionamos sobre as medidas de combate ao *bullying*. No entanto, ao analisarmos as primeiras produções dos alunos, percebemos que eles não polemizaram o tema. Pudemos observar, na produção da maioria dos alunos, textos fundamentalmente informativos, explicativos ou instrucionais. Trazemos como exemplo, três textos referentes essa primeira produção, dos alunos selecionados para análise.

**Figura 9** – Produção inicial: carta-argumentativa do leitor de JVB

Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o bullying. Os textos serão publicados no blog da escola.

O bullying é um problema que ocorre com muitas pessoas e por vários motivos, ele pode ser cometido fisicamente e verbalmente, mas independente de como seja praticado, quem estiver sofrendo não vai esquecer e irá ficar muito triste.

As pessoas que praticam o bullying muitas vezes não tem noção de que estão fazendo e de como a pessoa que está sofrendo vai ficar, os agressores não devem ter o acompanhamento dos familiares, nem muita maturidade para fazer isso com os outros e não os colocam no lugar de quem estiver sofrendo.

Tem uns que se dizem amigos, mas estão lá, zombando os colegas, as vezes até fazem piada, porém apenas um acalor se dizem tendo.

O bullying pode levar pessoas a depressão, a se autointoxicarem e até consequências mais graves, como um possível suicídio.

Bullying não é brincadeira, e cada vez mais devemos nos conscientizar.

O texto de JVB, por exemplo, apresenta predominantemente uma **sequência explicativa** (BRONCKART, 2003). O aluno inicia o texto apresentando uma **constatação** de que<sup>31</sup> “O bullying é um problema que ocorre com muitas pessoas [...]” bem como busca explicar como pode ocorrer a prática - “pode ser cometido

<sup>31</sup>Ao analisarmos a escrita dos alunos, seus textos serão transcritos tal qual o aluno escreveu, sem correções.

*fisicamente ou verbalmente*” –e no mesmo parágrafo já apresenta sua **problematização** “*independente de como seja praticado, quem estiver sofrendo não vai esquecer e ira ficar muito triste*”.

Na sequência, o aluno apresenta uma possível **explicação** para a prática do *bullying*: “*As pessoas que praticam o bullying muitas vezes não tem noção do que estão fazendo e de como a pessoa que está recebendo vai ficar, os agressores não devem ter o acompanhamento dos familiares, nem muita maturidade para fazer isso com os outros e não se colocam no lugar de quem estiver sofrendo [...] porém apenas um acaba se divertindo*” – característica da terceira fase, **resolução**, da **sequência explicativa**.

JVB **conclui** seu texto reforçando e reformulando sua constatação inicial: “*O bullying pode levar as pessoas a depressão [...] e cada vez devemos mais nos conscientizar*”. Sendo assim, a aluna não apresenta o tema de forma **polêmica** – como característico da **sequência argumentativa** – mas sim de maneira **problemática** – característica da **sequência explicativa**. O aluno também não apresenta argumentos ou contra-argumentos para defender um ponto de vista ou dialogar com o pensamento contrário à tese defendida. A análise mostra, pois, que a aluna não representa o tema de forma **polêmica** – como característico da **sequência argumentativa** – mas sim de maneira **problemática** - característica da **sequência explicativa**.

Já no texto do aluno RRSO<sup>32</sup> podemos encontrar uma mistura de explicações e injunções. O aluno busca definir e esclarecer o que é o *bullying* e, para finalizar, recorre à injunção para dialogar e motivar seu possível destinatário (um adolescente que esteja sofrendo *bullying*) a tomar uma posição de denunciar a situação.

---

<sup>32</sup>É importante aqui ressaltar que o aluno em questão é avaliado e frequenta a SRMF, conforme informado na seção II deste trabalho e introdução desta seção.

**Figura 10** – Produção inicial: carta-argumentativa do leitor de RRSO

Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o bullying.  
Os textos serão publicados no blog da escola.

Bullying é crime, mais algumas pessoas não  
respeitam e fica chingando a cor da sua  
pele e a cor do seu cabelo.  
As pessoas que comete isso não sabe moquea  
as pessoas que elas chingam.  
Elas sabe que chingam mais continuam  
chingando as outras porque não tem as  
mesmas cores e aparência.  
E as pessoas que é vítima fica bruciada  
e tem medo que elas se matem.  
E se eu fosse você falava para alguns  
adultos de confiança, ex. professor, os pais e  
até mesmo os amigos.  
Que você está sofrendo e não fica  
guardado só para você, falam para quem  
que você precisa de ajuda

Assim como o aluno JVB, RRSO apresenta uma questão problemática, porém não polêmica, uma explicação para a situação, mas diferentemente de JVB, ao finalizar o texto, objetiva o “fazer agir” (BRONCKART, 2003) – “E se eu fosse você, falava para alguém de confiança [...] que você está sofrendo [...] fale para alguém que você precisa de ajuda”.<sup>33</sup>

Um terceiro exemplo a se considerar é do aluno JRPS que apresenta em seu texto uma mistura das sequências explicativa, argumentativa e injuntiva.

<sup>33</sup> Transcrevemos este trecho fazendo as correções necessárias para que o entendimento das ideias ficasse mais claro.

**Figura 11** – Produção inicial: carta-argumentativa do leitor de JRPS

Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o bullying. Os textos serão publicados no blog da escola.

O bullying vai tanto de agressões físicas quanto psicológicas, costuma ocorrer mais nas escolas entre jovens e adolescentes. Precisamos acabar com isso pois é um assunto muito sério e que deve ser tratado! O bullying pode levar a vítima até mesmo ao suicídio. No meu ponto de vista deveria existir punições mais rígidas, é muito triste ver diminuído na frente das pessoas, o pior é que na maioria das vezes as vítimas não possuem apoio alguma, e passa a estar aquelas expostas maldosas. Sempre devemos ajudar e não participar dessa coisa sem sentimentos. Com a pressão, que pode chegar a morte de uma pessoa, temer que ajudar mais e julgar menos, pois a vida é passageira, não mais, abraça mais, seja feliz, compartilhe amor, não queira ser você um desafortunado de um suicídio.

Ao observar o texto de JRPS constatamos que o aluno apresenta uma contextualização, inclusive com a utilização de premissa “*O bullying vai tanto de agressões físicas [...] adolescentes. Precisamos acabar com isso pois é um assunto muito sério e que deve ser tratado [...]*” (grifo nosso: premissa). No terceiro parágrafo apresenta seu ponto de vista – características da sequência argumentativa. No entanto, percebemos que a aluna não traz o assunto de forma polêmica, contestável, mas problemática – característica da sequência explicativa. Assim como o aluno RRSO, JRPS também recorre à sequência injuntiva para se dirigir ao leitor diretamente e convocá-lo a um agir – “*abraça mais, seja feliz, compartilhe*”.

Ao analisarmos esses três exemplos, trazemos à tona as ideias de Bronckart (2003) de que as sequências e formas de planificação são organizadas na memória do *agente-produtor* de acordo com o destinatário e o efeito que se quer produzir, portanto, fruto de uma decisão do agente-produtor, tendo um caráter fundamentalmente *dialógico*. Sendo assim, para Bronckart (2003, p. 234), o caráter dialógico das sequências explicativas e argumentativas “consistem em isolar um elemento do tema tratado e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário” e a partir de então definir sua sequência textual. Para o autor:

Quando o agente-produtor considera que um objeto de discurso, embora incontestável a seu ver, corre o risco de ser **problemático** (difícil de compreender) para o destinatário, ele tende a desenvolver a apresentação das propriedades desse objeto em uma sequência explicativa. Quando o agente-produtor considera que um aspecto do tema que expõe é **contestável** (a seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma sequência argumentativa (BRONCKART, 2003, p. 234-235 – grifos do autor).

Sendo assim, ao analisarmos o comando da proposta de produção – “Escreva uma carta do leitor opinando sobre o *bullying*. Os textos serão publicados no *blog* da escola” – detectamos um problema de ordem didática. A forma como foi conduzida, ou seja, não apresentando uma questão polêmica, dando apenas um tema, exigia que o aluno polemizasse a questão por si só, o que, na maioria das vezes, não acontece. Percebemos que, por termos dado apenas o tema para a escrita do aluno, isso não deu subsídios para a produção de uma carta-argumentativa do leitor, uma vez que faltava ao aluno uma questão polêmica a partir da qual ele pudesse visualizar seu destinatário e o efeito e, enfim, defender uma posição.

Portanto, entendemos que, ao trazermos o tema, os alunos, por influência das redações escolares, apenas procuraram trazer informações sobre ele, como definição, explicação sobre onde ocorre, etc., além de usarem o discurso injuntivo para trazerem possíveis soluções para aquilo que representam como uma “questão problemática”, mas não “polêmica” como exige um texto argumentativo (cf. BRONCKART, 2003, p. 225-228).

Diante desse resultado, sentimos a necessidade de adaptarmos a metodologia da SDG original, retomando a produção com outro comando. Cabe aqui pontuar o caráter cíclico da **pesquisa-ação**, após a ação da apresentação da situação, realizamos a reflexão que nos levou a uma nova ação. Sendo assim, após a reflexão, entendemos ser necessário trazer mais uma atividade de reconhecimento do gênero para, assim, solicitar uma segunda produção que focasse em características importantes da carta-argumentativa do leitor, ou seja, a polêmica, a tomada de posição e a argumentação. Para essa segunda fase, elaboramos um novo planejamento, que expomos em forma de sinopse, a seguir.

**Quadro 14** – Retomada da primeira produção

Segunda produção: Bullying: punir ou conscientizar		
Oficinas	Objetivos	Atividades:
Oficina 5  Qual é o seu ponto de vista?	- Reconhecer o ponto de vista e a defesa na carta-argumentativa do leitor.	- Leitura individual e coletiva da carta do leitor “Ladrão e vacilão” (DP 2). - Leitura do professor com ênfase na pontuação e entonação. - Questionamento do professor sobre como o autor começa o texto, como desenvolve e termina, buscando levar os alunos a refletir sobre a estrutura do texto. - Questionamento do professor sobre a finalidade do texto, o ponto de vista defendido pelo autor e como ele defende esse ponto de vista. - Sistematização das questões no caderno dos alunos.
Oficina 6 Nem todos pensam iguais: Qual é a polêmica?	- Problematizar o tema <i>bullying</i> .	- Questionamento do professor aos alunos de como podemos acabar com o <i>bullying</i> : É preciso aumentar a conscientização ou a punição? - Diálogo dirigido onde os alunos possam expor sua opinião.
Oficina 7  Agora é a sua vez... É hora de produzir!	- Produzir a 2ª versão da carta-argumentativa do leitor.	- Proposição de produção da carta-argumentativa do leitor pelos alunos posicionando-se favoráveis à punição ou conscientização dos agressores no <i>bullying</i> .

Do dia 09/08/2017 ao dia 11/08/2017 implementamos a retomada da produção inicial. Para tanto, utilizamos 5 aulas. No dia 09/08/2017, devolvemos os textos aos alunos e explicamos que havíamos constatado que a maioria das cartas produzidas por eles eram textos explicativos e que não era esse o nosso objetivo, sendo assim, retomariamos alguns pontos e faríamos uma segunda produção. Realizamos a oficina 5 conforme previsto na sinopse (quadro 14). Optamos por realizar mais atividades orais a fim de conduzir as reflexões dos alunos sobre a temática e a estrutura do subgênero.

Cabe aqui colocar que a aula foi bastante agitada, pois os alunos se posicionaram diante do tema em questão – fazer justiça com as próprias mãos – o que os levou a muita conversa paralela. Como era um assunto bastante conhecido, o menor que teve sua testa tatuada, eles se sentiram à vontade para dialogar sobre. Sendo assim, nosso trabalho foi bastante exigido no sentido de trazer os alunos para

a reflexão não só da temática, mas principalmente de questões relacionadas ao propósito comunicativo e à sequência textual, sobretudo, no que diz respeito à polêmica, ao posicionamento do autor (tese/ponto de vista) e à defesa da tese por meio de argumentos e contra-argumentos. Buscamos sistematizar, principalmente, o fato de que o autor da carta posiciona-se com relação ao assunto polêmico e parece dialogar/debater com um suposto leitor que é contrário às suas ideias e que, por meio de argumentos e contra-argumentos, defende seu ponto de vista.

Ao refletirmos sobre essa oficina e o exemplar textual escolhido para a atividade, entendemos que o texto foi muito desafiador para os alunos, pois apresentava algumas ideias implícitas que os alunos – em sua maioria de 13 e 14 anos – não tinham tanta maturidade para compreender, o que nos exigiu bastante mediação. Entretanto, o texto, também, apresentou-se bastante relevante, pois os alunos se motivaram a compreendê-lo, pois fazia parte de uma realidade muito comum nos dias atuais (a criminalidade, a falta de justiça, a impunidade, etc.).

No dia 10/08/2017, retomamos a reflexão sobre o *bullying* e, por meio de um debate, buscamos focar em uma questão polêmica para a produção do texto. Iniciamos conversando sobre as medidas que poderiam ser tomadas para combater o *bullying* e fomos pontuando as informações e opiniões trazidas pelos alunos por meio do registro na lousa. Fomos agrupando as informações em pontos de vista a favor do aumento das punições e outros a favor do aumento das atividades de conscientização (educação). A partir daí, finalizamos a questão polêmica e ressaltamos a necessidade de cada aluno, em seu texto, defender um ponto de vista.

Entendemos que essa atividade foi bastante diretiva, pois nossa intervenção foi de total importância para a chegada de um ponto contestável para que os alunos pudessem se posicionar e defender seu ponto de vista. Acreditamos que essa intervenção foi necessária para caracterizarmos o subgênero de carta do leitor que propusemos abordar.

Sendo assim, no dia 11/08/2017 os alunos produziram a segunda versão da carta-argumentativa do leitor a partir do seguinte enunciado-comando: *“Para expressar sua opinião, escreva uma carta do leitor apresentando seu ponto de vista sobre como acabar com essa prática destrutiva entre os alunos. Você acredita que é*

*preciso ter mais atividades de conscientização ou a instituição de punições mais severas seria a solução?”.*

Para realizarmos a análise dos textos dos alunos nos valem como ferramenta mediadora de uma *grade de revisão textual* (cf. Apêndice C) por nós elaborada, a fim de mantermos um padrão de análise textual de acordo com as informações apresentadas na modelização do subgênero carta-argumentativa do leitor, um instrumento recomendado pelos estudiosos do ISD. A grade de revisão<sup>34</sup> é uma ferramenta didática defendida por diversos autores (cf. BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES; FERRAZ, 2014; MAFRA; BARROS, 2017).

Nesse sentido, Mafra e Barros (2017) afirmam que esse instrumento.

[...] trata-se de uma ficha com as principais características do gênero textual de referência da SDG, formulada a partir do seu *modelo didático* (cf. BARROS, 2012). Essa grade pode ser elaborada, *a priori*, como ferramenta mediadora da atividade de avaliação diagnóstica feita pelo professor na primeira produção textual do aluno ou das atividades de revisão realizadas em versões posteriores (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

Sendo assim, apresentamos a referida comparação e resultados obtidos por meio dos gráficos a seguir, além da segunda versão da produção dos três alunos em análise.

**Figura 12** – Segunda produção: aluno JVB<sup>35</sup>

Bullying: a favor da punição

Na minha opinião o bullying é algo muito sério, que infelizmente acontece com muitas pessoas. Eu acho que deve sim ser feita a intervenção ligada ao crime e assunto, mas em alguns casos a punição seria o melhor a se fazer, principalmente em agressões físicas. Tais punições poderiam ser: multas, pagar castas básicas, fazer trabalhos comunitários ou até mesmo prisão. Me divide em relação a punição ou conscientização, pois há pessoas que se conscientizam mais fácil e uma boa conversa basta, agora outros são mais complicados e difíceis de lidar. Talvez a punição não acabe totalmente com o bullying, mas pode ajudar a diminuir. Há pessoas que concordam que apenas a conscientização já está bem, mas se realmente estivesse, não haveria mais bullying, pois em muitos lugares tem pessoas ajudando na conscientização, inclusive em escolas, que aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente de bullying, então por a favor da punição.

<sup>34</sup> Gonçalves e Ferraz (2014, p. 219) denominam essa grade de “lista de constatações” e citam que “A literatura da área tem chamado essa ferramenta de lista de constatações, na literatura suíça, grille de controle” (ou grade/lista de controle), em nosso trabalho optamos por denominar grade de revisão, no entanto o objetivo é o mesmo.

<sup>35</sup> Esclarecemos que os alunos colocaram no final da carta o nome, a ocupação e a cidade, no entanto, na ilustração deste trabalho foram omitidos para preservar a identidade dos mesmos.

**Figura 13** – Segunda produção: aluno RRSO

Os Pais com mais conscientização  
 Pessoal você concorda com o bullying ou não? Pessoal você acha que o agressor e a vítima sabe 3E a sua família sabe com isso e também a família que se seu filho e seu amigos por que não quer ver seu amigo sofrer.  
 Sua família pode ajudar a vítima e pode ajudar o agressor por que ele e seu irmão?  
 A vítima que sabe o bullying seu alto estima tem baixo e de sua família ajudar ele bate o bullying de frente.  
 Por que a vítima e sua família conversa com ela e por que com ela sabe bullying e ela bate de frente.  
 O bullying deve ser batido de frente para não existir mais.

**Figura 14** – Segunda produção: aluno JRPS

Punição x Conscientização.  
 Vamos falar de um assunto polêmico, o Bullying um assunto que gera muitas opiniões, pra mim é uma falta de ética dessas pessoas que se divertem ao humilhar, diminuir a imagem de alguém sem ter todos iguais e creditos que todos não tem motivação suficiente para saber que os também e características físicas não define caráter e nem interfere em nada, vale a pena da punição mais rígida como: pagar, cortar, lesão, prestação de serviço, apesar dos casos de bullying estão bem frequentes creditos que podem diminuir, talvez criar leis, câmeras de vídeo, mais também creditos que atividades criativas com conscientização pode ajudar.

Ao compararmos as duas produções, tivemos uma mudança de dados bastante significativa, pois verificamos que, ao fomentarmos e definirmos a questão polêmica explicitamente, os alunos compreenderam melhor a necessidade de se posicionarem diante da questão posta e defender seu ponto de vista. Também entendemos que foi de grande valia a oficina 5, onde discutimos não somente o tema da carta como também seu propósito comunicativo e a estrutura textual da sequência argumentativa.

Nesse sentido revisitamos aqui a ideias de Vygotsky (2008) sobre seu conceito de imitação, um “passo” importante no processo de aprendizagem. Para o autor soviético, a imitação não pode ser associada ao ensino mecanicista, que não proporciona desenvolvimento cognitivo, pois ela é parte fundamental do processo de

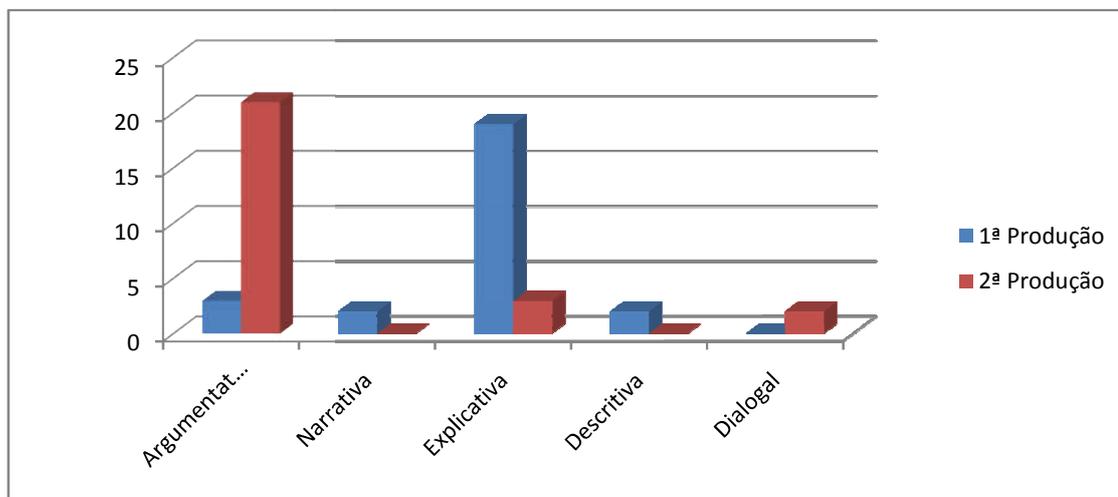
internalização dos objetos do saber. No processo de aprendizado, em um primeiro estágio, a criança sempre vai imitar ações alheias. Em um estágio mais avançado, após a internalização dos saberes envolvidos nessa ação, ou seja, após o desenvolvimento de capacidades para agir, de forma independente, nessa situação, essa imitação deixa de ser um ato “mecânico” e torna-se um ato consciente. Essa tomada de consciência faz com que o aprendiz “extrapole” os parâmetros imitados, produza ações criativas, autênticas, faz com que ele se torne *um ator* do seu próprio agir.

Pensa-se na imitação e no aprendizado como um processo puramente mecânico. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse (VYGOTSKI, 2008, p. 99-100).

Corroborando com essa ideia Barros (2012a) ao defender o uso de modelos do gênero textual trabalhado como “modelos textuais de referência afirma que:

[...] a *imitação*, desde que orientada pelo nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, não deve ser vista como uma atividade mecânica, mas como um mecanismo essencial para o aprendizado do aluno. Ao imitar os modelos textuais de referência apresentados, sob a mediação do professor, o aluno está internalizando mecanismos linguístico-discursivos que, posteriormente, podem ser usados de forma independente (BARROS, 2012a, p. 236).

Na segunda versão do texto foi possível observar bastante diferença quanto à sequência discursiva, pois na primeira produção, como já pontuamos, os alunos valeram-se da sequência explicativa, pois, em sua maioria, buscaram expor, definir e explicar o que era *bullying*, já na segunda versão do texto, os aprendizes empenharam-se em defender, ainda que de maneira superficial, seu ponto de vista.

**Gráfico 7** – Segunda produção: sequência discursiva predominante

Fonte: a autora.

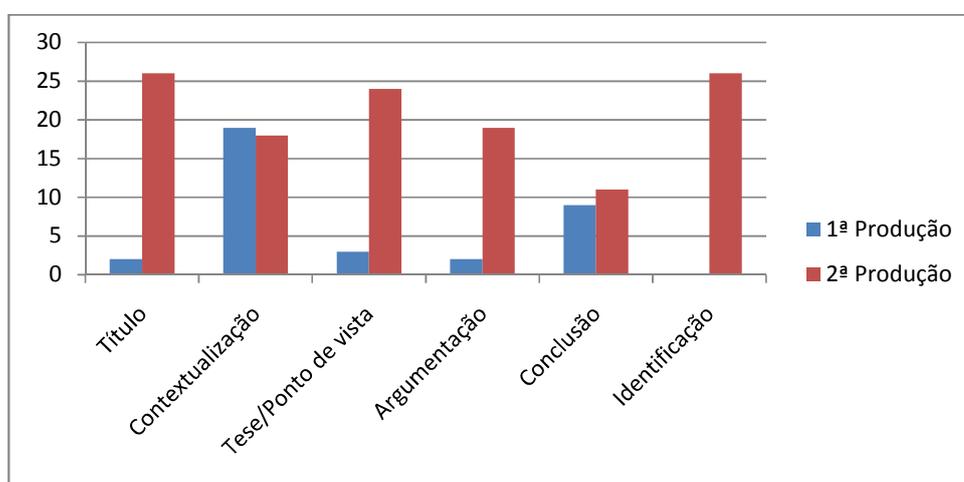
Quanto à estrutura do texto, podemos observar, no Gráfico 7, que, na segunda produção, os alunos, em sua maioria, apresentam a estrutura prototípica da carta-argumentativa do leitor. Em relação aos três alunos que estamos apresentando como exemplo, percebemos que nas novas produções já aparecem o título e a identificação, que o aluno JVB (Figura 12) já toma um posicionamento diante da polêmica e traz argumentos, ainda que um pouco desordenados, para dialogar e buscar convencer o seu leitor. O aluno RRSO (Figura 13), no entanto, deixa de lado o discurso explicativo e passa a dialogar com o leitor – que inclusive permanece o mesmo destinatário, provavelmente um adolescente –, no entanto, não se aproxima do texto argumentativo, bem como não se atém ao que é proposto e, novamente, fala sobre o *bullying* de forma geral; a aluna também constrói seu texto próximo à sequência dialogal, pois traça um diálogo com o possível leitor e faz questionamentos que ele mesmo responde com traços de injunção.

Já o texto do aluno JRPS (Figura 14) apresenta diversas características da carta-argumentativa do leitor; além do título e identificação, podemos notar a presença de uma contextualização e de argumentos.

Cabe ressaltar que essa estrutura não é uma “camisa de força”, tendo em vista que os gêneros podem variar devido a diversos fatores, dentre eles a própria escolha textual do agente-produtor, a situação de comunicação, etc. Ante o exposto, Marcuschi (2010, p. 24) relata que há diversas teorias sobre gêneros no contexto

sócio-histórico contemporâneo, todavia, aquelas que privilegiam a forma e/ou estrutura se encontram em estado de crise, pois os mesmos são variáveis e dinâmicos como a própria linguagem. Nesse viés, Marcuschi (2010, p. 24), explica que da mesma forma que a língua varia “[...] também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Contudo, como pontuamos na nossa modelização da carta-argumentativa do leitor, entendemos ser pertinente apontarmos as produções que se utilizaram do modelo prototípico da sequência argumentativa na sua totalidade.

**Gráfico 8** – Estrutura do texto: plano textual global



**Fonte:** a autora.

Sendo assim, ao analisarmos o gráfico podemos observar que grande parte dos alunos faz uso da estrutura prototípica, o plano global textual. Chamamos a atenção para a tese/ponto de vista, o título e a identificação, dados fundamentais para a carta-argumentativa do leitor, que, na primeira produção, não apareciam. Já, na segunda, quase todos os alunos apresentaram tais elementos em suas produções.

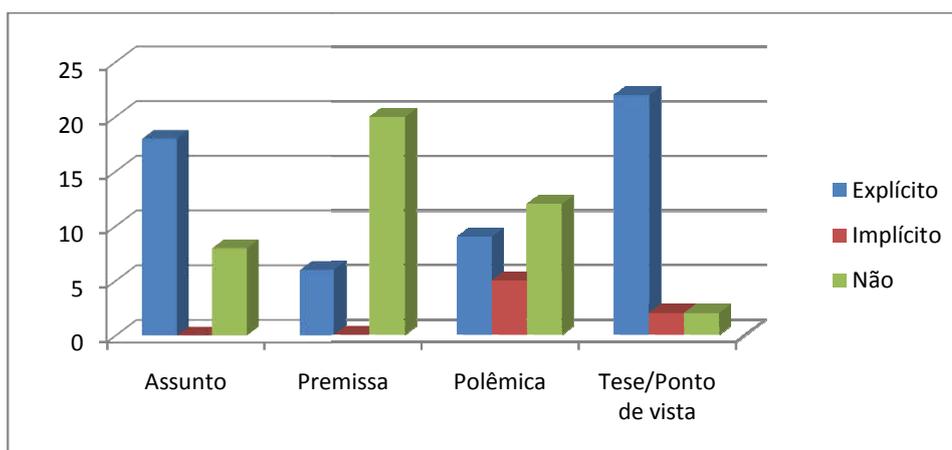
Também observamos a contextualização, a argumentação e a conclusão, etapas do plano textual que tratamos especificamente nos gráficos a seguir. Cabe aqui esclarecer que diante do fato de que, na primeira produção, a maioria dos alunos produziu textos explicativos ou injuntivos, doravante consideraremos para

análise apenas os dados da segunda produção, visto que a partir dela é que construímos os módulos da SDG da carta-argumentativa do leitor.

Conforme apresentado no Gráfico 8, grande parte dos alunos apresentou uma contextualização para o tema (no caso da segunda produção, 18 dos 26 alunos). Em nosso modelo teórico, entendemos que podem fazer parte da contextualização: a apresentação do assunto, a premissa e/ou a polêmica – que no caso da nossa sequência já havíamos decidido em debate com os alunos (cf. Quadro 14) –, e a tese ou ponto de vista.

Nos exemplos aqui apresentados, JVB contextualiza, apresentando o assunto, ao dizer que “[...] é algo muito sério, que infelizmente acontece com muitas pessoas”. Na sequência, o aluno já traz seu ponto de vista: “Eu acho que deve sim ser feita a conscientização sobre o assunto, mas em alguns casos a punição seria melhor”. JVB retorna e apresenta a polêmica “Me divido em relação a punição ou conscientização”, o que consideramos incoerente, pois a polêmica ficaria adequada no início do texto. Já o aluno JRPS contextualiza, apresentando o assunto e a polêmica de maneira bastante coesa: “Vamos falar de um assunto polêmico, o Bullying um assunto que gera várias opiniões”, na sequência, o aluno já coloca sua premissa: “é falta de ética essas pessoas que se divertem ao humilhar denegrir a imagem de alguém, somos todos iguais [...]”. JRPS posiciona-se a favor de punições mais rígidas para diminuir o *bullying*, no entanto, ao final do texto, ela retorna sua ideia, colocando que a conscientização pode ajudar, o que gera uma incoerência para seu texto.

**Gráfico 9 – Contextualização**

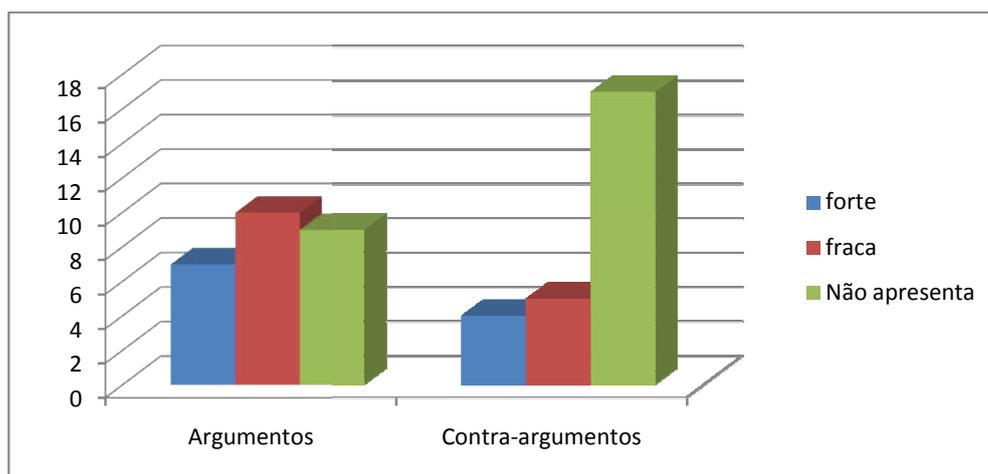


Fonte: a autora.

Ao observarmos o Gráfico 9, podemos constatar que a maior parte dos alunos apresenta o assunto de maneira explícita, no entanto, alguns iniciam sua produção já com um posicionamento, ignorando, assim, a apresentação do assunto. Outro dado a ser observado é a premissa, que pouco apareceu nos textos dos alunos. No entanto, a falta da premissa não prejudicou o entendimento do texto. Contudo, a maior parte dos alunos apresentou seu ponto de vista de uma maneira explícita. Ressaltamos que não há obrigatoriedade que todas essas fases apareçam na produção, tendo em vista que a carta-argumentativa do leitor, assim como os demais subgêneros da carta do leitor, são textos curtos e, assim, não dispõe, de muito espaço textual para o desenvolvimento de uma sequência argumentativa mais complexa. No entanto, ao construirmos nosso modelo didático entendemos que é importante que o aluno apresente em seu texto dados que levem seu leitor a compreender o assunto e seu ponto de vista, tendo em vista que irá defendê-lo de argumentos, mesmo que não apareça de forma explícita.

Quanto à argumentação, entendemos que essa é uma das características principais da carta-argumentativa do leitor. De acordo com o Gráfico 10, podemos ver que a maioria da turma apresentou argumentos (17 alunos), sendo que alguns apresentaram contra-argumentos.

**Gráfico 10 – Argumentação**



**Fonte:** a autora.

Nos textos selecionados percebemos que os alunos JVB e JRPS apresentaram argumentos. O primeiro apresenta bons argumentos, no entanto, de maneira desorganizada. Já os argumentos do segundo não são para a defesa da ideia de que aumentar as punições seria o melhor caminho, mas sim contra o *bullying*. Inferimos que esse desvio dos argumentos de JRPS deu-se pelo posicionamento do aluno que ainda estava um pouco confuso, tendo em vista que a princípio ele defendeu as punições, mas, no final do texto, volta e aponta a conscientização como um caminho.

Ao analisarmos a argumentação das cartas, constatamos que os argumentos apresentados são, em sua maioria, fracos – muitos se apoiam no senso comum. Além disso, poucos alunos apresentam a contra-argumentação, estratégia argumentativa que entendemos ser necessário trabalhar mais intensamente no contexto escolar. Acreditamos que, para construir bons argumentos e contra-argumentos, é necessário que o agente-produtor tenha conhecimento sobre o assunto e possa trazer informatividade e intertextualidade para seu texto, a fim de possa construir e debater ideias.

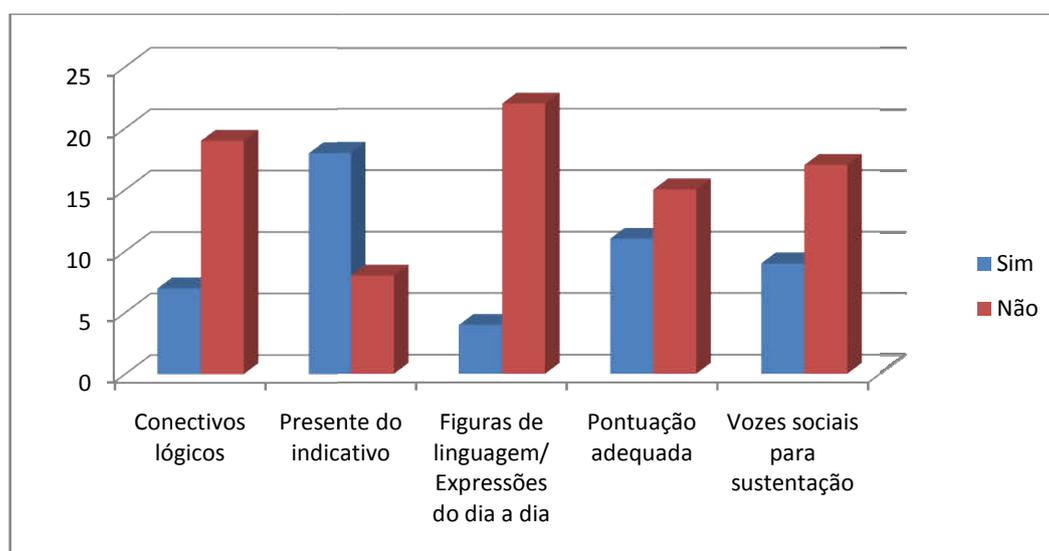
Conforme Antunes (2009) é preciso informar-se sempre e muito acerca de um tema antes de debatê-lo. Assim, enfatizando o caráter intertextual que marca os textos que circulam socialmente, ela lembra que: “A escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento em que são traçadas as primeiras linhas. Começa muito antes” (ANTUNES, 2009, p.166). Partindo desse pressuposto, a autora coloca que elaborar ou redigir um texto comporta, entre outras, operações de recapitulação, remontagem, re-enquadramento associativo de conceitos, dados e informações, e, conformação a um tipo e a um gênero de texto socialmente determinado

Ainda, segundo a autora, “a informatividade é uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta. Esse critério ainda pode ser analisado em três níveis: baixo, médio e alto” (ANTUNES, 2009, p.125). Assim, para que se construa um texto argumentativo que contenha informações relevantes ao leitor, é preciso pesquisar e confrontar diversas fontes sobre a mesma temática, a fim de que o texto apresente argumentos suficientes para levar o leitor a compreender seu raciocínio lógico.

Analisamos também a textualidade por meio das características linguístico-discursivas recorrentes na carta-argumentativa do leitor, delimitadas no processo de

modelização. Para tanto, escolhemos 5 itens que acreditamos serem importantes para a construção do texto, tendo em vista que dão suporte lógico e progressão ao texto, bem como fornece léxico e informação que deixam o texto com mais credibilidade.

**Gráfico 11** – Características linguístico-discursivas



**Fonte:** a autora.

Conforme podemos observar no Gráfico 11, quanto à ancoragem textual/ tempo verbal, os alunos, em sua maioria, apoiam seu discurso no presente da enunciação, tendo em vista que estão no mundo do expor. Porém, quando tratamos de conectivos lógicos, conforme apresentados por Bronckart (2003), como responsáveis pela conexão dos textos argumentativos, os alunos, em sua maioria, não se utilizam desses recursos coesivos, o que deixa o texto, muitas vezes, truncado e com desenvolvimento comprometido. A pontuação, fator importante para a textualidade, também apareceu nos textos dos alunos com muitos equívocos, ora os eles não apresentavam, ora apresentavam de maneira incorreta.

Para exemplificarmos nossa análise, trazemos a citação do trecho da carta de JRPS (Figura 13): “*Vamos falar de um assunto polêmico, o Bullying, um assunto que gera várias opiniões, (\*) para mim é uma falta de ética essas pessoas que se divertem ao humilhar, (\*) denegrir a imagem de alguém, (\*) somos todos iguais \*e acredito que todos nós temos [...]*”; neste trecho, onde marcamos com asterisco,

percebemos que a falta de conectivos, sendo que a pontuação adequada interfere no encadeamento do texto, por isso as ideias ficam truncadas.

Com relação às figuras de linguagem/expressões do cotidiano e as vozes sociais, também constatamos que os alunos pouco se utilizam, contudo, acreditamos que essas características são adquiridas com a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o assunto tratado e o amadurecimento de suas ideias, o que acreditamos que pode ocorrer gradativamente durante o desenvolvimento as oficinas por meio das leituras e debates sobre o assunto.

Diante dos dados apresentados e nossa reflexão, construímos módulos para a SDG com alguns objetivos básicos: 1) Inserir os alunos em uma prática social por meio do letramento com o gênero textual carta-argumentativa do leitor; 2) Desenvolver a criticidade dos alunos por meio da expressão do ponto de vista diante de um fato polêmico de sua realidade social; 3) Promover e desenvolver a argumentação, tendo em vista ser uma habilidade exigida na prática diária de todos os indivíduos; 4) Organizar as ideias por meio de conectivos e pontuação adequada.

Diante do nosso tempo (pesquisadora e docente concomitantemente) e a necessidade de encaixar nosso trabalho de pesquisa ao nosso planejamento e rotina diária e calendário escolar, não poderíamos trabalhar com todas as deficiências apresentadas pelos alunos e suas produções, sendo assim, fizemos escolhas didáticas conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2011, p. 90),

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassamos gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.

Sendo assim, optamos por trabalhar em nossas oficinas, atividades que levassem nossos alunos ao final da SDG a:

- relacionar e diferenciar textos opinativos e informativos;
- reconhecer esquema da sequência argumentativa da carta-argumentativa do leitor;
- analisar os tipos de argumentos presentes em textos argumentativos;
- desenvolver capacidades para a contra-argumentação;

- pesquisar e construir argumentos para a defesa de sua tese
- reconhecer os operadores argumentativos nos textos;
- desenvolver o posicionamento crítico e a argumentação;
- produzir um texto do subgênero “carta-argumentativa do leitor” para ser publicado no Jornal *Folha de Londrina*, considerando assim a prática social do subgênero.<sup>36</sup>

#### 4.2 AS OFICINAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR

O trabalho de implementação das oficinas de nossa SDG foi realizado durante o mês de novembro de 2017, iniciamos no dia 01/11/17 e nossa previsão era para encerramos em 30/11/2017 tendo disponível o total de 19 aulas. Para tanto, inicialmente, mediante nossos objetivos – conforme exposto na subseção anterior – selecionamos os conteúdos e atividades e elaboramos a sinopse das oficinas (quadro 15), a fim de trabalharmos as capacidades que entendemos serem necessárias, naquele momento específico para nossos alunos.

**Quadro 15** – Sinopse das oficinas após a produção inicial

Oficinas	Objetivos	Atividades
Oficina 8 Informar x opinar	- Relacionar e diferenciar textos opinativos e informativos.	1) Vídeo com a notícia: “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro” (Disponível em: < <a href="https://globoplay.globo.com/v/6231748/">https://globoplay.globo.com/v/6231748/</a> >) 2) Leitura da reportagem “Implicações jurídicas do bullying” ( <i>Folha de Londrina</i> ). 3) Leitura: Artigo de Opinião: “O bullying e a capacidade de resiliência” 4) Após a leitura de cada texto, registro por escrito do objetivo do texto e de como é estruturado. 5) Atividade escrita (DP 4) enfocando os três gêneros textuais lidos a fim de concluir que os textos informativos, apresentam em sua estrutura respostas para as seguintes questões: O quê? Onde? Quando? Como? Já o texto opinativo apresenta uma tese (ideia/opinião) e argumentos e contra-argumentos para

<sup>36</sup>“Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas possíveis de verdadeiras de situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 71).

		comprovar ou defender a opinião.
Oficina 9 A organização da carta-argumentativa do leitor.	Reconhecer esquema da sequência argumentativa da carta-argumentativa do leitor	1) Leitura e análise de uma carta-argumentativa do leitor “Armas: perigo ou segurança” (DP 5) pontuando os elementos constitutivos da estrutura do gênero (contextualização/premissa, tese (ideia/opinião), argumentos/contra-argumentos e conclusão) 2) Questionário onde os alunos encontrarão as partes e estrutura do texto.
Oficina 10 Tipos de argumentos	Analisar os tipos de argumentos presentes em textos argumentativos	1) Análise da carta-argumentativa do leitor “Tecnologia” (DP 6) foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência (atividade em dupla).
Oficina 11 Produzindo coletivamente	- Desenvolver capacidades para a contra-argumentação	1) Apresentação do assunto polêmico “redução da maioria penal” 2) Apresentação de argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal apontados no site: <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a> (DP 7) 3) Divisão a turma em grupos que defenderão um ponto de vista. Elaboração de contra-argumentos para contrapor os argumentos contrários. 4) Apresentação oral dos contra-argumentos elaborados por cada grupo.
Oficina 12: Construção de argumentos e contra-argumentos	- Pesquisar e construir argumentos para a defesa de sua tese	1) Leitura de textos sobre o <i>bullying</i> , a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema e montar um paralelo entre argumentos favoráveis e contrários à criminalização do <i>bullying</i> e a punição dos agressores: - Leitura da reportagem: ““Certeza da punição inibirá o bullying”, diz promotor” enfocando os argumentos favoráveis e contrários <a href="http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html">http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html</a> - Leitura da lei Intimidação Sistemática ( <b>Bullying</b> ) nº 13.185 <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm</a> 4) Após as leituras, elaboração de argumentos e contra-argumentos que servirão para a defesa da tese dos alunos.
Oficina 13: Articulando as ideias!	- Reconhecer os operadores argumentativos nos textos. - Apresentar os diferentes tipos de operadores argumentativos.	1) Leitura de textos com operadores argumentativos (carta anexo 11 Carta-argumentativa do leitor “Mundo virtual”) 2) Montagem de quebra-cabeça de texto articulando com os operadores argumentativos.
Oficina 14 Revisão coletiva	Desenvolver o posicionamento crítico e a argumentação	1) Análise da carta-argumentativa do leitor de 2 alunos da turma “punir ou não”, a qual consideramos ser a que mais se aproximou do protótipo apresentado, observando o posicionamento crítico e a argumentação. 2) Revisão coletiva das cartas-argumentativas do leitor

		produzidas pelo alunos.
Oficina 15: Revisão, reescrita individual e envio da carta- argumentativa do leitor ao jornal.	Revisar e melhorar o texto individual	1) Devolução das produções dos demais alunos para que leiam e se recordem do que escreveram. 2) Discussão com os alunos sobre as características da carta-argumentativa do leitor, bem como seu propósito comunicativo. 3) Revisão do texto individualmente por meio de grade de correção individual. 4) Reescrita do texto pelos alunos. 5) No laboratório de informática, digitalização das produções do alunos e envio ao jornal <i>Folha de Londrina</i> .

A oficina 9 foi realizada nos dias 01, 08 e 09/11, totalizando 6 aulas. Inicialmente retomamos com os alunos nosso projeto, recordando nossos objetivos e o que havíamos feito até o momento e expusemos o planejamento que havíamos traçado até a produção final. Entendemos que ao deixarmos claro aos alunos a nossa intenção e planejamento de trabalho, conseguimos que eles se envolvam no projeto de escrita. Durante a exposição os alunos questionaram seus desempenhos, estavam preocupados se haviam ido mal. Coloquei a eles que o projeto que estávamos trabalhando visava o desenvolvimento deles durante todo o percurso por meio de leituras e atividades e que, mesmo que tivessem erros, teriam a oportunidade de revisar e reescrever seu texto novamente.

Cabe aqui colocar que durante nossa experiência profissional de 17 anos, constatamos que os alunos não valorizam o processo de revisão e reescrita, muitos veem esse processo como cansativo e punitivo. Sendo assim, tínhamos ali a noção de que um dos nossos desafios durante o projeto traçado seria o envolvimento dos alunos no processo de revisão e reescrita do texto.

Nossa proposta na sinopse era apresentar pelo *datashow* a notícia oral “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro” veiculada no *Jornal Hoje* da Rede Globo de televisão que havia ocorrido há poucos dias daquela aula (20/10/2017), relatando sobre o atentado ocorrido em uma escola de Goiânia – GO onde um adolescente de 13 anos, estudante do 8º ano do ensino fundamental, havia baleado 5 colegas de classe e a motivação do ato cogitado até o momento era de que o garoto sofria *bullying* dos colegas. No entanto, o aparelho *datashow* da escola não funcionou, e então decidimos colocar apenas o áudio da notícia pelo

celular e para que os alunos absorvessem melhor as informações apresentadas pelo jornalista reproduzimo-la por duas vezes.

Apesar da quebra de expectativas quanto ao planejamento, os alunos colaboraram bastante e ouvimos a notícia sem maiores problemas e logo após fizemos um diálogo dirigido sobre a notícia, sistematizando os fatos, respondendo os questionamentos: O que? Quem? Quando? Onde? Como? Que são respectivos aos textos da ordem do relatar e informar. Os alunos se interessaram bastante pela notícia, tendo em vista que era um assunto conhecido por todos, bem como, observamos que os mesmos se sentiram tocados com o fato tendo em vista terem a mesma idade das crianças envolvidas. A nós, coube administrar o diálogo com os alunos sobre o tema, bem como direcionar a olhar e levá-los a refletir sobre o propósito comunicativo e a estrutura do texto, que era nosso objetivo de ensino para aquela oficina.

Para finalizar a aula, fixamos novamente com os alunos a finalidade/ propósito comunicativo da notícia, que é o de informar. Por fim, entregamos aos alunos a reportagem do Jornal *Folha de Londrina* “Implicações jurídicas do bullying” (cf. Apêndice A, DP 3) para que fizessem a leitura em casa. Por ser um texto extenso, entendemos que a leitura em casa seria de grande valia tanto para o aproveitamento do tempo, como para o envolvimento dos alunos com o tema. Orientamos que grifassem os trechos que julgassem importantes e que trouxessem informações que poderiam ajudá-los na produção final dos textos deles.

Na aula seguinte, 08/11/2017, iniciamos recordando a notícia ouvida na aula anterior retomando as características do gênero notícia oral. Alguns alunos trouxeram novas informações sobre o caso relatado na notícia. Ficamos bastante motivados, pois percebemos que a turma estava se envolvendo com o tema proposto. No entanto, ao iniciarmos o trabalho com o segundo texto, constatamos que apenas 4 alunos haviam feito a leitura da reportagem, o que foi prejudicial para o desenvolvimento do projeto. Diante disso, alertamos e orientamos os alunos de que as leituras e realização das tarefas propostas eram de extrema importância para o sucesso de nosso trabalho e solicitamos que os alunos fizessem naquele momento a leitura silenciosa do texto, que grifassem trechos julgados por eles interessantes e palavras que desconheciam.

Na sequência, fizemos a leitura coletiva por parágrafos e fomos comentando as impressões do texto tendo em vista que este trazia várias informações importantes que serviriam como fonte de argumentos para os alunos em suas produções, bem como também fomentamos a reflexão sobre os objetivos e finalidades do texto informativo. Constatamos ao final da aula que, apesar do texto ser longo, os alunos se interessaram bastante, e assim, avaliamos como positiva nossa escolha de ter trabalhado com a reportagem na íntegra.

No dia 09/11/2017 demos continuidade com a oficina 8 e trabalhamos o texto de opinião, argumentativo, “O bullying e a capacidade de resiliência” cf. Apêndice A, (DP 3), fizemos leitura silenciosa e coletiva, trabalhamos os vocabulários desconhecidos, e buscamos levar os alunos a refletir sobre o propósito comunicativo do autor, bem como sobre a estrutura do texto principalmente a defesa de uma tese feita pelo autor por meio de argumentos e a conclusão. Cabe aqui ressaltar que os alunos tiveram bastante dificuldade para compreender as ideias trazidas no texto, acreditamos que pode ser pelo destinatário do texto mesmo, pois este não tem como público alvo adolescentes, outro fator a ser considerado é a abstração do termo resiliência que é relativamente novo no contexto social, nesse sentido, nossa intervenção e mediação foi bastante importante, ao levarmos a reflexão de cada trecho do texto, no esclarecimento de palavras que eles desconheciam, etc.

Para finalizar a oficina os alunos, em dupla, sistematizaram as ideias contidas no texto completando um quadro com as principais informações de cada texto (cf. Apêndice A, DP 3). Para correção, passamos pelas carteiras dos alunos vistando as atividades feitas e socializamos os resultados coletivamente buscando enfatizar as diferenças dos textos informativos e opinativos.

A oficina 9 foi organizada com o objetivo de que os alunos conhecessem a estrutura da carta-argumentativa do leitor. Para tanto, foram utilizadas 3 aulas sendo nos dias 10/11/2017 e 14/11/2017. Nessas aulas explicamos aos alunos os objetivos da oficina e reforçamos o objetivo principal de nossa SDG, trabalhamos com a carta-argumentativa do leitor “Armas: perigo ou segurança” (cf. Apêndice A, DP 4) por meio de leitura individual e coletiva e o estudo da estrutura do subgênero trabalhado mediante um questionário enfocando a contextualização, tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão (cf. Apêndice A, DP 4). Os alunos tiveram dificuldade de compreender a contra-argumentação, tendo em vista que o autor rebate a ideia do

“outro”, entretanto essa ideia não aparece explícita no texto, devendo o leitor fazer inferências, o que nos exigiu uma intervenção e explicação. A correção foi feita de forma coletiva, onde buscamos dialogar sobre as ideias e estrutura da carta-argumentativa do leitor.

Consideramos essa oficina importante e obtivemos bastante êxito, pois os alunos conseguiram visualizar e analisar a estrutura prototípica da carta-argumentativa do leitor. Outro fator que consideramos muito positivo é que o texto trazido é de autoria de um estudante, neste sentido os alunos se manifestaram motivados e capazes de produzir esse subgênero textual.

Nos dias 16 e 17/11/2017 realizamos a oficina 10 com duração de 3 aulas. Objetivamos nesta oficina o reconhecimento dos argumentos e sua importância na carta-argumentativa do leitor. Para tanto, retornamos aos argumentos do texto anterior e levamos aos alunos uma tabela com alguns tipos de argumentos (tabela apresentada no Caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa – cf. Apêndice A, DP 5). Nesta atividade sentimos que faltaram exemplos para cada tipo de argumento, o que deixou os conceitos muito vagos aos alunos.

Na sequência fizemos o estudo da carta-argumentativa do leitor “Tecnologia” (cf. Apêndice A, DP 5) (aula do dia 16/11/2017): fizemos a leitura individual e coletiva e tratamos da contextualização e tese do texto. Para aula seguinte solicitamos que os alunos realizassem, em casa, os exercícios propostos sobre os argumentos (cf. Apêndice A, DP 5).

Na aula seguinte realizamos a correção dos exercícios propostos. Constatamos que os alunos identificaram os argumentos, no entanto, tiveram dificuldade de nomeá-los. Contudo, entendemos que essas nomenclaturas, naquele momento, não seriam de tanta importância, afinal, trata-se apenas de metalinguagem, tendo em vista que o nosso principal objetivo era que os alunos reconhecessem e identificassem os argumentos na carta-argumentativa do leitor.

No dia 22/11/2017, em 2 aulas, implementamos a oficina 11, na qual propomos trabalhar a contra-argumentação. Trouxemos para essa aula o texto “7 argumentos contrários e a favor a redução da maioria penal” (cf. Apêndice A, DP 6). Os alunos manifestaram bastante interesse no tema que é muito recorrente na mídia na atualidade e muitos deles manifestaram suas opiniões. Para a realização das atividades dividimos os alunos em grupos e eles deveriam, coletivamente, se

posicionarem sobre o tema, escolherem três argumentos contrários ao posicionamento do grupo e construir contra-argumentos para rebater; ao final, os grupos exporiam seus contra-argumentos para a turma.

Avaliamos essa atividade como bastante desafiadora, uma vez que requeria várias capacidades e tomadas de posições por parte dos alunos. A primeira delas foi o consenso dos grupos, pois pudemos observar que eles montaram seus grupos por amizade, mas discordavam uns dos outros e em alguns casos se posicionavam contrários. Quanto a isso, não intervimos, apenas ratificamos o comando da atividade que orientava que o grupo deveria defender e contra-argumentar com apenas um ponto de vista. O segundo desafio foi selecionar os argumentos que poderiam ser rebatidos e, por fim, construir a contra-argumentação.

Pudemos constatar que alguns grupos tiveram grande dificuldade em construir os contra-argumentos, não conseguiram rebater o pensamento ali exposto. A certa altura da atividade, alguns grupos perceberam que se utilizassem os argumentos do lado oposto ao que estavam contra-argumentando conseguiriam rebater, e pudemos perceber que inconscientemente já utilizavam os conectivos para dar ideia de oposição, o que nos favoreceu para a construção da oficina sobre conectivos que havíamos planejado. Outros grupos tiveram dificuldades, se desentenderam<sup>37</sup> e até desistiram ou copiaram de colegas. Procuramos não intervir, pois acreditamos que no momento da correção e socialização das atividades, eles poderiam compreender melhor o processo de contra-argumentação.

Durante a apresentação dos alunos observamos que a metade dos grupos conseguiu contra-argumentar, inclusive o grupo o aluno RRSO construiu bons contra-argumentos<sup>38</sup>. Quanto aos grupos que não conseguiram, percebemos que em alguns casos eles até conseguiam se posicionar contrários ao argumento, no entanto, possuíam dificuldade de registrar por escrito. Dois grupos acabaram desistindo da atividade, ficaram conversando sobre outros assuntos alheios aos conteúdos e acabaram copiando os próprios argumentos do texto ou copiando dos

---

<sup>37</sup> Os alunos que frequentam a SRMF tiveram bastante dificuldade de socialização sendo que um dos alunos estava bastante agitado e acabou por sair da sala, pois alegou estar passando mal e precisava falar com a equipe pedagógica enquanto que a outra aluna, após desentender-se com seu grupo, realizou sua atividade sozinha.

<sup>38</sup> A aluna não quis ir até a frente para apresentar-se aos colegas, então, com o consentimento dela, nós fizemos a leitura aos colegas e buscamos reforçar positivamente que ela era capaz de fazer uma ótima produção.

colegas que haviam feito. Orientamos a esses alunos da importância do empenho na realização das atividades.

Consideramos que essa oficina, apesar de ter tido alguns transtornos, foi de grande valia para a turma, pois os desafios pelos quais eles passaram serviram para que eles desenvolvessem capacidades relevantes para a leitura e a escrita da carta-argumentativa do leitor. É certo que nem todos os alunos compreenderam a contra-argumentação, no entanto, também entendemos que esse é um processo de amadurecimento pedagógico que, com o decorrer das atividades e o fomento leituras e produções de textos futuras, certamente os alunos conseguirão desenvolver essa capacidade.

No dia 23/11/2017 realizamos a oficina 12, em 2 aulas. Nessa oficina explicamos aos alunos que eles deveriam construir argumentos e contra-argumentos que futuramente poderiam ser utilizados em suas produções de cartas-argumentativas do leitor. Para tanto, além dos textos que já havíamos estudado, iríamos ler mais dois para que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre a temática.

Primeiramente entregamos a reportagem “Certeza da punição inibirá o bullying, diz promotor” (cf. Apêndice A, DP 7), fizemos a leitura silenciosa e coletiva e dialogamos sobre as informações trazidas pelo texto. Na sequência entregamos o texto da lei nº 13.185 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – o *bullying* – (cf. Apêndice A, DP 7). O texto foi lido coletivamente em parágrafos e fomos discutindo sobre as informações contidas no documento, também solicitamos que os alunos grifassem as informações que poderiam servir de apoio na construção da argumentação de seus textos.

Por fim, solicitamos aos alunos, individualmente, que elaborassem três argumentos ou contra-argumentos. Cabe ressaltar que os alunos tiveram bastante dificuldade para realizar essa atividade, solicitaram nossa intervenção em muitos momentos, o que nós julgamos como um ponto positivo, pois nos traz a ideia de interesse pelo projeto proposto. Também é importante colocar que nesta aula muitos alunos faltaram (7 alunos), pois são membros de um projeto denominado “Bombeiro Mirim” e neste dia tiveram uma atividade.

Os alunos presentes não conseguiram fazer toda a atividade em sala, então solicitamos que terminassem em casa e me entregassem na próxima aula. Na aula

seguinte os alunos entregaram a atividade (cf. figuras 15 e 16), levamos para casa, fizemos nossos apontamentos e devolvemos no dia da revisão e reescrita.

### Figura 15 – Tarefa de argumentação de MLRC

→ Argumentos e Contra-argumentos sobre o combate ao bullying

1- Argumento (conscientização):  
 - "Porque é mais eficiente educar do que punir."  
 Contra-argumento (punição):  
 - Concordo que haja educação e conscientização, porém só isso não está resolvendo, e a falta de punição traz severa causa indignação na população.

2- Argumento (conscientização):  
 - "Porque crianças e adolescentes estão em um patamar de desenvolvimento psicológico diferente dos adultos."  
 Contra-argumento (punição):  
 - Mesmo assim, todos já tem na consciência o que é certo ou errado. Adolescentes de 16 e 17 anos já tem discernimento suficiente para responder por seus atos.

3- Argumento (punição):  
 - A conscientização acontece todos os dias, ouvimos em todos lados. E isso não causa nem vergonha nem remorso em quem causa bullying. Agora, a certeza da punição intimidada e inibe a criminalidade.

Fonte: a autora.

### Figura 16 – Tarefa de argumentação de FPR

1- Para mim já acho que a maioria julga as coisas de forma muito mais em cima que de fora um pouco mais. Mas não acha tanta coisa muito injusta.

2- Segundo lei, "nº 33.385" não pede uma punição muito severa, mais acho que de deve ser melhor.

3- Já tem muita oposição entre a punição e a conscientização. Para mim já acho que a conscientização, acho que quando resolve o bullying da conscientização, acho que já tá na hora da punição.

Fonte: a autora.

Podemos observar que os alunos apresentam mais argumentos que contra-argumentos. Portanto, acreditamos que esta é uma capacidade que deverá ser mais trabalhada durante a escolaridade.

Na aula do dia 24/11/2017, implementamos a oficina 13, última oficina destinada à ampliação dos mecanismos de textualização, na qual abordamos a conexão (BRONCKART, 2003). De acordo com Koch (2011), os operadores argumentativos servem para orientar a sequência do discurso e determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo. Destacamos aqui que alguns autores denominam como operadores argumentativos, outros como conectivos ou conectores, no entanto a finalidade e a função é a mesma, elementos linguísticos essenciais na leitura e produção textual para estabelecer relações entre os segmentos do texto.

Nessa aula, os alunos foram organizados em grupos e realizaram três exercícios onde os mesmos deveriam identificar e completar textos com conectivos buscando dar mais coesão e coerência ao texto. Ao final, fizemos a correção oralmente por meio da leitura dos textos e participação dos alunos, que realizaram as atividades com bastante sucesso. Avaliamos que, como nas produções anteriores e na atividade de argumentação e contra-argumentação os alunos tiveram contato e sentiram a necessidade de usar conectivos, nesta aula já estavam conscientes da necessidade e importância de uso desses recursos no texto argumentativo.

A oficina 14 foi realizada no dia 29/11/17, com duração de 2 aulas. Nesta oficina iniciamos o processo de revisão e reescrita. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p. 70), esse processo “pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera “higienização” do texto do aluno [...] atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção”. Sendo assim, iniciamos pela revisão coletiva, um momento de reflexão onde todos os alunos puderam participar e nós docentes fazer inferências importantes para a construção no gênero textual carta-argumentativa do leitor.

Nesse dia utilizamos o *datashow* e levamos duas cartas-argumentativas do leitor produzidas por alunas da sala. Explicamos que durante nosso projeto havíamos levado cartas de diversas pessoas, advogados, administradores, contabilistas, estudantes e que naquele momento eles iriam ver a primeira versão

feita por alunos da sala e iriam analisar utilizando os conhecimentos adquiridos em todas as oficinas para apontar os pontos positivos e o que poderia ser melhorado nas cartas por meio de uma grade de revisão por nós elaborada (cf. Apêndice A DP 9) Para tanto, para a elaboração da grade de revisão tomamos por base a grade elaborada para a primeira revisão que fizemos para diagnosticar os conhecimentos iniciais da turma sobre o subgênero carta-argumentativa do leitor. Conforme previsto por Mafra e Barros (2017, p. 37) “A grade de controle pode, posteriormente, servir de base para a elaboração de fichas de avaliação para mediar a revisão textual, tendo como ator o próprio aluno (auto-avaliação), um colega de classe (avaliação em pares) ou a coletividade da sala (revisão coletiva).

Para Dolz e Schneuwly (2009) a lista de constatações (por nós aqui denominada grade de correção) facilita a atividade complexa que é a reescrita do texto, e de acordo com Gonçalves e Ferraz (2014, p. 219) além de ajudar a antecipar e compreender melhor os critérios de avaliação pelo qual o aluno será avaliado são, acima de tudo, “instrumentos de autorregulação da aprendizagem, inclusive durante a aplicação da SDG e no momento de fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto”. Para essa modalidade de correção Gonçalves e Ferraz (2014) denominam *correção interativa*.

[...] “correção interativa”, por meio de listas de constatações, almejando suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno. A lista possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (re) significação para o texto do estudante. Na verdade, a proposta de intervenção por meio de uma lista pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno-professor e alunos entre si. (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 220)

Corroborando com essa ideia Mafra e Barros (2017, p. 37) afirmam que:

A função da grade de controle é, pois, auxiliar a *autorregulação* (VIGOSTSKI, 2008) em relação à escrita do gênero em processo de ensino. A mediação simbólica dessa ferramenta semiótica pode possibilitar o desenvolvimento de capacidades linguageiras autogeradas, o que pode levar, posteriormente, à autonomia para a produção textual. Além disso, essa ferramenta possibilita explicitar aos estudantes os objetos realmente ensinados e, conseqüentemente, os critérios que serão avaliados no seu texto (grifo das autoras).

Neste sentido, o aluno poderá compreender melhor seu próprio processo de aprendizagem na construção do gênero textual trabalhado e ainda de acordo com Gonçalves e Ferraz (2014) permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos, comentários incompreensíveis e, sobretudo, um vocabulário mais inteligível ao aluno, uma vez que os itens avaliados foram objeto de atividades durante a SDG.

Cabe aqui colocar que nossa escolha dos textos dos alunos se baseou na produção de um aluno que superou totalmente nossas expectativas e produziu uma carta com um nível muito superior à turma, e outra carta de um aluno que produziu uma carta com um nível bem abaixo da turma, com a possibilidade de várias sugestões dos alunos. Não colocamos para os alunos nossa justificativa de escolha, pois essa também seria uma forma de despertar a criticidade dos alunos ao ler textos de colegas. Para tanto, as cartas foram digitadas sem os nomes dos alunos. Solicitamos que os alunos-autores não se apresentassem de imediato, pois apenas no final seriam revelados.

Outro cuidado que buscamos foi falar da importância do erro em nossa aprendizagem, que não deveria ser visto como ponto negativo na produção, mas sim como um aprendizado e a oportunidade de na reescrita produzirem um texto com melhor qualidade. Tendo em vista que acreditamos, de acordo com o prescrito nas DCE, que por meio da vivência do processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita dos textos,

[...] o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é um processo de constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008, p. 70).

Inicialmente apresentamos o texto do aluno MLRC. Fizemos a leitura do texto e os alunos ficaram impressionados. Muitos diziam que não era aluno da sala que tinha feito aquela produção. Colocamos a eles que realmente era um ótimo texto, e solicitamos que fizessem uma leitura mais atenta e verificassem se existia algum ponto que poderia ser melhorado. Alguns alunos questionaram que o tema não foi apresentado no início, mas a maioria contra-argumentou dizendo que ao colocá-lo mais para o meio do texto ficava mais atrativo para o leitor, pois instigava-o a

descobrir sobre o que o autor estava falando. Nesse sentido, explicamos que a sequência textual não necessariamente precisa seguir uma regra e que o autor pode organizar seu texto de maneira a prender seu leitor no assunto, foi o caso que ocorreu com essa autora. Como os alunos não apontaram mais nada e se manifestavam muito mais curiosos pela autoria da carta, fomos questionando os mesmos sobre o texto: O autor tem um ponto de vista? Qual? Argumenta para defender sua ideia? Apresenta contra-argumento? Conclui o texto? Utiliza conectivos lógicos? A pontuação está adequada para o nosso entendimento das ideias? O título é adequado?

Na sequência apresentamos a segunda carta de HCSP e solicitamos que fizessem a leitura da mesma. Os alunos apontaram inúmeros erros sendo: a organização da carta em vários parágrafos, erros ortográficos (conscientização), ideias confusas (Não ficou claro se a conscientização é para quem sofre ou para quem pratica *bullying?*), a última frase – “*O que vocês acham sobre isso? Não mudou ainda sua opinião?*” – não tem sentido e alguns alunos se lembraram que esse era um trecho da carta “*Ladrão e vacilão*”.

Também fizemos os mesmos questionamentos feitos na revisão da carta de MLR e eles puderam constatar que havia vários pontos que poderiam ser melhorados: definir um ponto de vista, argumentar e concluir, organizar os parágrafos, o que certamente exigiria o uso de conectivos. Por fim, revelamos, com o consentimento deles, os autores das cartas.

Avaliamos a atividade como bastante produtiva, pois, a princípio, ficamos preocupados com a possibilidade de os alunos estarem avaliando os textos dos outros, o que poderia gerar um mal estar na turma, no entanto, tudo ocorreu de forma tranquila, pois os alunos puderam observar e avaliar os textos levando em consideração os conteúdos trazidos durante toda a SDG; também puderam comparar as produções feitas por seus colegas e as suas, tendo em vista que mostraram se entusiasmados a rever seus textos.

Contudo, consideramos que a única mudança que faríamos nessa oficina seria de inverter a apresentação dos textos aos alunos, colocando a produção com o nível superior por último, tendo em vista que a carta de MLRC serviu de inspiração (modelo) para vários alunos, que foram parabenizá-lo e até mesmo solicitar uma ajuda.

Assim finalizamos a décima quarta oficina e o processo de aquisição de conhecimentos selecionados para o projeto da escrita. Partimos então para o que consideramos como o momento mais importante da SDG, a revisão e reescrita final dos alunos, visto que o objetivo principal era a elaboração de uma carta-argumentativa do leitor utilizando os recursos estudados, demonstrando a consolidação do processo e os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores.

Na oficina 15, implementada nos dias 30/ 11/2017 e 01/12/2017, realizamos a revisão e reescrita individual dos alunos. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p. 69):

[...] nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação.

Para tanto, utilizamos a grade de correção por nós elaborada (cf. Apêndice A, DP 10) para que os alunos pudessem analisar e refletir sobre a sua própria produção e a partir de então reescrever seu texto fazendo as adequações necessárias. A revisão, de acordo com Barros e Mafra (2016, p.56) “é o momento em que o aluno pode perceber os seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades linguageiras, tanto no âmbito da leitura como da produção textual”.

Como afirmado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), após o longo caminho percorrido, o aluno torna-se capaz de executar tarefa com convicção, sabendo que será avaliado, porém consciente de que está munido para executá-la da melhor maneira possível. Sendo assim, após a análise individual dos textos os alunos puderam reescrever seus textos a partir da segunda produção.

Entretanto, ao fazermos a análise e correção dos textos dos alunos para publicação, percebemos que alguns alunos apresentavam “erros” de ordem linguística: gramática e ortografia. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 97), “ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios”. Ou seja, ao produzir qualquer texto o aluno tem que, além de dominar o gênero e suas características discursivas e linguísticas, saber

utilizar a gramática e o léxico da sua língua, de acordo com a norma linguística apropriada para aquele contexto. No entanto, apesar de termos detectado já na segunda produção esses erros, devido ao tempo que tínhamos para desenvolver e implementar a SDG, optamos por não trabalharmos um oficina específica dessas características, mesmo porque acreditamos que desenvolver a capacidade de produzir e reconhecer o subgênero textual carta-argumentativa do leitor como prática social, que inicialmente era desconhecido pela turma, bem como explorar o processo argumentativo era de mais importância e coadunando assim com as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 99) que afirmam que “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual”.

Entretanto, entendemos que esses “erros” poderiam ser corrigidos e que poderiam ser melhorados antes da seleção para o envio ao *Jornal Folha de Londrina* com a intervenção e correção direta do professor, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 100),

[...] pode-se corrigir diretamente no texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro [...], indicar o número de erros a serem corrigidos numa passagem, etc. O objetivo essencial é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas, através dessas atividades de revisão.

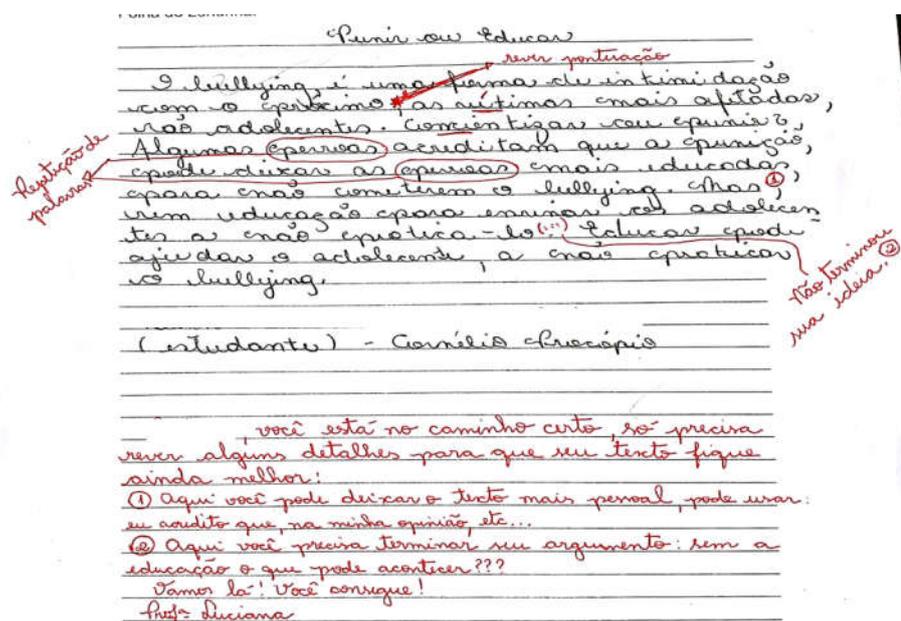
Sendo assim, aliamos dois tipos de correções: a *correção indicativa*<sup>39</sup> (cf. SERAFINI, 1989) e a *correção textual-interativa*<sup>40</sup> (cf. RUIZ, 2015), onde buscamos intervir para que os alunos deixassem seus textos mais coesos e com a estrutura linguística adequada.

---

<sup>39</sup>“A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros [...] há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.” (SERAFINI, 1989, p. 115).

<sup>40</sup>“[...] revisão *textual-Interativa* – pressupõe comentários, apontamentos e bilhetes para uma revisão interativa, na qual se estabelece um diálogo escrito com o produtor do texto, a fim de, segundo Garcez (1998), explicar, esclarecer, instruir, definir regras que assegurem a competência mínima esperada, modelar, monitorar, estimular e elogiar o progresso, desenvolvendo um papel crítico e positivo” (BARROS; MAFRA, 2016, p. 57).

Figura 17 – Correção feita pelo professor<sup>41</sup>



Fonte: a autora.

Conforme podemos observar no texto da figura 16, o aluno apresenta alguns “erros” de pontuação e ortografia, uma repetição de palavras, para tanto, utilizamos a *correção indicativa*. Já em dois trechos do texto, no qual apontamos como 1 e 2 na correção faltam completar a ideia. No trecho 1, vemos a possibilidade de o aluno acrescentar um modalizador para que possa marcar seu ponto de vista de maneira mais forte e explícita. Enquanto que, no trecho 2, a ideia não foi concluída, o que causou um empobrecimento do argumento colocado pelo aluno para defender seu posicionamento, nesses casos optamos pela *correção textual-indicativa*.

Reiteramos que nem todos os textos precisaram dessa última correção. Um exemplo a ser dado é o texto do aluno MLRC, que desde o início do processo já apresentava um texto bastante completo. Sendo assim, o aluno finalizou seu texto já no dia 30/11/2017 e no dia foi enviado ao Jornal *Folha de Londrina*. Nas aulas seguintes, solicitamos aos alunos que não precisavam reescrever seus textos que ajudassem os demais alunos. Essa atividade foi bastante produtiva, sentimos que eles realmente se engajaram na atividade e se esforçavam para rever todos os

<sup>41</sup> A fim de preservar o nome do aluno, o nome foi retirado da figura.

pontos indicados, coadunando com a perspectiva de mediação de Vygotsky e dos estudiosos do ISD.

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio -histórica ou histórico-cultural (MARTINS; MOSER, 2012, p.10).

Um fato que consideramos importante a ser compartilhado nessa dissertação, é o caso de um aluno da turma que possui 17 anos e que apresenta grandes dificuldades de ortografia<sup>42</sup>, no entanto, seu texto apresenta-se coerente e coeso. Cabe ressaltar que o número de “erros” apresentados compromete muito o entendimento do texto, por isso, nesse caso, entendemos que a *correção indicativa* e individual é extremamente necessária e o próprio aluno, por sua experiência na sala de aula, já busca junto aos professores e colegas fazer essa correção específica. Para tanto, o aluno MLRC fez a correção junto com o aluno VSR e lendo junto foi apontando na lateral da folha a ortografia correta. Tendo em vista que para Vygotsky (2007) as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo

---

<sup>42</sup>Cabe aqui esclarecer que esse aluno não possui avaliação formal, portanto não recebe atendimento na SRMF. De acordo com a direção do colégio e uma conversa nossa com a mãe do aluno durante uma reunião de pais, orientamos que o mesmo frequente outro projeto oferecido na escola chamado Sala de Apoio à Aprendizagem (<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>). No entanto, o mesmo nunca compareceu.

Figura 18 – Correção do texto de VSR mediada pelo aluno MLRC

**Produção Textual: Revisão e reescrita**  
Agora que você já revisou sua carta do leitor, observando os critérios e fazendo anotações na grade de correção, reescreva seu texto buscando fazer as correções e adequações necessárias. Capriche! As melhores cartas serão enviadas ao Jornal Folha de Londrina.

*Conceder*  
*Deixar*  
*Presos*  
*Alguém*  
*Fer*  
*Comessar*  
*Resolver*  
*Problema*  
*Agressor*  
*Agressão*  
*Aliviar*  
*Seus*  
*Realmente*  
*Alivia*  
*Desse*  
*Pensar*  
*Consequência*  
*Age por*  
*Impulso*  
*Ser*  
*Conversa*  
*Resolver*

*Cunicações*

*Vamos conversar sobre o bullying. Na minha opinião dentro ter punição mais severa. As pessoas que cometem bullying dentro são presas como quem que mata de les qualquer crime. Mas não acha que mais conversa não resolve o problema de bullying? digam que o agressor não fazer nada para tentar aliviar os seus problemas. Será que realmente alivia? devesse fazer todo mundo fazer o que quem sem pena não consegue aqui por impulso. Acho que se seu respeito não vai resolver a má notícia, então não mesmo! e porque quis saber brasileira criou uma lei de bullying nº 13.185 de 6 de setembro de 2015 porém a qual depois em suas últimas notícias não está funcionando.*

*Estudante Hermêlio Rescópis*

*Por isso brasileira  
Justiça - Nos vimos.*

*"Ah, não vai acontecer nada mesmo". Últimas Notícias*

Fonte: a autora.

Por fim, no dia 06/12/2017 os alunos fizeram a produção final dos textos. A princípio nosso planejamento era que os mesmos digitassem e enviassem suas produções ao jornal, no entanto, houve um problema no laboratório do colégio e apenas três computadores estavam funcionando. Sendo assim, optamos por selecionar 7 cartas que consideramos serem as melhores e enviá-las. As cartas foram digitadas sem nenhuma alteração, até mesmo porque queríamos ver se o jornal faria as adequações conforme previsto em nota na seção opinião (cf. Anexo 2).

Todas as cartas enviadas foram publicadas (ver anexos 10 ao 16). Observamos que nenhuma delas sofreu alteração e foram publicadas na íntegra. Conforme foram sendo publicadas levávamos aos alunos para que pudessem ver seus textos na prática social.

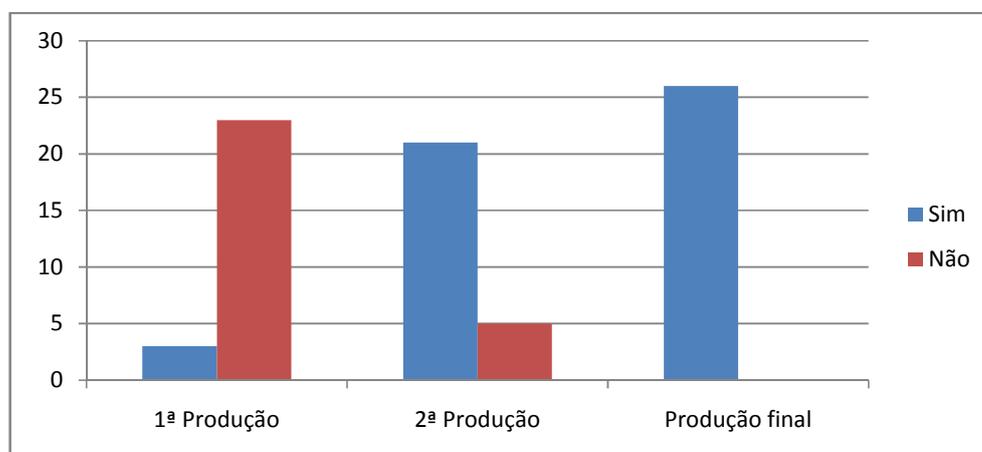
### 4.3 AS PRODUÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as produções finais dos estudantes participantes do projeto após a realização das oficinas da SDG, foi possível verificar que os objetivos propostos pela SDG foram atingidos. Os textos reescritos ao final das oficinas demonstraram, de forma geral, avanços em diversos aspectos da produção textual, no desenvolvimento das capacidades discursivas inerentes ao gênero textual “carta-argumentativa do leitor” descritas nos modelos teórico e didático dessa Dissertação e no cumprimento dos propósitos solicitados no enunciado da tarefa. Constatamos, principalmente, que os alunos demonstraram o entendimento da noção dialógica de língua, segundo a qual cada interação requer uma determinada ação linguageira. Para tanto, demonstramos, a seguir, por meio da análise comparativa, os avanços alcançados pelos alunos participantes da pesquisa.

Para este trabalho, apresentamos o desenvolvimento geral da turma mediante oito aspectos, os quais são expostos por meio de questionamentos, apontando os resultados em forma de gráficos (Gráficos 12-17). Os aspectos 1 e 2 correspondem à capacidade de ação, os aspectos 3, 4 e 5, à capacidade discursiva, o 6, à capacidade linguístico-discursiva. Os aspectos 7 e 8 correspondem à *correção textual*. Por meio desses, analisamos o impacto de nossa escolha didática quanto aos tipos de correção adotados. Eles foram selecionados da partir do processo de modelização do subgênero textual “carta-argumentativa do leitor”, bem como dos objetivos traçados para desenvolver as oficinas da SDG após a análise da segunda produção. Apresentamos também uma análise das versões textuais das cartas produzidas por três alunos que tiveram pontos de partida diferentes (análise iniciada na subseção anterior), a fim de estabelecermos uma comparação entre as produções realizadas pelos alunos.

Com relação à capacidade de ação dos alunos em produzir o gênero textual carta-argumentativa do leitor podemos constatar, de acordo com o gráfico a seguir, que houve a apropriação do subgênero.

**Gráfico 12** – O aluno/ autor produz uma carta-argumentativa do leitor expondo sua opinião sobre uma questão polêmica que o incomoda em sua realidade social? (Capacidade de ação)



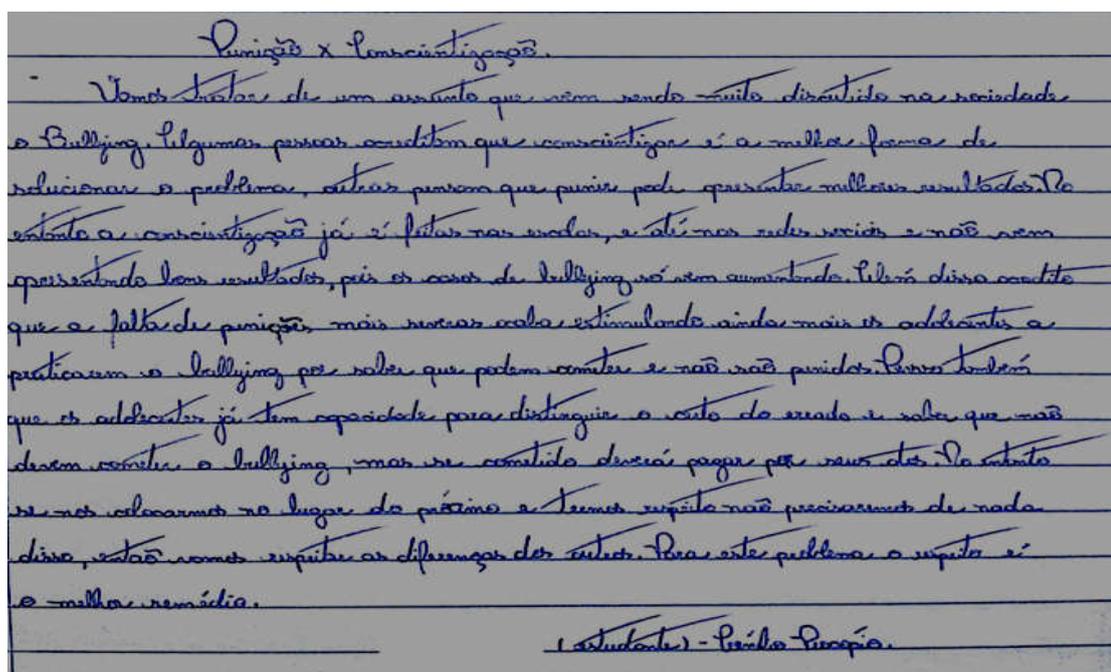
**Fonte:** a autora.

É possível perceber, mediante a observação do Gráfico 12, que na primeira produção a maioria dos alunos não produziu o subgênero textual proposto, como constatado. Os alunos, em sua maioria, produziram textos explicativos, enquanto que, na segunda produção, após a apresentação de um modelo prototípico da carta-argumentativa do leitor (cf. Oficina 5) e a mudança no enunciado da atividade (cf. Oficina 7) houve um grande avanço na produção escrita dos alunos, que passaram a escrever seu texto com o propósito comunicativo de opinar sobre o tema de sua realidade social. Entendemos, assim, que deixar claro qual é o propósito comunicativo do texto a ser produzido, bem como, o professor utilizar-se de comandos claros e objetivos, bem como apresentar um modelo do gênero textual a ser trabalhado é de extrema importância para o bom desenvolvimento da metodologia das SDG.

Constatamos, na segunda produção, que grande parte dos alunos desenvolveu o texto a partir de um ponto de vista, fator de extrema importância, no entanto, a maioria apresentava dificuldade de defender esse ponto de vista por meio da argumentação. Sendo assim, após as intervenções feitas nas oficinas, foi possível concluir o trabalho da SDG com a escrita do subgênero proposto, expondo uma opinião sobre o tema e defendendo-a por meio da argumentação, conforme constatamos na produção final.

De acordo com os textos dos alunos a seguir, podemos observar que, na produção final, os alunos produziram um texto da carta-argumentativa do leitor posicionando-se como cidadãos que opinam e argumentam sobre seu ponto de vista.

**Figura 19** – Produção final: carta-argumentativa do leitor de JRPS



Fonte: a autora.

Podemos constatar, na carta de JRPS, a apresentação de uma polêmica de acordo com a sua realidade social e a justificativa da importância do assunto para seu possível leitor “um assunto que vem sendo muito discutido na sociedade”. Seu posicionamento é apresentado de forma implícita, mas podemos constatar que o aluno é favorável ao aumento das punições aos praticantes de *bullying* a partir de seus argumentos e contra-argumentos.

Ao estabelecermos uma comparação entre as três produções realizadas pelo aluno-autor JRPS, constatamos que, na primeira produção (cf. Figura 10), ele apresenta um ponto de vista – no caso já se apresenta de maneira explícita como favorável às punições –, no entanto seu texto se caracteriza mais como uma dissertação escolar, em que apresenta um problema e discute sobre o mesmo; seu texto é impessoal e não objetiva convencer seu leitor sobre seu ponto de vista. Na

segunda produção (cf. figura 13) JRPS já apresenta um diálogo com o leitor. O aluno-autor assume o papel social de alguém que conhece o problema do *bullying* e posiciona-se favorável às punições, pois acredita que os adolescentes – inclusive o aluno/autor, pois se inclui (“todos nós”) – tem maturidade para saber o que é certo e errado.

Por fim, na produção final (cf. Figura 18), o aluno-autor apresenta uma posição e defesa ainda mais consolidada, mantém sua apresentação do tema, a polêmica entre dois grupos e amplia seus argumentos para defender seu ponto de vista, o que demonstra ter se apropriado do propósito comunicativo e finalidade da carta-argumentativa do leitor, que é o de posicionar-se e opinar sobre um assunto polêmico de sua realidade e defender sua opinião por meio da argumentação.

Ao analisarmos o texto de outro aluno-autor, JVB, constatamos que ele teve o desenvolvimento durante o percurso do projeto bastante promissor e também demonstrou ter se apropriado do subgênero trabalhado. Em sua primeira produção (cf. Figura 8) JVB apresenta um texto explicativo em que também não se posiciona e se apresenta de maneira impessoal. Na segunda produção (cf. Figura 11), o aluno-autor se posiciona favorável a punições mais severas para os praticantes do *bullying* e defende seu ponto de vista por meio da argumentação. Apesar das ideias aparecerem um pouco desorganizadas, JVB assume o papel de um cidadão que quer defender um ponto de vista, no entanto, faltam organização textual e argumentação para fortalecer seu posicionamento, bem como elementos composicionais específicos da carta-argumentativa do leitor.

**Figura 20** – Produção final: carta-argumentativa do leitor de JVB

Punição ou conscientização?

O bullying é algo muito sério que infelizmente acontece com muitas pessoas, em vários lugares. Ele divide em relação a punição ou conscientização, pois algumas pessoas se conscientizam facilmente, porém há pessoas que apenas conversa não basta. Há quem concorda que apenas a conscientização já está de bom tomado, mas se realmente estivesse, não haveria mais bullying, pois em muitos lugares há pessoas ajudando com a conscientização, inclusive em escolas, onde aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente do bullying. Eu acho que deve priorizar a conscientização por ser o assunto, mas em alguns casos a punição seria o melhor a se fazer. Tais punições poderiam ser: multas, pagar custos extras, fazer trabalhos comunitários, entre outros. A punição pode não acabar totalmente com o bullying, no entanto ajudará na diminuição.

(estudante) - Romêlio F. S. P. S.

Fonte: a autora.

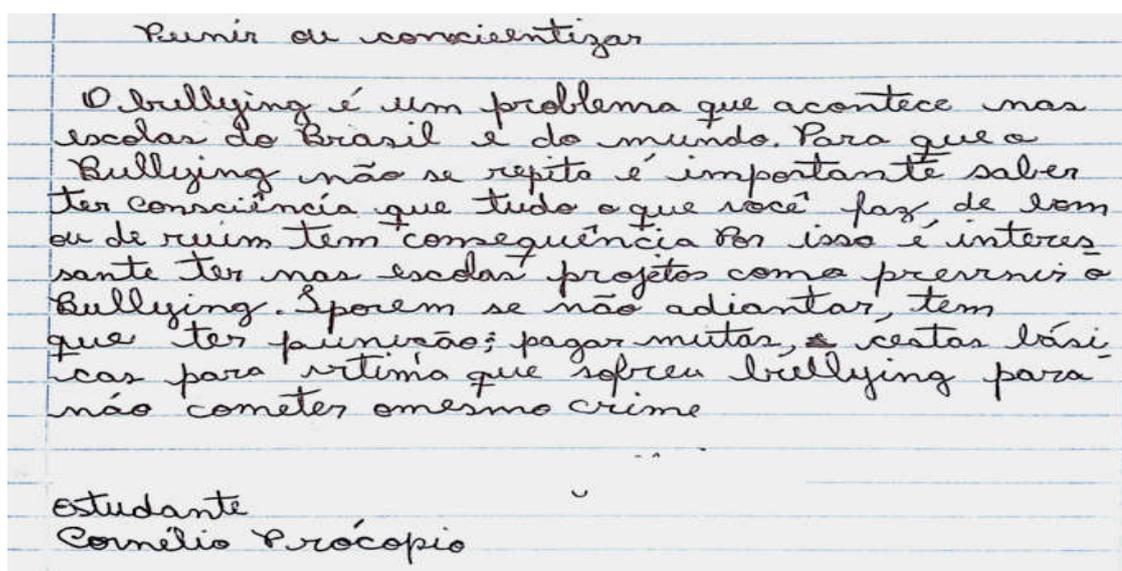
Na produção final JVB observamos que o aluno-autor assume o papel social de um estudante e cidadão que convive e se incomoda com a prática do *bullying*, o aluno-autor apresenta-se dividido com relação à polêmica – punir x conscientizar –, no entanto posiciona-se favorável à punição, pois acredita que mesmo podendo não acabar, poderá ser uma medida eficiente para diminuir. O texto do aluno é bem característico da carta-argumentativa do leitor, um texto pessoal que apresenta o ponto de vista do autor que o defende por meio de argumentos.

Por fim, a carta de RRSO é a que, para nós, teve mais evolução. Em sua primeira versão (cf. Figura 9) o aluno-autor produziu um texto bastante incoerente, uma mistura de explicação com diálogo. Na segunda produção (cf. Figura 12), ele apresenta um texto dialogal, mas também ainda distante do propósito comunicativo da carta-argumentativa do leitor, tendo em vista que não há, no texto, um posicionamento crítico. Além disso, parece que o aluno-autor não assimilou as discussões realizadas em sala e a definição coletiva do ponto polêmico para combater a prática do *bullying*– punir x conscientizar –, conforme proposto na Oficina

6, bem como explícito no enunciado da atividade. Isso, a princípio nos gerou bastante preocupação, principalmente porque o aluno possui déficit de aprendizagem e frequenta a Sala de Recursos Multifuncional.

Entretanto, ao analisar a produção final de RRSO, ficamos bastante surpresos com seu desenvolvimento, pois o aluno-autor apresentou um texto coerente, em que deixa claro seu ponto de vista sobre a questão polêmica proposta.

**Figura 21** – Produção final: carta-argumentativa do Leitor de RRSO

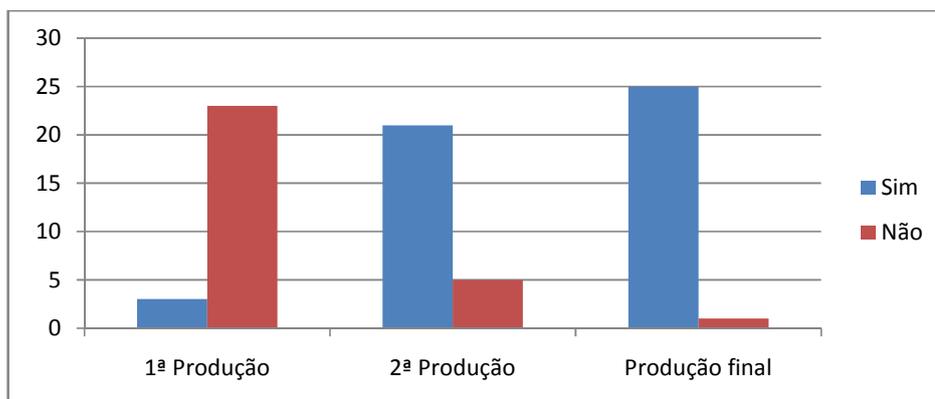


Fonte: a autora.

RRSO posiciona-se como um cidadão preocupado com um problema que ocorre “nas escolas do Brasil e do mundo” – sua realidade social – e apresenta um ponto de vista para mudar a situação: primeiramente a conscientização por meio de projetos nas escolas e, caso isso não surta efeito, aí sim a opção seria a punição.

Outro aspecto que observamos também quanto à capacidade de ação diz respeito ao posicionamento do aluno-autor e à defesa do ponto de vista. Conforme o Gráfico a seguir podemos observar que os avanços foram extremamente significativos.

**Gráfico 13** – O aluno posiciona-se criticamente e defende um ponto de vista? (Capacidade de ação)



**Fonte:** a autora.

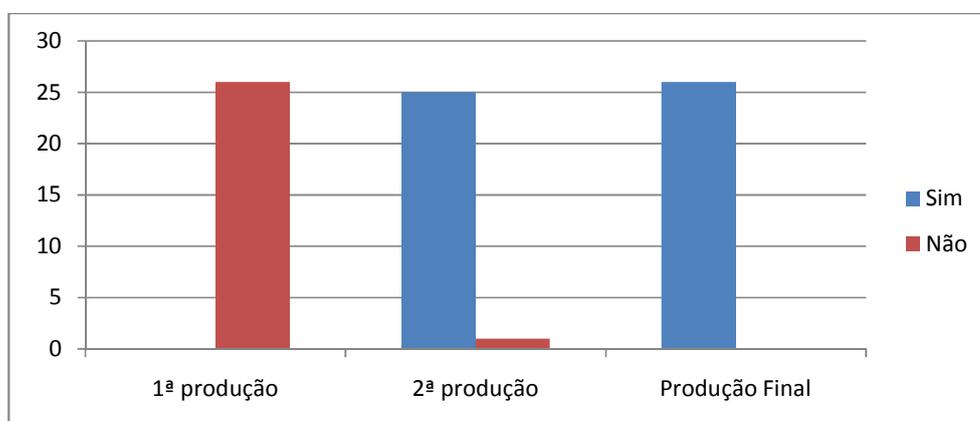
Constatamos que na primeira produção a maioria da turma não se posiciona criticamente quanto a um ponto de vista. Os alunos, em sua maioria, preocupam-se em explicar o que é o *bullying* e a orientar seu possível leitor que essa é uma prática ruim. Na segunda produção, o posicionamento fica mais evidente. Cabe colocar que a intervenção e a mediação feita por nós quanto a delimitar uma polêmica e orientar sobre a necessidade de posicionamento no texto foi de extrema importância. Os resultados positivos quanto à defesa de ponto de vista também foram fortalecidos a medida que os alunos foram lendo diversos textos sobre o assunto que os fizeram refletir sobre seu posicionamento. Como vemos, na produção final, a maioria dos alunos conseguiram posicionar-se e defender um ponto de vista.

Também é importante colocar que, uma das dificuldades dos alunos era de assumir um ponto de vista, sendo assim, mesmo aqueles que acreditavam que a conscientização e a punição deveriam caminhar juntas conseguiram formular sua tese. É possível observar isso nos três textos aqui apresentados. JRPS (Figura 18) posiciona-se favorável à punição, no entanto, em sua conclusão, apresenta uma nova tese: “o respeito é o melhor remédio”. JVB (Figura 19) apresenta-se dividido, no entanto acredita que “deve ser a conscientização”, mas que em alguns casos somente a punição irá resolver. Por fim, RRSO compreende a importância da conscientização, porém conclui que se isso não resolver deve haver a punição.

Acreditamos que as oficinas da SDG foram determinantes para o desenvolvimento do posicionamento crítico dos alunos, sobretudo as oficinas 5, 6 e 8.

Quanto à capacidade discursiva desenvolvidas pelos alunos, pudemos constatar que já a partir do modelo específico apresentado na oficina 5 os alunos, em sua maioria, passaram a produzir seus textos conforme o plano global textual prototípico da carta-argumentativa do leitor.

**Gráfico 14** – O texto do aluno apresenta o plano global textual prototípico por nós descrito nos modelos teórico e didático da carta-argumentativa do leitor? (capacidade discursiva)



**Fonte:** a autora.

Ao analisarmos as cartas dos alunos observamos que a primeira produção não apresenta característica prototípica da carta-argumentativa do leitor: contextualização – polêmica e ponto de vista –, argumentação, conclusão, identificação. A partir da segunda produção, podemos perceber que as cartas de JRPS e JVB já apresentam o título, uma polêmica, um ponto de vista e argumentos para a defesa de sua ideia, a identificação, enquanto que RRSO, ainda na segunda produção, parece ter havido um retrocesso, pois o aluno-autor inicia o texto definindo o *bullying* e finaliza com uma instrução, bem como não apresenta título.

Na produção final, os três textos apresentam o plano global textual característico da carta-argumentativa do leitor:

**Quadro 16** – Plano global textual: carta-argumentativa do leitor de JRPS

<b>Título</b>	<b>Punição x Conscientização</b>
Contextualização	Vamos tratar de um assunto que vem sendo discutido na sociedade, o bullying. Algumas pessoas acreditam que conscientizar é a melhor forma de solucionar o problema, outras pensam que punir pode apresentar melhores resultados.
Ponto de vista	Implícito (favorável a punições mais severas)
Argumentação	No entanto, a conscientização já é feita nas escolas e até nas redes sociais, mas não vem apresentando bons resultados, pois os casos de bullying só vem aumentando. Além disso, acredito que a falta de punições mais severas acaba estimulando ainda mais os adolescentes a praticarem, por saber que podem cometer e não são punidos. Penso também, que os adolescentes já têm capacidade de distinguir o certo do errado e saber que não devem cometer o bullying, mas, se cometido, deverá pagar por seus atos.
Conclusão	No entanto, se nos colocarmos no lugar do próximo e termos respeito às diferenças, não precisaremos de nada disso. Para esse problema o respeito é o melhor remédio!
Identificação	JRPS (Estudante) Cornélio Procópio

**Fonte:** a autora.

**Quadro 17** – Plano global textual: carta-argumentativa do leitor de JVB

<b>Título</b>	<b>Punição ou conscientização?</b>
Contextualização	O <i>bullying</i> é algo muito sério que infelizmente acontece com muitas pessoas, em vários lugares. Me divido em relação a punição ou conscientização, pois algumas pessoas se conscientizam facilmente, porém há pessoas que apenas a conversa não basta.
Ponto de vista	Eu acho que deve sim ser feita a conscientização sobre o assunto, mas em alguns casos a punição seria o melhor a se fazer.
Argumentação	Há quem concorde que apenas a conscientização já está de bom tamanho, mas se realmente estivesse não haveria mais bullying, pois em muitos lugares há pessoas ajudando com a conscientização, inclusive em escolas, onde aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente do bullying.
Conclusão	A punição pode não acabar totalmente com o bullying, no entanto, ajudará na diminuição.
Identificação	JVB (Estudante) Cornélio Procópio

**Fonte:** a autora.

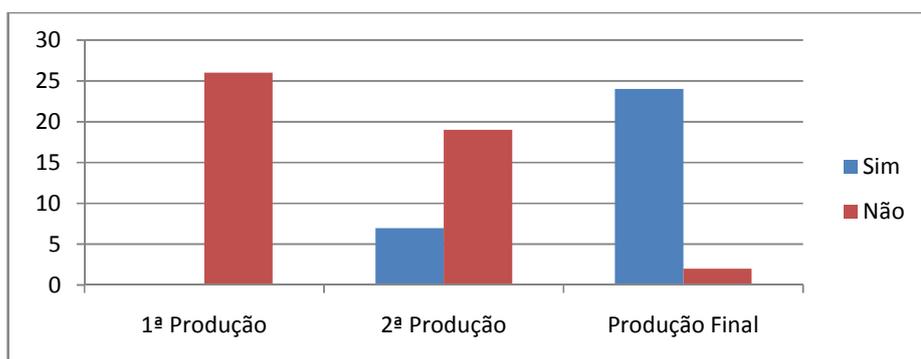
**Quadro 18** – Plano global textual: carta-argumentativa do leitor de RRSO

<b>Título</b>	<b>Punir ou conscientizar</b>
Contextualização	O <i>bullying</i> é um problema que acontece nas escolas do Brasil e do mundo.
Ponto de vista	Para que o <i>bullying</i> não se repita é importante saber ter consciência.
Argumentação	Por isso é interessante ter nas escolas projetos de como prevenir <i>bullying</i> .
Conclusão	Porém se não adiantar, tem que ter punição: Pagar multas [...]
Identificação	RRSO Estudante Cornélio Procópio

Fonte: A autora

Concluímos que o avanço desse aspecto deve-se aos modelos de carta-argumentativa do leitor trazidos durante toda a SDG, pois, em todas as atividades trabalhadas, ao lermos as cartas comentávamos sobre o plano global textual prototípico do subgênero em questão.

Outro aspecto importante a ser analisado no desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos-autores é com relação à argumentação, um item que consideramos fundamental para a apropriação da carta-argumentativa do leitor. Para tanto, dividimos a análise em dois gráficos, tendo em vista que a argumentação pode ser desenvolvida por meio de argumentos e contra-argumentos, conforme apresentado na seção 1.5 dessa dissertação.

**Gráfico 15** – Para defender seu ponto de vista o aluno/autor apresenta argumentos fortes e coerentes?

Fonte: a autora.

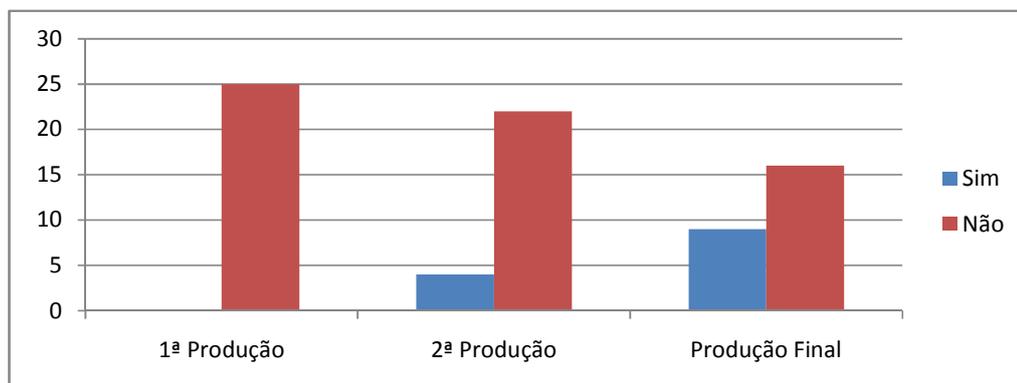
Conforme observamos no gráfico 15, na primeira produção, como os alunos não produziram a carta-argumentativa do leitor e sim textos explicativos, não há possibilidade de analisarmos os argumentos, já que não há defesa de um ponto de vista. Na segunda produção é possível encontrar, em alguns textos, bons argumentos e, por fim, na produção final, os argumentos foram apresentados de maneira mais forte e concisa. No processo da SDG, reservamos uma oficina específica para a argumentação, o que acreditamos ter feito a diferença no desenvolvimento dos alunos. Também acreditamos que os textos de apoio sobre o tema apresentados durante toda a SDG contribuíram bastante para o fortalecimento dos argumentos, tendo em vista que quanto mais o aluno conhece sobre a questão polêmica, mais condições terá de construir bons argumentos.

Ao analisarmos os argumentos na produção final de JRPS (Figura 18) – *“acredito que a falta de punições mais severas acaba estimulando ainda mais os adolescentes a praticarem, por saber que podem cometer e não são punidos. Penso também, que os adolescentes já tem capacidade de distinguir o certo do errado e saber que não devem cometer o bullying, mas, se cometido, deverá pagar por seus atos”* – encontramos reflexos de leituras e atividades realizadas no decorrer das oficinas, no caso específico desse aluno-autor os textos “argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal”(cf. Apêndice A, DP 6) e ““Certeza da punição inibirá o bullying”, diz promotor” (cf. Apêndice A, DP 7). Esses textos trabalhados nas oficinas 11 e 12 focaram especificamente na construção da argumentação.

Na produção final de JVB (Figura 19) podemos observar que o aluno-autor não apresenta argumentos e sim contra-argumentos, sobre os quais será explanado no próximo aspecto. Enquanto que RRSO (Figura 20) argumenta que é importante ter consciência, sendo importante, para isso, projetos nas escolas, e que as punições são o último recurso que deve ser adotado. Podemos observar, no texto de RRSO, o reflexo da reportagem “Implicações jurídicas do bullying”, trabalhada na Oficina 8 (cf. Apêndice A, DP 3), Leitura da Lei Intimidação Sistemática (**Bullying**) nº 13.185 - Oficina 12 (cf. Apêndice A, DP 7).

Por fim, com relação à capacidade linguística, focamos na análise do desenvolvimento da contra-argumentação, recurso discursivo bastante importante para o subgênero textual carta-argumentativa do leitor.

**Gráfico 16:** Para defender seu ponto de vista o aluno/autor apresenta contra-argumentos fortes e coerentes?



**Fonte:** a autora.

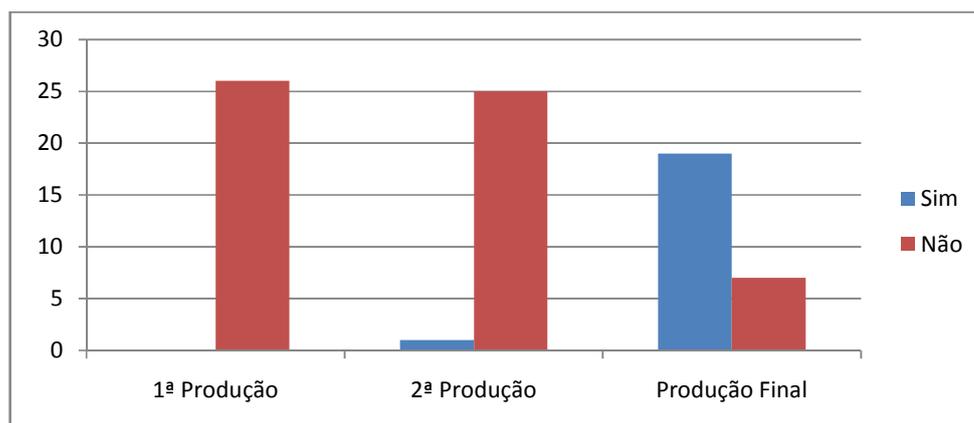
Ao analisarmos o gráfico, podemos observar que a maioria dos alunos não se vale do recurso da contra-argumentação. Durante a implementação da SDG já havíamos percebido que os alunos tinham dificuldade de refutar o posicionamento do outro. Entendemos que o uso da contra-argumentação não é obrigatório na carta-argumentativa do leitor, no entanto é um recurso importante para o desenvolvimento de uma boa argumentação. Entretanto, temos consciência de que é um recurso bastante abstrato que requer do aluno maturidade e uma leitura de mundo bastante apurada. Enquanto professores, acreditamos que essa capacidade poderá ser desenvolvida no decorrer dos anos escolares, tendo em vista acreditarmos que a maioria dos alunos da turma ainda se mostra bastante imatura para debater com alguém que não se materializa empiricamente no debate.

Ao analisarmos especificamente os três textos selecionados, constatamos que os alunos JR e JVB conseguiram trazer o diálogo do outro para seu discurso e refutar por meio de argumentos: *“No entanto, a conscientização já é feita nas escolas e até nas redes sociais, mas não vem apresentando bons resultados, pois os casos de bullying só vem aumentando.”* (JRPS – Figura 18). O aluno-autor traz o discurso do *outro* implícito. *“Há quem concorde que apenas a conscientização já está de bom tamanho, mas se realmente estivesse não haveria mais bullying, pois em muitos lugares há pessoas ajudando com a conscientização, inclusive em escolas, onde aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente do bullying.”* (JVB – Figura 19). O aluno-autor traz o discurso do *outro*

explícito e busca refutá-lo. O aluno RRSO, por sua vez, não apresenta contra-argumentos em seu texto, assim como a maioria da turma.

Com relação à capacidade linguístico-discursiva analisamos o aspecto da conexão do texto realizada por meios dos conectivos de ordem lógica.

**Gráfico 17:** O aluno/autor utiliza-se de conectivos de ordem lógica como recurso linguístico-discursivo a fim de estabelecer conexão (coesão) ao texto. (capacidade linguístico-discursiva)



**Fonte:** a autora.

Ao observarmos o gráfico 17, constatamos que, nas primeiras e segundas produções, os alunos-autores pouco usam conectivos de ordem lógica. Na primeira produção é compreensível tendo em vista que os textos produzidos foram explicativos, enquanto que, na segunda, os alunos-autores valiam-se de períodos curtos e pontuação. Consideramos os conectivos elementos de extrema importância para a textualidade e articulação de ideias no subgênero abordado, sendo assim, reservamos a oficina<sup>13</sup> (cf. Apêndice A, DP 8) para trabalharmos os conectivos. Contudo, observamos que, nas oficinas anteriores de construção de argumentos e contra-argumentos, os alunos já sentiram a necessidade de utilizar elementos para conectar as ideias e dar lógica a sua produção, sendo assim, já fomos trabalhando com o conteúdo e explicando como o uso desses conectivos poderia dar lógica e articulação às ideias.

Diante do gráfico exposto observamos que mais da metade dos alunos utilizaram-se dos conectivos para articular suas ideias no texto. E ao analisarmos os três textos selecionados constatamos que os alunos fazem uso de conectivos para

dar lógica às suas ideias, sendo que o aluno JRP (Figura 18) utiliza os conectivos: *no entanto* (oposição), *pois* (explicação), *além disso* (adição); JVB (Figura 19) utiliza *pois* (explicação), *porém, mas* (oposição); e, RRSO (Figura 20), *por isso* (causa e consequência), *porém* (oposição).

Constatamos, também, que apesar de a maioria da turma ter feito o uso adequado dos conectivos, apenas uma aula deixada para tratar do assunto foi pouco, conectivos são elementos essenciais nos gêneros de argumentar. Acreditamos que, se tivéssemos trabalhado um pouco mais esses elementos, mais alunos teriam feito o uso adequado dos mesmos. O que enriqueceria ainda mais seus textos.

Por fim, os aspectos a seguir são relacionados ao processo de revisão e reescrita, que é abordado nas três oficinas finais da SDG. Partimos para essa análise mediados pelos dizeres de Brandão (2007) ao postular que:

Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores/ interlocutores de seu texto [...] refletindo se seu escrito atende as suas intenções, bem como se está adequado à situação comunicativa em que ele se insere. É com base nessas informações que poderá, então, tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever. Isso significa que as condições de produção textual terão, com certeza, um impacto no trabalho de revisão, que poderá ser feito pelo autor do texto (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Para tanto, nosso primeiro aspecto a ser observado é com relação à revisão feita pelos alunos mediados pela grade de correção por nós elaborada (cf. Apêndice A, DP 10). Cabe ressaltar que a grade foi utilizada em dois momentos, primeiramente na revisão coletiva e após na revisão individual. No primeiro momento, nossa intenção era de, além de os alunos observarem e compararem textos com níveis diferentes, pudessem também familiarizar-se com a possibilidade de realizar uma análise crítica textual. Ou seja, é o que Gonçalves e Nascimento (2010, p. 247) consideram como avaliação *formativa, um procedimento que visa desenvolver* “atitudes de auto-avaliação que acaba conduzindo o estudante a se situar melhor no processo de formação [...]”. Ainda para os autores,

Por meio da avaliação formativa, podemos informar ao estudante o que ele dominou e o que não foi dominado. No nosso caso específico, a SD favorece a domínio do gênero ao realizar atividades que vão das mais simples às mais complexas. Acreditamos que as atividades propostas nas SDs podem oferecer aos estudantes um retorno útil para a superação de suas dificuldades iniciais (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 218).

Sendo assim, ao analisarmos os textos dos alunos pudemos constatar que na primeira correção realizada pelos alunos-autores individualmente a partir da grade de revisão por nós fornecida, eles realizaram as correções parcialmente principalmente nas características textuais que envolvem a capacidade de ação e as capacidades discursivas. No entanto, com relação às capacidades linguístico-discursivas, os alunos apresentaram dificuldades em colocar conectivos e erros ortográficos e gramaticais.

Sendo assim, ampliamos a SDG para mais uma reescrita dos alunos, após correções e apontamentos do professor, um procedimento já apresentado por Gonçalves e Nascimento (2004, s/p):

A avaliação como um processo integrado à aprendizagem alia-se às perspectivas da pesquisa-ação, o que implica entender o ensino como um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, perspectiva que considera a interação humana e a intervenção social presente em todos os processos formativos como processos de busca permanente e de construção coletiva.

A fim de verificarmos o desenvolvimento dos alunos após as reescritas, selecionamos os textos de dois alunos-autores para estabelecermos um quadro comparativo em relação às três versões produzidas.

Quadro 19 – Reescritas após revisões de VSR

2ª produção	<p style="text-align: center;"><u>Punição</u></p> <p>Vamos conversar sobre o bullying na minha opinião deveria ter punição mais severa. As pessoas que cometem bullying deveriam ser preso com alguém que matou ou fez qualquer crime.</p> <p>Você acha que mais conversa vai resolver o problema do bullying? dizem que a agressão pode fazer agressor tentar aliviar os seus problemas. que realmente alivia o seu problema não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências, age por impulso.acho que se não conversa não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências age por impulso.</p> <p style="text-align: right;">(Estudante) Cornélio Procópio</p>
3ª produção após análise da grade de revisão	<p style="text-align: center;"><u>Punição</u></p> <p>Vamos conversar sobre o bullying. Na minha opinião deveria ter punição mais severa. As pessoas que cometem bullying deveriam ser preso como alguém que matou ou fez qualquer crime.</p> <p>Você acha que mais conversa vai resolver o problema do bullying? dizem que a agressão pode fazer agressor tentar aliviar os seus problemas. que realmente alivia o seu problema não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências, age por impulso.acho que se não conversa não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências, age por impulso.</p> <p style="text-align: right;">(Estudante) Hornélio Procópio</p>
Produção final, após os apontamentos do professor	<p style="text-align: center;"><u>Punição</u></p> <p>Vamos conversar sobre o bullying. Na minha opinião deveria ter punição mais severa, as pessoas que cometem bullying deveriam ser preso como alguém que matou ou fez qualquer crime.</p> <p>Você acha que mais conversar vai resolver o problema do bullying? dizem que a agressão pode fazer agressor tentar aliviar os seus problemas. que realmente alivia o seu problema não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências, age por impulso.acho que se não conversa não vai resolver "é não vai a contenda nada mesmo" e por isso que justiça brasileira tem desse jeito todo mundo faz o que quer sem pensar nas consequências, age por impulso.</p> <p style="text-align: right;">(Estudante) Cornélio Procópio</p>

Podemos observar, na segunda produção de VSR, que o aluno-autor posiciona-se como um cidadão que tem um ponto de vista em relação à questão polêmica posta – a punição como medida necessária para acabar com o *bullying*– e defende sua ideia por meio de argumentos, como “conversar não resolve o problema”. Seu plano textual global é adequado, apresentando contexto, ponto de

vista, argumentos e conclusão. No entanto, apresenta o texto em dois parágrafos, o que não é adequado do ponto de vista formal da carta-argumentativa do leitor, de acordo com o modelo didático por nós pesquisado e proposto. Também é possível constatar, em alguns trechos, a falta de conectivos lógicos, o que torna o texto um pouco truncado. O aluno apresenta diversos erros ortográficos, gramaticais e de pontuação que comprometem a compreensão do leitor do texto.

Na terceira produção, constatamos que o aluno-autor permanece posicionando-se e com os mesmos argumentos, no entanto faz alterações em seu texto, tanto quanto à ampliação das ideias como no uso de conectivos, pontuação e gramática. No entanto, podemos perceber que alguns erros ortográficos e gramaticais permanecem. As alterações realizadas pelo aluno são bastante significativas e mostram que ele, após analisar seu texto mediado pela grade de correção, consegue refletir e tomar consciência das características do subgênero em questão que estavam faltando em seu texto.

Por fim, na produção final, VSR faz as correções indicadas e apresenta uma carta-argumentativa do leitor adequada ao propósito comunicativo proposto no projeto. Cabe reafirmar que esse aluno possui problemas ortográficos que comprometem bastante sua escrita. Contudo, VSR possuía consciência de suas limitações e procurava a cada aula superar seus desafios.

Quanto ao processo de revisão e reescrita do aluno RRSO, destacamos seu progresso e tomada de consciência diante de todas as mediações realizadas. Cabe aqui pontuar que este aluno frequenta a SRMF e que, portanto, como parte do processo de inclusão, é preciso que o professor tenha um olhar mais atento ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Sendo assim, a busca por uma metodologia que atinja e provoque a aprendizagem do aluno incluso é uma preocupação que norteia nossas escolhas didáticas.

Nesse sentido, destacamos aqui, o progresso e o desenvolvimento do aluno em questão de maneira construtiva e progressiva como os demais alunos da sala, proporcionando-nos uma análise positiva tanto da metodologia das SDG como das atividades selecionadas para o processo de implementação do projeto de produção da carta-argumentativa do leitor na turma.

Quadro 20 – Reescritas após revisões de RRSO

2ª Produção	<p style="text-align: center;"><u>Os Pais com mais conscientização</u></p> <p>Pessoal você concorda com o bullying ou não? Pessoal você acha que o agressor e a vítima sabe? E a sua família sabe com isso e também a família que se seu filho e seu amigos porque não quer seu amigo sofrer.</p> <p>Sua família pode ajudar a vítima e pode ajudar o agressor, porque ele é seu amigo?</p> <p>A vítima que sabe o bullying seu alto estima tem baixo e se sua família ajuda ele late o bullying de frente.</p> <p>Por que a vítima e sua família cometa culpa e por isso cometa ela sobre bullying e ela late de frente.</p> <p>O bullying deve ser tratado de frente para não existir mais.</p>
3ª produção após análise da grade de revisão	<p style="text-align: center;"><u>Revisão de conscientizar</u></p> <p>O bullying é um problema que acontece nas escolas do Brasil e do mundo. Para que o bullying não se repita é importante de saber ter consciência que tudo o que você faz de bom ou de ruim tem consequência por isso é interessante ter nas escolas projetos como prevenir o bullying, porém se não adiantar, tem que ter punição, fazer serviços comunitária como lavar a rua ou pagar por um mês uma cesta básica para vítima que sofreu bullying para não cometer o mesmo crime.</p> <p style="text-align: right;">estudante Cornélio Procópio</p>
Produção final, após os apontamentos do professor	<p style="text-align: center;"><u>Revisão de conscientizar</u></p> <p>O bullying é um problema que acontece nas escolas do Brasil e do mundo. Para que o bullying não se repita é importante saber ter consciência que tudo o que você faz de bom ou de ruim tem consequência por isso é interessante ter nas escolas projetos como prevenir o bullying. Porém se não adiantar, tem que ter punições; pagar multas, e cestas básicas para vítima que sofreu bullying para não cometer o mesmo crime.</p> <p style="text-align: right;">estudante Cornélio Procópio</p>

Podemos observar, na primeira versão apresentada no Quadro 20 que o aluno-autor não se posiciona em relação à polêmica proposta, a fim de defender um ponto de vista; também não apresenta o plano global textual prototípico da carta-argumentativa do leitor. Quanto à capacidade linguístico-discursiva, RRSO escreve seu texto em parágrafos e não utiliza conectivos para dar coesão. Na versão 2, o aluno-autor demonstra ter adquirido capacidade de ação, e apresenta o subgênero

textual proposto com suas características prototípicas. Apresenta alguns erros ortográficos e de pontuação, que não comprometem o entendimento de seu texto, no entanto que precisam ser corrigidos tendo em vista o destinatário e o local de publicação.

Na versão final podemos observar que o aluno-autor faz algumas correções e adequações e, em alguns casos, elimina trechos do texto, o que nos leva a concluir que o aluno fez uma nova reflexão sobre suas ideias.

Após a análise das produções finais dos alunos, consideramos que o trabalho realizado foi de grande valia. É possível perceber, ao observarmos os textos produzidos, que o trabalho organizado e sistematizado conduziu os alunos a um desenvolvimento significativo com relação às capacidades discursivas inerentes ao subgênero textual “carta-argumentativa do leitor”. Enquanto professora docente da turma, pudemos observar durante as oficinas o envolvimento e alegria dos alunos a cada descoberta, o que, para nós, materializou-se nas produções realizadas, nos processos de reescrita, que, até então, era um processo estressante e angustiante para o professor e enfadonho para o aluno.

#### 4.4 SÍNTESE GERAL DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Diante das análises feitas da SDG proposta inicialmente no presente trabalho, e da proposta de elaboração de um caderno pedagógico, apresentamos, a seguir, a sinopse da SDG da carta-argumentativa do leitor, a qual é detalhada, em forma de texto instrucional para o professor (Caderno do Professor) e atividades para os alunos (Caderno dos alunos), no Caderno Pedagógico disponível no Apêndice A desta Dissertação.

**Quadro21** – Sinopse completa da SDG da carta-argumentativa do leitor

<b>Oficinas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>
<b>Oficina 1</b> Reconhecendo os gêneros textuais presentes no jornal	- Reconhecer os gêneros jornalísticos - Diferenciar os propósitos comunicativos dos textos presentes no jornal	1) Leitura exploratória de jornais observando os gêneros presentes no Jornal. 2) Escolha de alguns textos presentes nos jornais por grupos de alunos. 3) Leitura dos textos em grupos pelos alunos e apresentados coletivamente analisando os elementos contextuais (contexto histórico, contexto

		de produção e contexto de circulação) e os propósitos comunicativos de cada texto. 4) Registro na lousa pelo professor dos elementos contextuais e dos propósitos comunicativos. 5) Conclusão por meio de diálogo dirigido junto aos alunos que os jornais são portadores de gêneros textuais com várias finalidades: expor, relatar, anunciar, informar, narrar, criticar, entreter, etc.
<b>Oficina 2:</b> Reconhecendo os gêneros de opinião presentes no jornal	- Reconhecer os gêneros opinativos do jornal	1) Questionamento do professor à turma sobre o propósito comunicativo de opinar. 2) Observação e leitura dos gêneros textuais presentes na página de opinião do jornal <i>Folha de Londrina</i> : editorial, o artigo de opinião e a carta do leitor. 3) Identificação dos interlocutores desses gêneros (contexto de produção e contexto de circulação).
<b>Oficina 3:</b> Tomando contato com a carta do leitor	- Conhecer a carta do leitor e seus diferentes propósitos comunicativos -Reconhecer que a carta do leitor é produzida por leitores que se sentiram motivados a expressar sua opinião frente a algum assunto de sua realidade.	1) Leitura de várias cartas do leitor (DP 1) observando os interlocutores e os propósitos comunicativos (contexto de produção e contexto de circulação). 2) Registro do professor na lousa e dos alunos no caderno.
<b>Oficina 4</b> Qual é o seu ponto de vista?	- Reconhecer o ponto de vista e a defesa na carta-argumentativa do leitor.	- Leitura individual e coletiva da carta do leitor "Ladrão e vacilão" (DP 2). - Leitura do professor com ênfase na pontuação e entonação. - Questionamento do professor sobre como o autor começa o texto, como desenvolve e termina, buscando levar os alunos a refletir sobre a estrutura do texto. - Questionamento do professor sobre a finalidade do texto, o ponto de vista defendido pelo autor e como ele defende esse ponto de vista. - Sistematização das questões no caderno dos alunos.
<b>Oficina 5</b> Nem todos pensam iguais: Qual é a polêmica?	- Problematizar o tema <i>bullying</i> .	1) Questionamento aos alunos: De acordo com o que vimos até agora no jornal, vocês poderiam participar dando a opinião de vocês sobre algum tema? 2) Proposta e explicitação de um projeto de escrita de carta do leitor para ser publicado, a princípio do blog da escola e ao final do projeto no Jornal <i>Folha de Londrina</i> . 3) Leitura da Reportagem "Um em cada dez

		<p>estudantes é vítima frequente de <i>bullying</i>” buscando informações sobre o tema. Disponível em: <a href="http://www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html">://www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html</a></p> <p>4) Debate sobre o <i>bullying</i> na escola. O que é? Já presenciaram? Já sofreram? Já praticaram? O que consideram <i>bullying</i>? Como prevenir e combater?</p> <p>5) Questionamento do professor aos alunos de como podemos acabar com o <i>bullying</i>: É preciso aumentar a conscientização ou a punição?</p> <p>6) Diálogo dirigido onde os alunos possam expor sua opinião.</p>
<p><b>Oficina 6</b></p> <p>Agora é a sua vez... É hora de produzir!</p>	<p>- Produzir a 1ª versão da carta-argumentativa do leitor.</p>	<p>1) Escrita da carta-argumentativa do leitor pelos alunos posicionando-se favoráveis à punição ou conscientização dos agressores no <i>bullying</i></p>
<p><b>Oficina 7</b></p> <p>Informar <i>versus</i> opinar</p>	<p>- Relacionar e diferenciar textos opinativos e informativos.</p>	<p>1) Vídeo com a notícia: “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro” (Disponível em: <a href="https://globoplay.globo.com/v/6231748/">https://globoplay.globo.com/v/6231748/</a>)</p> <p>2) Leitura da reportagem “Implicações jurídicas do <i>bullying</i>” (<i>Folha de Londrina</i>).</p> <p>3) Leitura: Artigo de Opinião: “O <i>bullying</i> e a capacidade de resiliência”(DP 3)</p> <p>4) Após a leitura de cada texto, registro por escrito do objetivo do texto e de como é estruturado.</p> <p>5) Atividade escrita (DP 3) enfocando os três gêneros textuais lidos a fim de concluir que os textos informativos, apresentam em sua estrutura respostas para as seguintes questões: O quê? Onde? Quando? Como? Já o texto opinativo apresenta uma tese (ideia/opinião) e argumentos e contra-argumentos para comprovar ou defender a opinião.</p>
<p><b>Oficina 8</b></p> <p>A organização da carta-argumentativa do leitor</p>	<p>Reconhecer esquema da sequência argumentativa da carta do leitor</p>	<p>1) Leitura e análise de uma carta do leitor “Armas: perigo ou segurança” (DP 4) pontuando os elementos constitutivos da estrutura do gênero (contextualização/premissa, tese (ideia/opinião), argumentos/contra-argumentos e conclusão)</p> <p>2) Questionário onde os alunos encontrarão as partes e estrutura do texto.</p>
<p><b>Oficina 9</b></p> <p>Tipos de argumentos</p>	<p>Analisar os tipos de argumentos presentes em textos argumentativos</p>	<p>1) Análise da carta do leitor “Tecnologia” (DP 5) foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência (atividade em dupla).</p>
<p><b>Oficina 10</b></p> <p>Produzindo coletivamente</p>	<p>- Desenvolver capacidades para a contra-argumentação.</p>	<p>1) Apresentação do assunto polêmico “redução da maioria penal”</p> <p>2) Apresentação de argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal</p>

		<p>apontados no site: <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a></p> <p>3) Divisão a turma em grupos que defenderão um ponto de vista. Elaboração de contra-argumentos para contrapor os argumentos contrários.</p> <p>4) Apresentação oral dos contra-argumentos elaborados por cada grupo.</p>
<b>Oficina11</b> Construção de argumentos e contra-argumentos	<p>- Pesquisar e construir argumentos para a defesa de sua tese.</p>	<p>1) Leitura de textos sobre o <i>bullying</i>, a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema e montar um paralelo entre argumentos favoráveis e contrários à criminalização do <i>bullying</i> e a punição dos agressores:</p> <p>- Leitura da reportagem: “Certeza da punição inibirá o bullying”, diz promotor” enfocando os argumentos favoráveis e contrários <a href="http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html">http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html</a></p> <p>- Leitura da lei Intimidação Sistemática (<b>Bullying</b>) nº 13.185 <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm</a></p> <p>4) Após as leituras, elaboração de argumentos e contra-argumentos que servirão para a defesa da tese dos alunos.</p>
<b>Oficina 12:</b> Articulando as ideias!	<p>- Reconhecer os operadores argumentativos nos textos.</p> <p>- Apresentar os diferentes tipos de operadores argumentativos.</p>	<p>1) Leitura de textos com operadores argumentativos (carta anexo 11 Carta do leitor “Mundo virtual”)</p> <p>2) Montagem de quebra-cabeça de texto articulando com os operadores argumentativos.</p>
<b>Oficina 13</b> Revisão coletiva	<p>Desenvolver o posicionamento crítico e a argumentação</p>	<p>1) Análise da carta-argumentativa do leitor de 2 alunos da turma “punir ou não”, a qual consideramos ser a que mais se aproximou do protótipo de carta do leitor, observando o posicionamento crítico e a argumentação.</p> <p>2) Revisão coletiva das produções dos alunos.</p>
<b>Oficina 14:</b> Revisão reescrita individual	<p>Revisar e melhorar o texto individual</p>	<p>1) Devolução da produção dos demais alunos para que leiam e se recordem do que escreveram.</p> <p>2) Discussão com os alunos sobre as características da carta-argumentativa do leitor, bem como seu propósito comunicativo.</p> <p>3) Revisão do texto individualmente por meio de grade de correção individual.</p> <p>4) Reescrita do texto pelos alunos.</p> <p>5) No laboratório de informática, digitalização das cartas dos alunos e envio ao jornal <i>Folha de Londrina</i>.</p>

<b>Oficina 15</b> Enviando a da carta- argumentativa do leitor ao Jornal	- Enviar a carta escrita pelos alunos ao Jornal.	1) Digitar as cartas-argumentativas do leitor revisadas e reescritas; 2) Enviar via <i>e-mail</i> as cartas ao jornal.
---	--	--

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuamos na introdução do presente trabalho, o ensino de Língua Portuguesa vem se apresentando repleto de desafios, oriundos das exigências da sociedade contemporânea impostas aos nossos alunos e professores. Como professores da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, nos deparamos com vários percalços e superá-los foi o que nos fez buscar mais formação e conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Dentre esses desafios, destacamos em nossa pesquisa o ensino da produção escrita, atividade fundamental no processo de letramento dos indivíduos, porém considerada pelos alunos uma atividade enfadonha e, por muitos professores, uma tarefa “quase impossível”.

Ao nos aprofundarmos nos teóricos da área, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2011) Antunes (2003), e nos documentos oficiais, Brasil (1998), Paraná (2009), conforme pontuado na Seção 1 deste trabalho, pudemos perceber que muitos estudos vêm sendo feitos para mudar essa situação. Nesse sentido, encontramos a orientação de um trabalho voltado para a “língua viva”, inerente às relações e interação social. Para isso, faz-se necessário que a escola, e especialmente os professores, estejam munidos de conhecimentos que lhes possibilitem preparar seus alunos, utilizando-se de instrumentos/ferramentas que viabilizem ressignificar o fazer docente e oferecer maiores oportunidades de sucesso discente. Para tanto, entendemos ser crucial um trabalho em consonância com as práticas sociais de linguagem, a fim de se desenvolver múltiplos letramentos, por meio da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Marcuschi (2008, p. 150), em sua valiosa contribuição para a discussão sobre o tema, diz que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 14), recomenda que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”.

Destarte, consideramos sumariamente importante que, ao selecionar gêneros para o trabalho em sala de aula, os professores atentem especialmente para suas funcionalidades, tendo em vista ampliar a competência linguística dos educandos. Portanto, cabe à escola, especificamente ao professor, criar condições e utilizar-se dos instrumentos necessários para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, que lhes auxiliem a participarem com êxito de situações de comunicação real.

Diante disso, nossa escolha teórica foi o ISD, uma corrente teórico-metodológica que possui várias vertentes de pesquisa. Porém nossa pesquisa pautou-se na vertente didática, que tem como representantes mais difundidos no Brasil Schneuwly e Dolz (2011). O ISD é uma corrente teórica definida por seu principal fundador Jean-Paul Bronckart (2003) com uma corrente da *ciência do humano* e tem como tese central a ação como o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem que desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano.

Compreendemos que é preciso considerar que a inserção e o estudo dos gêneros textuais na escola devem prescindir de uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual (ANTUNES, 2009). Para tanto, nossa decisão para a didática da pesquisa foi a utilização da metodologia de ensino proposta pelo ISD, uma ferramenta que veio contribuir para o ensino dos gêneros e as devidas intervenções definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e que constituem de uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais.

Na Seção 2, expomos nossa metodologia de pesquisa na qual utilizamos como suporte metodológico a *pesquisa-ação*, de abordagem qualitativa e de natureza interventiva. Nossa investigação baseou-se tanto na análise na aprendizagem dos alunos por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros, quanto no agir do professor diante das circunstâncias inerentes ao processo interventivo. Por adotarmos a perspectiva da pesquisa-ação, a análise tanto do desenvolvimento do aluno como do professor norteou-se na simbiose entre

teoria e prática, tendo como objeto de investigação o processo de transposição didática do subgênero “carta-argumentativa do leitor”.

A escolha do gênero/subgênero textual para conduzir o processo de transposição didática, objeto da pesquisa, foi baseada nos gêneros do argumentar, de acordo com o agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2011) diante do fato de que entendemos o ensino dos gêneros argumentativos de extrema necessidade para as práticas sociais. Portanto, conforme Souza (2003), deve-se tomar tais gêneros como objeto de ensino desde cedo, visto que a sua produção requer do aluno um posicionamento sobre uma determinada questão polêmica, bem como a apresentação de argumentos consistentes para defender esse posicionamento. Sendo assim, consideramos ser os gêneros argumentativos, como é o caso da carta-argumentativa do leitor, uma excelente ferramenta para o desempenho dos jovens numa sociedade que a todo momento exige que sejamos capazes de opinar e de lutar para assegurar direitos e conquistar ideais, conforme pontuamos na Seção 1 desta pesquisa.

Na Seção 3, apresentamos o trabalho de modelização do gênero. Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre gêneros jornalísticos e a carta do leitor e fizemos uma pesquisa exploratória sobre o gênero em suportes textuais representativos. Como resultado dessa etapa da pesquisa, constatamos que esse gênero possui diversos propósitos comunicativos, o que nos levou a classificá-lo em cinco subgêneros: 1) carta-resposta do leitor; 2) carta-denúncia do leitor; 3) carta-colaborativa do leitor; 4) carta-comentário do leitor; 5) carta-argumentativa do leitor.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa interventiva optamos pela carta-argumentativa do leitor, pois, além de poder desenvolver nos alunos a capacidade de defender pontos de vista sobre assuntos tidos como polêmicos, vimos a necessidade de que os alunos os reconheçam em textos e saibam associar os argumentos utilizados para sustentá-los. Isso porque, essas são capacidades contempladas em diversas circunstâncias da vida social, uma vez que requer do aluno um posicionamento sobre uma determinada questão polêmica, bem como a apresentação de argumentos consistentes para defender esse posicionamento. Sendo assim, concluímos ser esse subgênero uma excelente ferramenta para contribuir para seu desempenho numa sociedade que a todo o momento exige que sejamos capazes de opinar e de lutar para assegurar direitos e conquistar ideais.

Por fim, na Seção 4 da presente Dissertação expusemos o processo de intervenção por meio da apresentação sinopse as sequência didática desenvolvida, um relato reflexivo do processo de implementação e uma análise comparativa das produções iniciais e finais dos alunos, bem como do desenvolvimento das ferramentas por nós utilizadas. Nesse processo da pesquisa-ação, procuramos formas que, de fato, fossem capazes de promover um trabalho expressivo de aquisição e/ou aperfeiçoamento da escrita, além de contribuir para o desenvolvimento da participação dos alunos frente ao problema do *bullying* em sua realidade social, dando condições para a expressão de suas opiniões de forma crítica e argumentativa.

Ao finalizarmos essa pesquisa, pudemos verificar a contribuição significativa ao ensino da língua materna durante o processo de transposição didática do subgênero textual “carta-argumentativa do leitor”. Tal processo possibilitou aos alunos a oportunidade de desenvolverem capacidades leitoras, de oralidade, de escrita e de análise linguística, por meio do uso efetivo de textos, propiciando a sua inserção em atividades sociais reais. Nesse sentido, a leitura e a escrita não ficaram restritas apenas a práticas escolares, mas ultrapassaram os muros da escola e os propósitos formais do ensino da língua. Esses resultados vão ao encontro das reflexões de Bezerra (2002), que enfatiza que as aulas de português devem ser planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula.

Durante nossa pesquisa-ação, ficou evidenciado que as ações didáticas tendo como objeto/instrumento o subgênero “carta-argumentativa” do leitor possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas na leitura e produção como mediação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, pudemos verificar como esse processo de ensino-aprendizagem foi atrativo e motivador aos alunos, haja vista que possibilitou que os alunos se tornassem capazes de se posicionarem diante de assuntos diversos, desenvolvendo capacidades para construir uma argumentação consciente, capacidade essa tão importante para o desenvolvimento da cidadania.

Sendo assim, ratificamos a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento do aluno, enquanto usuário da língua, que dela precisa fazer uso diariamente para argumentar e exercer seu papel de cidadão. No entanto, para desenvolver a competência argumentativa, é necessário que a escola seja

composta por profissionais dotados de uma boa formação e abertos a inovarem sua prática pedagógica por meio de ferramentas eficazes.

Entre essas ferramentas, destacamos a metodologia das sequências didáticas de gêneros como um instrumento eficaz para o ensino dos gêneros, sejam orais ou escritos, capaz de conduzir o aluno de forma gradativa e significativa ao aprendizado. A proposta de trabalho com a sequência didática que desenvolvemos e apresentamos constitui-se como referencial de trabalho produtivo, que nos permite apontá-la como instrumento valioso para o ensino de leitura e produção de textos de variados gêneros e, conseqüentemente, para um (re)fazer docente favorável ao sucesso escolar dos educandos.

Concluimos, portanto, que a metodologia das sequências didáticas de gêneros, aliada a um bom planejamento didático que prioriza a pesquisa, a participação ativa dos alunos envolvidos em um projeto real de produção textual, o trabalho com textos autênticos, o processo revisão e reescrita que vise à avaliação e auto-avaliação formativa do aluno, considerando seu processo individual de desenvolvimento (*zona de desenvolvimento proximal*) bem como o protagonismo do aluno, constitui-se numa eficaz estratégia de trabalho docente que muito tem a contribuir com o ensino e a aprendizagem da produção escrita dos gêneros textuais na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n48/27557.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2018.
- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 10-16.
- ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.11- 24, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=128&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 20 maio 2016.
- ANTUNES. Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- \_\_\_\_\_. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-326.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed., HUCITEC, 2006. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- BAIN, D.; SCNHEUWLY, B. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, P.; BAIN, D.; ALLAL, L. *Évaluation formative et didactique du français*. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993.
- BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.3).
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNspraticáveis?. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática*

*de linguagem em sala de aula: praticado os PCNs*. São Paulo: Educ; Mercado de letras, 2002.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação dos gêneros textuais. *Raído*, Dourados/MS, v. 5, n.9, p. 127-145, 2011.

\_\_\_\_\_. Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados/MS, v. 6, p. 11-35, 2012a.

\_\_\_\_\_. Aproximação entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.11, n. 1, p.76-89, jan. /abr./ 2013.

\_\_\_\_\_. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.) *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014a. p. 41- 68.

\_\_\_\_\_. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO; Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b. p. 137-168.

\_\_\_\_\_. A construção do jornal escolar: uma experiência na formação docente inicial. In: Dora Riestra; María Victoria Goicoechea Gaona; Stella Maris Tapia (Org.). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Práctica sem Didáctica de las lenguas y las*. Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche: Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE, 2015.

\_\_\_\_\_. Material da aula da Disciplina de Gêneros Textuais e Ensino. PROFLETRAS, 2016.

\_\_\_\_\_. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático da ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, Eliana Merlin D. de Barros; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. *Gestos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017.

BARROS, Eliana Merlin D. de Barros; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. *Gestos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017.

BARROS, Eliana Merlin D. de Barros; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *(Con)textos Linguísticos*, Vitória/ES, v.10, n.17, p. 46-68, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. Apresentação. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane

Segati (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 2003.

BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. IN: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 25-53.

BARROSO, Terezinha. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. *Signum Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 135-156, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Angela Paiva et. al. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão: vol.4, n.1, jul/dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karina Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidade de ensino. In: \_\_\_\_\_; LEAL, T. F. (Org.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 18maio2016.

CAVALCANTE, Monica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

CECILIO, Sandra Regina; RITTER, Lílian Cristina Buzato. Leitura e análise linguística: carta do leitor na Revista Ciência Hoje das Crianças. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2009, Maringá. *Anais...* Maringá: [s. n.], 2009. p. 2059-2069

CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

COELHO, Simone Silva Bedin; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero discursivo na sala de aula: uma experiência com a carta do leitor. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 09, p. 312-332, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11749>>. Acesso em 20 set. 2017.

COLL, César Salvador. *A Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Desvendando Textos com o Interacionismo Sociodiscursivo. In: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (Org). *O texto como objeto de Ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: Eduem, 2009.

COSTA, S. D. da. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. In: *Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ*, n.10, 2005, p.28-41. Disponível em:<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4549/3325>>. Acesso em 10 abr. 2017.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros Textuais e Ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v. 2, p. 37-59.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros*

*textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014,

DICK, Bob. *Action research: action and research*. 2002. Disponível em: <<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>>. Acesso em 30 jan. 2017.

DOLZ, Joaquim. Claves para ensinar a escribir. *Leer.es*. 2009. Disponível em <[http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaensenaescribir\\_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93)>. Acesso em: 02 jun. 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2017.

DOLZ, Joaquim. Videoconferência: Os poderes da escrita. *Portal Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2272/videoconferencia-com-prof-joaquim-dolz>>. Acesso em 15 jul. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v.15, 1999. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2009.

FIORIN, José Luis; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2008.

FONTANINI, Ingrid. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP. Edusc, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aulas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

GONÇALVES, Adair Vieira.; NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, p. 241-258, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. De Guido A. de Almeida. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KINDERMANN. Conceição Aparecida. Linguagem em ação: O gênero “reportagem” e o ensino de Língua Portuguesa. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STORTO, Letícia Jouvelina. *Gêneros do jornal e ensino: Práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 39-65.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. 2005. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwWbdwFb98NvUWotQIR5LTi4LU0/view>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17-25.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3. set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349/370](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, O interacionismosociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v.06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Ana Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Borges Onilza; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e wertsch. *Intersaberes*. v. 7 n.13, p. 8-28, jan./jun. 2012.

MEDEIROS, Aline. Carta do Leitor. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos Gêneros textuais*, v.2. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MELLO, Vera Helena Dentee. Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa. In: IV SIGET - Simpósio Nacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais... Tubarão/SC: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/131.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Revista Symposium*. Ano 5, n.1, jan./jul. 2001. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3196/3196.PDF>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *"Cartas a redação": uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268893>. Acesso em 20/07/2017.

MOÇO, Anderson. Como usar os gêneros para ensinar leitura e produção de textos. *Nova Escola*. Edição 224. Agosto de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/generos-como-usar-488395.shtml>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.a. ed. Campinas(SP): Pontes Editora, 2014. v. 01. 289p

NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et.al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana. VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-119.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de; ZANUTTO, Flávia. Gêneros do jornal em contexto de vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor. In: BARROS; Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Leticia Jovelina (Org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramento na contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*, 2008.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Editora Telos, 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf#page=24](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf#page=24)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. Outras vozes pela cidadania: aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor. In: Intercom 2005 - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. Intercom 2005 - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. 3.ed.Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. 3.ed.Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011a.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_ (Org.). *Gêneros oraís e escritos na escola*. 3.ed.Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011b. p. 61-80.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Barros de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. *As proezas das crianças em textos de opinião*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 2003.

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. *Eutomia*, v. 1, p. 142-157, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

VEÇOSSI, Cristiano Egger. O interacionismosociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochninov). *Linguagens & cidadania*, v. 16, p. 1-9, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 5, p. 93-104, 2001. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1348/1003>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ANDRÉ, Marli (Org.). *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15- 39.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karina Siebeneicher (organizadores). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

*Projeto Político Pedagógico da Colégio Estadual Vandy de Almeida – EFM*, 2014. Disponível em: <<http://www.cppvandyralmeida.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>>. Acesso em 10 fev. 2017.

# APÊNDICES

APÊNDICE A

# **Caderno Pedagógico**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR**

**CADERNO DO PROFESSOR**

**LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA**

**CARO PROFESSOR**, o presente Material Pedagógico é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional –PROFLETRAS – desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. O objetivo principal é produzir e um caderno pedagógico destinado a professores e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental conduzido pelo subgênero textual “Carta-argumentativa do leitor”, utilizando a metodologia das sequências didáticas de gênero (SDG) criada pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), entre eles, Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly Dolz (2011). Para melhor esclarecer sobre esse subgênero, trazemos, primeiramente, uma síntese de uma pesquisa bibliográfica, seguida de análises que buscam depreender as principais características desse subgênero, sob o ponto de vista contextual, discursivo e linguístico-discursivo. Tal análise foi feita com base em um *corpus* significativo de cartas do leitor, processo esse nos revelou, a princípio, cinco subgêneros da carta do leitor, os quais classificamos e denominamos em: **1) Carta-resposta do leitor; 2) carta-denúncia do leitor; 3) Carta-colaborativa do leitor; 4) Carta-comentário do leitor e 5) Carta-argumentativa do leitor**. Para a elaboração da sequência didática, optamos pelo subgênero **Carta-argumentativa do leitor**, para tanto, após os quadros analíticos, trazemos um esquema com a síntese do modelo didático desse subgênero, que busca visualizar as suas dimensões ensináveis, além da Sequência Didática organizada em oficinas. Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 43), a SDG é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Tal metodologia é fundamentada na ideia de que todo o processo de comunicação, seja oral ou escrito, sistematicamente pode ser ensinado pela escola, para tanto, é preciso instaurar uma relação entre o aluno e as diversas práticas de linguagem existentes, para que esse possa delas se apropriar para mobilizá-las socialmente. “Elas [as SDG] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.43).



Professor, antes de iniciar um processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) de um gênero textual é de extrema importância conhecê-lo. Para tanto, trazemos a seguir a fala de pesquisadores e especialistas do gênero “carta do leitor”, bem como o resultado da análise de um *corpus* do subgênero carta-argumentativa do leitor, com suas características contextuais, linguísticas e linguístico-discursivas, a fim de delinear as suas potenciais dimensões ensináveis.



## Sobre a carta do leitor: o que dizem os especialistas?

Os jornais e revistas são de grande importância na era da informação, pois são veículos de comunicação para diversas atividades, dentre elas as duas mais importantes, segundo Alves-Filho (2011), são a divulgação da informação e a expressão de opinião. Nesse contexto, ainda segundo o autor, há três atores sociais são muito importantes: os jornalistas, os colaboradores e os leitores. Cada um deles tem suas funções e se utilizam de determinados gêneros direta ou exclusivamente. Para ele, “Jornalistas incumbem-se de notícias, reportagens, editoriais e colunas; colaboradores encarregam-se de artigo de opinião. E o gênero de responsabilidade dos leitores é a **carta de leitor** [...]” (grifo nosso) (ALVES-FILHO, 2011, p. 17).

Neste sentido, entendemos a carta do leitor como um gênero textual ligado à vida cotidiana dos cidadãos comuns e uma forma de participação nas atividades comunicativas da sociedade, não sendo o leitor um mero receptor de informações trazidas pelo jornal, uma porta aberta para o exercício da cidadania.

De acordo com Santhiago (2005), as primeiras cartas do leitor foram publicadas, no Brasil, pelos jornais *O Estado de São Paulo* e a *Folha de São Paulo* (então denominada *Folha da Manhã*). Nessa época, as correspondências eram publicadas “cortadas, enxertadas de discursos do jornalista, destacadas por recursos gráficos como aspas, negritos, reticências, antes de transcrever o texto do leitor” (CHAPARRO, 1987, 73 *apud* SANTHIAGO, 2005, p. 3). Já no caso da *Folha de São Paulo* as cartas eram publicadas na íntegra, sem a intervenção do jornalista. No entanto, nas décadas da intervenção militar (anos de 60 e 70), devido à exigência de censores na redação, alguns jornais deixaram de publicar essa seção, outros publicavam apenas cartas que não se manifestavam contrários ao regime.

Após o fim do Regime Militar, ainda de acordo com Santhiago (2005, p.3), o leitor volta a ter um espaço expressivo nos meios e “hoje, a seção é quase obrigatória nas publicações, fazendo parte de revistas, jornais, boletins e até mesmo de sites da Internet”.

A carta do leitor é um gênero específico da imprensa, revistas ou jornais, e na prática jornalística pode receber várias denominações: “carta do leitor, painel do leitor, tribuna do leitor e até carta ao editor” (OLIVEIRA; ZANUTO, 2017, p. 275). Geralmente, é parte de seções fixas de revistas e jornais, que podem receber diversos nomes: “espaço do leitor”, “opinião”, “fala do leitor”, etc. Essa seção é reservada à correspondência de leitores para expressar suas opiniões, podendo, assim, o autor da carta do leitor posicionar-se sobre fatos socioculturais de seu mundo social e matérias já publicadas naquele veículo de comunicação (cf. BEZERRA, 2002; ALVES-FILHO, 2011; MELO, 1999; COSTA, 2005) .

Segundo Fontanini (2002, p.227), as “Cartas ao editor, um gênero da mídia impressa, são espaços destinados, em revistas ou jornais, aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas”. Bezerra (2002, p. 210) tem uma visão mais aberta em relação às cartas do leitor. Segundo a autora, elas servem a diversos propósitos comunicativos, como: “opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros”. Para a autora, a carta do leitor é um subgênero de um gênero maior, a carta, devido a suas semelhanças básicas estruturais e considerando que temos diferentes classificações de cartas, dependendo do domínio em que circulam e de seu objetivo: carta pessoal, carta comercial, carta ao leitor, carta do leitor, carta circular, entre outras.

Mello (2008, p. 1952), assim como Bezerra (2002), classifica a carta do leitor como um subgênero do gênero epistolar “carta”:

[...] todos esses subgêneros têm em comum alguns elementos paratextuais, além de sua função comunicativa, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite que os enquadremos no gênero carta (discurso epistolar) (MELLO, 2008, p. 1952).

Nesse sentido, Melo (1999, p. 14) afirma que a carta do leitor é “um gênero complexo, muito amplo, incluindo uma diversidade de textos e de propósitos nela encontrados”. Para Alves-Filho (2011), a carta do leitor atende a propósitos comunicativos que servem tanto para o leitor quanto para o jornal ou revista, sendo assim, um gênero bastante significativo tanto para o leitor quanto para a imprensa:

Do ponto de vista do leitor: Recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público. [...] Participar mais ativamente do mundo em que vivem através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade. [...] Fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que os outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa. [...] Do ponto de vista dos jornais e revistas: Manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais. [...] Estabelecer interação entre leitores e clube de leitores. (ALVES-FILHO, 2011, p. 131-134)

Aliando-se com essas ideias, Costa (2005) entende que a carta do leitor é um termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais e revistas, pois os leitores escrevem reagindo, positiva ou negativamente, ao que leram; além de propiciar a interação entre leitor e jornal/revista, dando a esses uma ideia das expectativas daqueles em relação à linha editorial. A autora ressalta que a carta do leitor constitui, sobretudo, um dispositivo eficaz de divulgação de problemas nos quais, muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Assim, a carta do leitor pode apresentar também um teor de queixa, crítica e/ou denúncia.

Sendo a carta do leitor um gênero produzido precisamente pelo leitor, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre emissor e destinatário (BEZERRA, 2002; MELO, 1999) que não se conhecem, portanto, é

característica do gênero a identificação da autoria, de quem assume a responsabilidade legal de seu conteúdo.

Uma característica também a se destacar são as formas discursivas de representação dos interlocutores da carta do leitor. Mello (2007) ressalta que as cartas têm dois interlocutores: um direto e um indireto. O primeiro consiste na própria revista ou jornal e, o segundo, nos seus respectivos leitores, já que as cartas são escritas para serem publicadas (mesmo que não o sejam).

Por exemplo, quando um leitor tem como projeto de comunicação posicionar-se em relação a um artigo publicado na revista, dirigindo-se diretamente ao articulista, ao ser publicada na revista e lida pelo público-alvo desta, a carta desse leitor não produzirá o mesmo efeito, podendo ter como fim ilocutório obter a adesão dos leitores da revista à tese defendida pelo autor da carta. Podemos dizer que um locutor 1 escreve a um interlocutor 1 e, ao publicar a carta, o locutor intermediador (2) passa a ser a revista, que publica a carta tendo como sujeito-alvo os leitores do periódico (interlocutor 2) (MELLO, 2007, p. 1953).

A linguagem empregada na carta do leitor é bastante variada, pois se adequa ao público leitor e ao órgão de publicação. Para Köche et. al. (2014), a linguagem empregada é normalmente simples, com vocabulário fácil e sintaxe clara, mas pode assumir outros níveis conforme a especificidade da revista e do público-alvo (idade, formação, nível social, cultural e econômico). Para ilustrar, os autores citam a revista *Exame*, ressaltando que os autores das cartas dessa revista não utilizarão a mesma linguagem que os leitores da revista *Contigo*, por exemplo.

Coadunando com essas ideias, Coelho e Costa-Hübes (2015) observam que o estilo de linguagem pode variar de acordo com o público-leitor. As autoras citam Cecílio e Ritter (2009) que estabelecem um paralelo entre a linguagem utilizada na revista *Ciência Hoje Criança* (público leitor infantil) que apresenta “construção de períodos curtos, simples e menos elaborados, os quais assinalam a linguagem espontânea das crianças, escolha lexical e avaliativa, linguagem informal e uso de vocativos” (CECILIO e RITTER, 2009, p. 2068 *apud* Coelho e Costa-Hübes, 2015, p. 320) e as revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Época*, de grande circulação nacional (público leitor adulto), em que a produção exige formalidade tanto na apresentação de dados

(assinatura, identificação, endereço, número de telefone e da identidade) como formalidades linguísticas e enunciativas.

Outro fator a se destacar em relação a esse gênero é que nem toda a carta do leitor é publicada, pois as cartas, ao chegarem à edição, são selecionadas e adequadas de acordo com as especificidades da revista ou jornal. Conforme destacam Alves-Filho (2011) e Bezerra (2002), as cartas podem ser resumidas, parafraseadas, ter informações eliminadas, por isso os autores dizem que a carta do leitor é feita, normalmente, em co-autoria com o editor do jornal/revista. No entanto, mesmo sofrendo essas modificações, as cartas não perdem seu propósito comunicativo, conforme afirmam Coelho e Costa-Hübes (2015, p. 323): "Mesmo com algumas modificações, após passar pelo processo de edição, o texto promove a interação entre os interlocutores e abre o diálogo para outros assuntos de interesse da sociedade [...]".

Como já mencionado, a carta do leitor pode apresentar propósitos comunicativos diferenciados, o que leva muitos pesquisadores a subclassificá-la (dependendo da filiação teórica, pode-se tomar essas classificações por categorias, subgêneros, tipos, modalidades...). Santhiago (2005), por exemplo, classifica a carta do leitor em três grandes grupos que se caracterizam e se distinguem principalmente pelo objetivo a ser atingido: 1) direito de resposta; 2) carta-opinião; 3) carta-manifestação.

O primeiro grupo, *direito de resposta*, comporta cartas, de acordo com o autor, "de pessoas ou empresas citadas em artigos ou reportagens publicados em edições anteriores da revista". O segundo grupo, *carta-opinião*, são as cartas em que os leitores se manifestam de forma clara e direta à revista sobre uma publicação específica de edições passadas.

Nele [grupo *carta-opinião*], a reação do leitor - seja de aprovação, desaprovação, estranhamento etc., - à revista ou aos profissionais que nela trabalham, é propositadamente explícita. Ela dá conta de sete subcategorias, elencadas de acordo com sua proporcionalidade, a saber: a) elogios: predominantes e manifestados de formas bastante diversas; b) críticas: sempre direcionadas a alguma matéria ou posicionamento, e nunca à publicação em sua totalidade; c) sugestões; d) correções; e) solicitações; f) sobre a seção: cartas que tratam de outras correspondências do público

anteriormente publicadas; g) outros casos. (SANTHIAGO, 2005, p. 7).

E, por fim, a *carta-manifestação*, que, de acordo com o autor, é preenchida pelas correspondências de leitores que se manifestam sobre temas tratados pela revista em edições anteriores, sem referência direta ao tratamento dado pela mesma. Sobre esse grupo, Medeiros (2009) afirma que é o que mais se distancia das características da carta do leitor, pois não faz uma referência à matéria anterior. Para a autora, esse tipo de carta se assemelha mais com a estrutura do artigo de opinião, “em que o autor tem como principal objetivo expressar seu ponto de vista sobre um tema atual, em discussão na sociedade” (MEDEIROS, 2009, p. 65).

Ainda para Medeiros (2009, p. 66),

Apesar de haver subdivisões no gênero carta do leitor, pode-se perceber, geralmente, uma intenção persuasiva como ponto de interseção entre essas subdivisões, pois esse gênero, também chamado de carta argumentativa do leitor, exerce uma função social calcada na liberdade de expressão e opinião tanto individual, quanto coletiva. A imprensa, canal que presa pela liberdade de informação e de manifestação de pontos de vista, pelo menos teoricamente, tende a abrir espaço ao leitor para que ele se manifeste, o que comprova a função sócio-comunicativa do gênero. Além disso, pode-se perceber a consciência que o falante da língua naturalmente (por meio de sua experiência dentro da sociedade) tem dessa função, pois mesmo sem o conhecimento teórico das formas e estruturas, ele reconhece suas funções e gênero na sociedade e faz uso delas.

De acordo com o agrupamento de Dolz e Schneuwly (2011, p.52), a carta do leitor é um gênero representativo do discurso argumentativo, tendo como domínio social e capacidade discursiva de linguagem dominante a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Coadunamos com as ideias de Dolz e Schneuwly (2011), entretanto, ao adentrar as pesquisas de autores que já se debruçaram no estudo desse gênero – como Bezerra (2002), Santiago (2005), entre outros autores – percebemos que as cartas do leitor, embora, de forma geral, pertençam ao domínio argumentativo, também podem caracterizar-se por outros atos discursivos, como solicitações,

sugestões, elogios, agradecimentos, etc., e, portanto, podem assumir outras representações discursivas, como relatar ou expor.

Como vemos, a carta do leitor pode se apresentar com “máscaras” distintas, a depender do seu propósito comunicativo, do seu referente, etc. Dessa forma, antes de partirmos para a seleção do corpus de análise – passo seguinte para sua modelização – realizamos uma pesquisa exploratória a fim delimitar os tipos de cartas do leitor existentes de acordo com seu propósito comunicativo, os quais categorizamos como subgêneros.



## É hora de explorar o gênero textual “carta do leitor”!

Ao explorar exemplares da carta do leitor desse *corpus* inicial constatamos, assim como alguns autores trazidos na nossa pesquisa bibliográfica, que esse gênero possui propósitos comunicativos muito diversificados, gerando, assim, singularidades na sua discursividade. Conforme afirma Alves-Filho (2011, p. 21), “entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para se perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas”.

Desse fato surgiu a necessidade de delimitar *subgêneros* (KINDERMANN, 2017) para a carta do leitor. *Subgênero* é definido como uma espécie de subproduto do gênero de referência do qual se vincula. É uma configuração genérica mais específica em relação ao gênero “guarda-chuva”. Alguns autores tratam como “tipos de gêneros”, porém, para não sobrepormos à definição de tipos textuais, o conceito de subgêneros parece-nos mais produtivo.

A necessidade de distinguir subgêneros se dá pelo fato de os gêneros de texto tradicionais, que têm rotulações já consolidadas como a carta do leitor, estarem cada vez mais se diluindo, assumindo propósitos diversos, porém, sem perder a finalidade maior que os une – a carta do leitor não deixou de ter como norte o diálogo entre leitores de veículos jornalísticos, porém, esse diálogo passou a ter finalidades específicas, como veremos aqui.

Verificamos que nem todas as cartas do leitor podem ser classificadas no domínio do argumentar. Sendo assim, aderimos ao conceito de *subgêneros* para classificar as cartas encontradas na pesquisa exploratória e delimitar o objeto de ensino que conduziria a nossa intervenção didática focada no ensino da leitura e escrita argumentativa.

Sendo assim, diante das evidências levantadas na pesquisa exploratória, fizemos uma classificação das cartas do leitor constantes em nosso *corpus* em cinco subgêneros, os quais definimos e exemplificamos a seguir.

**1) Carta-resposta do leitor.** Por cartas-resposta do leitor consideramos aquelas em que os leitores opinam sobre uma publicação específica do jornal ou revista, fazendo referência explícita ao texto publicado naquela instituição, a fim de criticar positiva ou negativamente o conteúdo, posicionar-se sobre o tema abordado, elogiar a iniciativa da publicação, ampliar a discussão do texto citado, contrapor ou coadunar ideias, etc. Portanto, podemos fixar duas características básicas desse tipo de carta: a referência explícita e a temporalidade; tendo em vista que essas cartas são publicadas para dialogar com uma publicação anterior, assim, o tempo é fundamental e significativo para não perder o contexto da ação comunicativa.

É importante também colocar que são cartas que aparecem com bastante frequência tanto em revistas como jornais. São os modelos mais recorrentes que encontramos, pois atendem, além dos propósitos comunicativos do leitor, os do próprio veículo de comunicação, pois para ele a resposta do leitor ao que o jornal/revista está publicando configura-se como uma espécie de publicidade. Esse subgênero também atende ao propósito de “estabelecer interação entre leitores e clube de leitores [...] quando os leitores polemizam ou manifestam apoio e concordância entre si” (ALVES-FILHO, 2011, p. 134).

### Exemplo de carta-resposta do leitor

#### 'Passeatinha'?

Ironicamente o leitor Manoel J. Rodrigues (Opinião,9/12) pretende ridicularizar as pessoas que participam das manifestações de rua, diminuir a importância e a dimensão dessas passeatas, além de ser contrário à utilização das redes sociais para botar pressão nos políticos. Talvez, por não querer se envolver nesses movimentos que reivindicam ética e honestidade dos nossos governantes e faltar-lhe disposição para praticar a cidadania, se juntando aos protestos contra a desordem política que se abateu sobre o País, ele não está conseguindo fazer a leitura da repercussão e do alcance real do grito da população para soerguer moralmente a Nação. A pressão popular vale sim, e muito, sr. Rodrigues. Isso faz tremer políticos e agentes públicos. Já conquistamos vitórias através das manifestações e o grito dos brasileiros nas ruas. Foi assim, ouvindo o clamor de milhões de vozes das passeatas, que os parlamentares votaram o impeachment de Dilma Rousseff. É com o apoio substancial da população que a Operação Lava Jato está sendo cada dia mais fortalecida. E será, desse modo, que a sociedade vai conseguir passar o Brasil a limpo. Mesmo que a defenestração de Renan Calheiros ainda não tenha ocorrido desta vez, as manifestações do último dia 4 foram úteis, despertaram a necessidade de alguma providência e incomodaram nossas autoridades. Quanto à surreal citação "bananas de pijamas é o símbolo do Brasil", ele demonstrou ser extremamente mal informado. Por certo, pretendesse rotular pejorativamente o Brasil como uma "república das bananas".

LUDINEI PICELLI (administrador de empresas) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 14/12/2016.

**2) Carta-denúncia do leitor.** Cartas em que o leitor traz uma reclamação em relação a uma situação ou fato do seu meio social, solicitando publicamente a resolução do problema (de forma explícita ou implícita). Ou seja, o objetivo é denunciar um fato ou situação social que o leitor considera problemático, de forma aberta, para que, indiretamente, a reclamação possa chegar aos interlocutores que podem dar uma solução para o problema. Esse fato pode ser um problema da comunidade local ou da cidade/região. As cartas-denúncia do leitor são cartas prototípicas do jornal e não de revistas de grande circulação.

### Exemplo de carta-denúncia do leitor

#### Caixas eletrônicas, que maravilha!

Tenho uma conta poupança em uma agência do Banco do Brasil, onde são depositados meus minguados ganhos pela aposentadoria. Sempre que vou a um caixa eletrônico da agência em questão, principalmente em horários fora do expediente, é um verdadeiro parto tentar acessar minha conta. Seja pela identificação biométrica ou numérica, raramente consigo. Outros usuários têm a mesma queixa, o que torna então um problema perene e pelo menos geral. Estaria o BB em tal penúria que não pode adequar seus caixas à modernidade? Ou simplesmente se trata de menosprezar a clientela e colocar-se acima das conveniências imprescindíveis ao cidadão brasileiro? Ou ainda é mais um caso de estatal afetada pelo efeito PT?

RUBENS ROMAGNOLLI (engenheiro civil) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 14/12/2016.

**3) Carta-colaborativa do leitor.** Cartas em que o leitor colabora com a seção da revista enviando histórias, perguntas, sugerindo matérias para a revista de assuntos de seu interesse que poderão ser publicados nas edições seguintes, denominamos

“cartas do leitor colaborativa”. Esse tipo de carta é encontrado com mais frequência nas revistas *teens*. Nessas revistas, é possível perceber que os leitores são incentivados a participar ativamente, sugerindo temas, pautas para serem exploradas pelo veículo. A linguagem utilizada é bastante informal, o que passa a ideia de o leitor estar participando de uma reunião de pauta.

Exemplo de carta-colaborativa do leitor



Fonte: Revista *Todateen* – Fevereiro/2017.

**4) Carta-comentário do leitor.** Cartas em que os leitores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada. Os temas podem surgir tanto da realidade pessoal do leitor, quanto de temas que estão em alta naquele momento ou que são debates e discussões recorrentes na sociedade. Essas cartas apresentam comentários, dão opinião sobre um tema, mas sem tomá-lo como polêmico ou controverso, não exigindo, assim, um posicionamento que deva ser defendido por meio de argumentos. O texto é motivado por uma questão problemática que necessita de aprofundamento, de explicações. Há inserção de opiniões sobre o assunto, mas sem uma postura de defesa de ponto de vista. Verificamos que nessas cartas é comum a abordagem de temas filosóficos como a religião, patriotismo e união, piedade, bondade e fraternidade, adoção, otimismo. Os textos se estruturam por uma sequência explicativa e não argumentativa. Caracterizam-se mais como uma reflexão sobre um tema do que por uma defesa de um ponto de vista.

### Exemplo de carta-comentário do leitor



Fonte: *Folha de Londrina*, 17 e 18/12/2016.

**5) Carta-argumentativa do leitor.** Assim como as cartas-comentário, nas cartas-argumentativas do leitor os autores-leitores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada. A diferença é que esse tema é representado como polêmico/controverso e não somente problemático. Por representarem o tema como polêmico, o leitor-autor precisa se posicionar e defender um ponto de vista ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. O leitor-autor faz um debate e implica implicitamente ou explicitamente o seu interlocutor. Os textos são desenvolvidos pela sequência argumentativa, cuja função é buscar convencer o leitor de que a opinião defendida é a mais válida. Para tanto, o autor da carta lança mão de vários recursos para fortalecer sua argumentação, seja por meio de exemplos, constatações, vozes de autoridades e escolhas léxicas que impactam seu leitor a uma mudança ou tomada de posição.

### Exemplo de carta-argumentativa do leitor

#### **Armas: perigo ou segurança?**

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MURAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: *Jornal Folha de Londrina*, 14/06/2017.



## É preciso foco: delimitar e modelizar!

Diante da diversidade encontrada em nossa pesquisa exploratória, entendemos que trabalhar com a diversidade genérica é importante para o aluno ter uma visão ampla da prática social em que a carta do leitor está inserida, porém, é preciso delimitar um modelo de gênero que sirva como pilar para a sua produção textual. Portanto, selecionamos um subgênero para a proposta didática. Sendo assim, para conduzir o processo de intervenção didática proposto neste Material pedagógico, escolhemos o subgênero da carta do leitor que denominamos “**carta-argumentativa do leitor**”. Nossa escolha por esse subgênero é motivada por entendermos que é de extrema importância o ensino e aprendizagem da argumentação aos alunos desde cedo, como os documentos norteadores do ensino prescrevem.

Para os PCN de Língua Portuguesa o ensino dessa disciplina deve organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário (BRASIL, 1998, p. 42).

Ainda, de acordo com o documento,

[...] o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento da atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (BRASIL, 1998, p. 46).

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2009) apontam que:

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito

que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo [...] A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade. (PARANÁ, 2009, p. 56).

Consideramos que os documentos oficiais estão, portanto, engajados na orientação para a formação de cidadãos capazes de se posicionar, colocar, de forma respeitosa o seu ponto de vista, dar respostas consistentes. Para tanto, coadunamos com Dolz (1993) que defende que o ensino da argumentação deve ser feito desde os anos iniciais da vida escolar, em razão de sua frequência nas interações sociais diárias (na família, na escola, no trabalho, etc.) e também porque somos, a todo o momento, produtores ou receptores de discursos argumentativos, tanto orais quanto escritos.

Portanto, estudar gêneros dessa natureza significa desenvolver nos alunos capacidades para defender um ponto de vista, além de capacidades inerentes à própria prática comunicativa, como a de produção da palavra, escuta do outro, intervenções no discurso. Outro ponto crucial a ser desenvolvido por meio do trabalho com argumentação em sala de aula é o olhar individual: o aluno será capaz de se situar, de tomar posição, de ponderar, de discernir e de ver a si, enfim, de construir a sua identidade. Entendemos que, além de proporcionar mais chances de sucesso aos alunos na produção deste tipo de texto ao término do ensino médio, certamente facilitará o desenvolvimento de uma postura crítica, possibilitando aos alunos refletirem sobre temas polêmicos que fazem parte da sociedade contemporânea.

Sendo assim, para o nosso *corpus* de análise da modelização do subgênero “carta do leitor argumentativa”, selecionamos sete cartas publicadas no Jornal *Folha de Londrina* e as analisamos buscando suas regularidades contextuais, discursivas e linguísticas, tendo como suporte o quadro de perguntas diretivas esquematizado por Barros (2012) a partir das categorias de análise textual propostas por Bronckart (2009) – por representar o grupo do ISD, nossa fonte de pesquisa.

<b>Corpus da pesquisa analítica da carta-argumentativa do leitor</b>		
<b>Anexo</b>	<b>Título da carta</b>	<b>Fonte</b>
01	“Corrupção, doença incurável”	Folha de Londrina, 24/06/17
02	“Política brasileira falida”	Folha de Londrina, 26/05/17
03	“Verba para escolas de samba”	Folha de Londrina, 06/06/17
04	“Indícios veementes”	Folha de Londrina, 29/06/17
05	“Armas: Perigo ou segurança?”	Folha de Londrina, 14/06/17
06	“Democracia tem limites!”	Folha de Londrina, 01/06/17
07	“Cotas”	Folha de Londrina, 17/06/17

Entendemos que o trabalho com a carta-argumentativa do leitor em sala de aula é de extrema valia para nossos alunos, sendo uma oportunidade de exercerem criticamente sua opinião, e buscar a possibilidade de publicação num espaço propício e voltado para tal finalidade. Acreditamos que esse gênero é capaz de proporcionar atividades de ensino interativas, além de possibilitar a discussão de temas da atualidade e incentivar a adoção de postura crítica diante dos fatos. Dessa forma, os educandos podem se colocar como verdadeiros interlocutores e concretizar práticas de leitura e escrita diversas.

Em sala de aula, a carta-argumentativa do leitor pode, além de contribuir para a formação do leitor e de um produtor de texto crítico, uma vez que, para a sua produção, exige do aluno o conhecimento e aprofundamento de um tema de referência, ser suporte para a aprendizagem das marcas linguístico-discursivas que caracterizam o gênero/subgênero.

A seguir, trazemos a síntese com as principais características da carta-argumentativa do leitor, construído com base no esquema de perguntas criado por Barros (2012), a partir das categorias de análise textual do ISD.



## Síntese da modelização teórica da carta-argumentativa do leitor

### Capacidades de ação: características contextuais

- ✓ Prática social: Diálogo explícito entre um leitor/agente-produtor, um veículo de comunicação e seus leitores, em que primeiro escreve para um jornal/revista a fim de opinar sobre um tema polêmico de sua realidade social.  
Ex: Corrupção (Anexos 3 e 6), Legalização do porte de armas (Anexo 7); Cotas (Anexo 8)
- ✓ Subgênero escrito, de caráter argumentativo: visa expor publicamente um ponto de vista (tese)(DOLZ; SCHNEUWLY, 2011)– explícito ou implícito - sobre um assunto polêmico e defendê-lo por meio de argumentos e contra-argumentos. É um subgênero que se assemelha com o artigo de opinião (MEDEIROS, 2009).  
Ex: As cartas 5 e 6 (anexos 7 e 8) que apresentam ponto de vista explícito e as cartas 1, 2, 3,4 e 7 (anexos 3, 4, 5, 6 e 9) que apresentam ponto de vista implícito.
- ✓ Esfera de comunicação jornalística: esfera veiculada a notícias, reportagens, editoriais, artigo de opinião, etc. que publica assuntos de interesse público (ALVES-FILHO, 2011).
- ✓ O emissor: A pessoa física, cidadão comum, que escreve e assume o papel social (enunciador) de um cidadão ativo e participativo na sociedade, e tem por objetivo expor sua opinião em relação a um tema que o incomoda ou agrada (cf. MELO, 1999; BEZERRA, 2002; FONTANINI, 2002; COSTA, 2005). Exemplos: Cidadão indignado com a corrupção (anexo 3), cidadão decepcionado com a política e que clama e sugere mudanças (anexo 4), cidadão que opina sobre os investimentos públicos (anexo 5), cidadão que se posiciona com relação ao julgamento e condenação de uma personalidade política, um possível crime de corrupção (anexo 6), Cidadão que se posiciona sobre um tema polêmico discutido na sociedade (anexos 7 e 9), cidadão que se posiciona contrário a manifestações públicas que apresentam atos de violência e destruição do patrimônio público (anexo 8).
- ✓ O discurso do enunciador dirige-se a três receptores em potencial: ao editor do jornal, ao público leitor geral do jornal e aos opositores da sua tese. De alguma forma, essas três instâncias enunciativas são representadas pela fala do agente-produtor.
- ✓ O receptor institucional 1 – editor do jornal - assume o papel social de alguém que tem o poder de selecionar, resumir, parafrasear o texto original encaminhado à edição jornalística; assumindo, assim, uma posição de co-autoria do texto – pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta, já que nem todas as cartas são publicadas, e as que são podem passar por ajustes para se enquadrar no padrão proposto pela instituição (cf. ALVES-FILHO, 2011; BEZERRA, 2002; COELHO; COSTA-HÜBES, 2015); O receptor 2 – público leitor em geral – é alguém que se interessa pelo assunto exposto e que poderá se posicionar favorável ou contrário ao ponto de vista do enunciador. E, por fim o receptor 3 – Opositor da sua tese – O possível leitor que tem uma posição contrária ao ponto de vista defendido pelo enunciador.
- ✓ O conteúdo temático é variado e atual, sempre se referindo a questões sociais polêmicas, pelo menos tomadas como polêmicas pelo agente-produtor.
- ✓ A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal para alguns veículos de comunicação e informal para outros, já que os mesmos são destinados a públicos de local, classe social e idade diferentes (cf. KÖCHE et. al., 2014, COELHO; COSTA-HÜBES, 2015).
- ✓ O subgênero “carta do leitor argumentativa” é de grande valia para a sociedade, pois, para o leitor, é uma oportunidade de expor sua opinião sobre problemas sociais ou

posicionar-se em situações polêmicas, podendo assim exercer a sua cidadania; para a instituição serve também como termômetro para a repercussão do trabalho realizado ou a credibilidade do veículo com fonte de exposição de opinião e temas do interesse público (cf. ALVES-FILHO, 2011; BEZERRA, 2002; COELHO; COSTA-HÜBES, 2015).

- ✓ Suporte: jornais/revistas que circulam por meio impresso ou ambientes virtuais.

### Capacidades discursivas

- ✓ *Gênero da ordem do expor argumentativo, pertencente ao discurso misto interativo-teórico (BRONCKART, 2009).* Escrito normalmente em primeira pessoa do singular ou plural, o agente-produtor tenta manter um diálogo próximo ao interlocutor e se colocar como parte de uma polêmica onde todos são envolvidos.  
*“Podemos, porém, mudar muito com este cenário atual, principalmente, na escolaridade. (Anexo 4)*  
*“Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas [...].(Anexo 7)*
- ✓ Esquemáticamente, o plano textual geral, apoiando em Bronckart (2009), no protótipo da sequência textual argumentativa, apresenta: premissa, argumentos, contra-argumentos, conclusão (ou nova tese). Nesse sentido, ao analisarmos o *corpus*, encontramos na carta do leitor argumentativa o seguinte plano textual: 1) Título (em alguns casos essa parte é transformada pelo editor); 2) Contextualização: exposição (descrição ou relato) da questão polêmica e premissa (nem sempre explícita) 3) opinião/tese, 4) argumentos e contra-argumentos (podendo variar quanto a argumentação e contra-argumentação); 5) Conclusão (podendo ser feita por síntese ou proposta (nova tese); 6) assinatura; 7) identificação do emissor<sup>43</sup>.
- ✓ A extensão textual aproximada deve seguir as orientações específicas de cada instituição (Anexos 1 e 2).
- ✓ O texto é organizado em prosa e sua sequência predominante é a argumentativa, no entanto, cabem também encaixamentos de sequências narrativas ou explicativas quando o autor contextualiza ou expõe os argumentos e contra-argumentos. Exemplo: *“No ato realizado em Brasília coordenado e apoiado pelo PT, pro-impeachment do Temer, tivemos queima do patrimônio público e pessoas feridas. Esse ato contou com a tropa de choque do Lula [...]. Lá estiveram também os blackblocks [...].”* (anexo 8). No exemplo citado, o autor recorreu à narrativa para marcar temporalmente e contextualizar o assunto sobre o qual iria opinar.

### 3.3 Capacidades linguístico-discursivas

As retomadas são feitas por pronomes nominais, porém, também são frequentes, sinônimos, nominalizações.

- ✓ Também é comum a utilização de conectivos de ordem lógica, característica do gênero argumentativo, que contribuem para a coesão textual, a conexão do texto (cf. BRONCKART, 2009).  
 3) *“O corrupto é um transtorno para a sociedade, pois[conectivo de ordem lógica – explicação], além de sua atuação maléfica, ele[pronome]arrasta toda a sua quadrilha para o fundo do poço”.*(anexo 3)

<sup>43</sup>Nosso Plano textual global ficou bastante atrelado à sequência textual argumentativa (BRONCKART, 2009), porém as fases não são obrigatórias e nem sequenciais, alguns textos iniciam já na argumentação e apresentam ponto de vista no final, há textos que apresentam algumas fases implícitas, etc.

- 4) **Se[conectivo de ordem lógica – condição]**o prefeito do Rio de Janeiro cortar mesmo as **doações** para as escolas de samba [...] em incentivo a **festas mundanas**. **Se** alguém tem que investir em **carnaval**, [...] Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores **doar** dinheiro para **festa pagã**? [...]. Querem dinheiro de todos para fazer a **festa de meia dúzia**. (anexo 5) – Neste caso, o autor utiliza-se de nominalização para a retomada da ideia de doar e doação e dos termos festas mundanas, festa pagã, festa de meia dúzia como sinônimo para carnaval.
- ✓ A ancoragem temporal de referência é o presente (o aqui e agora), uma vez que se deseja opinar sobre algo que está em evidência no agora. A partir dela, caso necessário, o agente-produtor projeta um presente, passado (quando se utiliza de situações/fatos passadas para contextualizar ou argumentar) ou futuro (quando o emissor expõe expectativas e sonhos).
- Hoje**[ancoragem temporal] muitas pessoas **discutem** a legalização das armas. Alguns **dizem** que possuir uma arma **significa** ter proteção; [...]as armas não **deveriam** ser legalizadas, pois todos **poderiam** ter contato com elas [...] essas avaliações não **acontecem** corretamente). Além disso, a segurança da população **deveria estar**"nas mãos" do Estado. A solução não **é** legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação (Anexo 7).
- ✓ Constante uso de figuras de linguagem, com maior recorrência de metáforas, comparações e a ironias que são usadas normalmente para argumentar com o objetivo de para fortalecer os argumentos com o objetivo de persuadir o leitor.
- 3) “Quando o dinheiro for aplicado no que realmente é preciso e sobrar, aí sim que se doe umas migalhas para algo que nada acrescenta espiritualmente [Ironia][...] Querem o dinheiro de todos para fazer a festa de meia dúzia [Hipérbole]”. (anexo 5)
- 4) “O corrupto é como um gafanhoto”. [Comparação](anexo 3)
- ✓ O tom usado no texto pode variar bastante (moralista, descontraído, humorístico, objetivo, de poder), depende da subjetividade e do objetivo do agente-produtor.
- ✓ Encontramos nos textos vozes sociais, que geralmente vêm de onde o autor pertence, grupos sociais, movimentos sindicais, grupos religiosos, profissão, etc.
- “Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para **festa pagã**? (anexo3) – Discurso religioso.
- ✓ Como se trata de textos que exigem sustentação de ideias é possível encontrar citações (vozes de autoridade) de cientistas, filósofos, textos legislativos, etc.
- “**Segundo o dicionário** indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu.” (anexo 6)
- ✓ Quanto à pontuação, caracteriza-se pela presença simultânea de unidades características do discurso interativo – o travessão, os pontos de interrogação, dois pontos, exclamação - e do discurso teórico - comumente o ponto final, a vírgula; são sinais bastante recorrentes neste gênero textual, já que é escrito em apenas um parágrafo e caracteriza-se ao mesmo tempo por ser um monólogo e um diálogo direto com o leitor.
- 3) Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para festa pagã? (**anexo 5**)  
[...] Poderia alguém ser julgado culpado somente pelos indícios? Bem, segundo o dicionário indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu. Se indícios tão veementes como riqueza injustificável, inclusive de parentes próximos, depoimentos que se encaixam com fotos e fatos, etc. – **para não nos alongarmos** – , não forem indícios probantes [...]. (anexo 6)



## Síntese da modelização didática da carta-argumentativa do leitor

Sequência dominante: Argumentativa

Subjetividade

Connectivos lógicos: mas, pois, ou, se

Uso de modalizadores

Uso de 1ª pessoa singular e plural:

Vamos, sabemos, somos

Diálogo explícito entre leitores: pois bem, você, termos do diálogo oral, marcadores conversacionais, perguntas retóricas com respostas do autor, Trechos de discurso injuntivo (Vamos)

### 'Ladrão e vacilão'

Título: frase nominal curta

Contextualização e Apresentação da questão polêmica

Posicionamento do autor (implícito)

Contra-argumentação: voz contrária

Contra-argumentação: Refutação por comparação entre bandido pobre e bandido rico.

Contra-argumentos: Voz do outro - explícita

Contra-argumento: Refutação por constatação

Argumento: por hipótese - circunstância pessoal (subjetiva)

Rótulo do destinatário: extrema direita, aqueles que pensam de forma contrária ao autor.

Conclusão por proposta, generalização da tese.

Assinatura, ocupação e Endereço

Vamos falar daquele adolescente que teve carimbado em sua testa "Ladrão e vacilão". Pois bem, 17 anos, dependente químico, pobre, mora na periferia pobre e possui transtornos mentais, segundo familiares e amigos. Você ainda não mudou sua opinião sobre isso? Pois bem, o Brasil está em estado de calamidade não declarado, todos sabemos, somos roubados de cima até embaixo, legalmente e ilegalmente e, ultimamente, a sociedade anda bem calada, convenhamos. Passou a histeria ou cansamos? Bom, mas o que tem isso? A diferença é que não tatuamos na cara desses marginais engravatados pois, justamente, estão engravatados, são elegantes, têm pompa e não são aquele pobre menino vítima de uma doença chamada vício, mal vestido e, talvez, fétido que perambula pelas ruas à procura de algo que o faça aliviar aquela dor da abstinência. É fácil dizer: "Então, leva ele para casa!" ou "Nossa justiça não funciona! Olho por olho, dente por dente." Não, não levo ele para casa, pois essa responsabilidade não é só minha, é desse Estado falido, é dos pais negligentes, é da sociedade da exclusão! Mas uma coisa lhes digo, se meu filho de 17 anos fosse quimicamente dependente e roubasse um item seja lá de quem for e fizessem o que fizeram com esse adolescente, sem dúvida, os faria pagar legalmente, cada marca permanente que deixaram no meu filho. Aos Bolsonaroistas dessa cidade, mais amor por favor! Olhar para dentro de casa e de si é um treino diário.

RAFAEL ANTONIO  
OTAVIANO (servidor público) –  
Londrina

Para o desenvolvimento do projeto de escrita, o contexto parte de alunos que convivem com situações rotineiras na escola e que gostariam de expor seu ponto de vista sobre o assunto. Um tema bastante recorrente entre os alunos é *bullying*. A prática social a ser desenvolvida seria de alunos, adolescentes, cidadãos que se posicionam com relação às medidas de combate à prática do *bullying*. Os alunos devem se dirigir aos leitores em geral do jornal *Folha de Londrina* e posicionarem-se favoráveis ao aumento da conscientização ou da punição ao praticante do *bullying*. Para tanto, nosso objeto de ensino é o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* para produção de textos do subgênero *carta-argumentativa do leitor* a serem enviados ao *Jornal Folha de Londrina* para possível publicação.

**Professor**, no presente material, direcionamos as cartas-argumentativas do leitor ao *Jornal Folha de Londrina*, que é o jornal de nossa região, no entanto, você poderá, em seu trabalho, dirigir-se ao jornal de sua região.



## Sinopse da Sequência Didática da Carta-argumentativa do Leitor

Após a modelização didática da carta-argumentativa do leitor, para uma visualização da sequência didática que produzimos, trazemos um quadro com uma sinopse que apresenta as oficinas que a compõem, bem como os objetivos, as atividades, tarefas e dispositivos didáticos (DPD) de cada oficina.

<b>Sinopse da SD da Carta-argumentativa do leitor</b>		
<b>Oficinas</b>	<b>Objetivos (para os alunos)</b>	<b>Atividades/tarefas/dispositivos didáticos</b>
<b>Oficina 1</b> Reconhecendo os gêneros textuais presentes no jornal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os gêneros jornalísticos</li> <li>- Diferenciar os propósitos comunicativos dos textos presentes no jornal</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura exploratória de jornais observando os gêneros presentes no Jornal.</li> <li>2) Escolha de alguns textos presentes nos jornais por grupos de alunos.</li> <li>3) Leitura dos textos em grupos pelos alunos e apresentados coletivamente analisando os elementos contextuais (contexto histórico, contexto de produção e contexto de circulação) e os propósitos comunicativos de cada texto.</li> <li>4) Registro na lousa pelo professor dos elementos contextuais e dos propósitos comunicativos.</li> <li>5) Conclusão por meio de diálogo dirigido junto aos alunos que os jornais são portadores de gêneros textuais com várias finalidades: expor, relatar, anunciar, informar, narrar, criticar, entreter, etc.</li> </ol>
<b>Oficina 2:</b> Reconhecendo os gêneros de opinião presentes no jornal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os gêneros opinativos do jornal</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Questionamento do professor à turma sobre o propósito comunicativo de opinar.</li> <li>2) Observação e leitura dos gêneros textuais presentes na página de opinião do jornal <i>Folha de Londrina</i>: editorial, o artigo de opinião e a carta do leitor.</li> <li>3) Identificação dos interlocutores desses gêneros (contexto de produção e contexto de circulação).</li> </ol>
<b>Oficina 3:</b> Tomando contato com cartas do leitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a carta do leitor e seus diferentes propósitos comunicativos</li> <li>-Reconhecer que a carta do leitor é produzida por leitores que se sentiram motivados a</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura de várias cartas do leitor (DP 1) observando os interlocutores e os propósitos comunicativos (contexto de produção e contexto de circulação).</li> <li>2) Registro do professor na lousa e dos alunos no caderno.</li> </ol>

	expressar sua opinião frente a algum assunto de sua realidade.	
<b>Oficina 4</b> Qual é o seu ponto de vista?	- Reconhecer o ponto de vista e a defesa na carta-argumentativa do leitor.	1) Leitura individual e coletiva da carta-argumentativa do leitor “Ladrão e vacilão” (DP 2). 2) Leitura do professor com ênfase na pontuação e entonação. 3) Questionamento do professor sobre como o autor começa o texto, como desenvolve e termina, buscando levar os alunos a refletir sobre a estrutura do texto. 4) Questionamento do professor sobre a finalidade do texto, o ponto de vista defendido pelo autor e como ele defende esse ponto de vista. 5) Sistematização das questões no caderno dos alunos. 6) Questionamento aos alunos: De acordo com o que vimos até agora no jornal, vocês poderiam participar dando a opinião de vocês sobre algum tema? 7) Proposta e explicitação de um projeto de escrita de carta do leitor para ser publicado, a princípio do blog da escola e ao final do projeto no Jornal <i>Folha de Londrina</i> .
<b>Oficina 5</b> Nem todos pensam iguais: Qual é a polêmica?	- Problematizar o tema <i>bullying</i> .	1) Leitura da Reportagem “Um em cada dez estudantes é vítima frequente de <i>bullying</i> ” buscando informações sobre o tema. – Disponível em: <a href="http://www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html">www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html</a> 2) Debate sobre o <i>bullying</i> na escola. O que é? Já presenciaram? Já sofreram? Já praticaram? O que consideram <i>bullying</i> ? Como prevenir e combater? 3) Questionamento do professor aos alunos de como podemos acabar com o <i>bullying</i> : É preciso aumentar a conscientização ou a punição? 4) Diálogo dirigido onde os alunos possam expor sua opinião.
<b>Oficina 6</b> Agora é a sua vez... É hora de produzir!	- Produzir a 1ª versão da carta-argumentativa do leitor.	1) Escrita da carta-argumentativa do leitor pelos alunos posicionando-se favoráveis à punição ou conscientização dos agressores no <i>bullying</i>
<b>Oficina 7</b> Informar <i>versus</i> opinar	- Relacionar e diferenciar textos opinativos e	1) Vídeo com a notícia: “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e

	informativos.	<p>fere quatro” (Disponível em: &lt;<a href="https://globoplay.globo.com/v/6231748/">https://globoplay.globo.com/v/6231748/</a>&gt;)</p> <p>2) Leitura da reportagem “Implicações jurídicas do bullying” (<i>Folha de Londrina</i>).</p> <p>3) Leitura: Artigo de Opinião: “O bullying e a capacidade de resiliência”</p> <p>4) Após a leitura de cada texto, registro por escrito do objetivo do texto e de como é estruturado.</p> <p>5) Atividade escrita (DP 4) enfocando os três gêneros textuais lidos a fim de concluir que os textos informativos, apresentam em sua estrutura respostas para as seguintes questões: O quê? Onde? Quando? Como? Já o texto opinativo apresenta uma tese (ideia/opinião) e argumentos e contra-argumentos para comprovar ou defender a opinião.</p>
<b>Oficina 8</b> A organização da carta-argumentativa do leitor	Reconhecer esquema da sequência argumentativa da carta do leitor	<p>1) Leitura e análise de uma carta do leitor “Armas: perigo ou segurança” (DP 5) pontuando os elementos constitutivos da estrutura do gênero (contextualização/premissa, tese (ideia/opinião), argumentos/contra-argumentos e conclusão)</p> <p>2) Questionário onde os alunos encontrarão as partes e estrutura do texto.</p>
<b>Oficina 9</b> Tipos de argumentos	Analisar os tipos de argumentos presentes em textos argumentativos	1) Análise da carta do leitor “Tecnologia” (DP 6) foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência (atividade em dupla).
<b>Oficina 10</b> Produzindo coletivamente	- Desenvolver capacidades para a contra-argumentação.	<p>1) Apresentação do assunto polêmico “redução da maioria penal”</p> <p>2) Apresentação de argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal apontados no site: <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a> (DP 7)</p> <p>3) Divisão a turma em grupos que defenderão um ponto de vista. Elaboração de contra-argumentos para contrapor os argumentos contrários.</p> <p>4) Apresentação oral dos contra-argumentos elaborados por cada grupo.</p>
<b>Oficina 11</b> Construção de argumentos e contra-argumentos	- Pesquisar e construir argumentos para a defesa de sua tese.	<p>1) Leitura de textos sobre o <i>bullying</i>, a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema e montar um paralelo entre argumentos favoráveis e contrários à criminalização do <i>bullying</i> e a punição dos agressores:</p> <p>- Leitura da reportagem: “‘Certeza da punição inibirá o bullying”, diz promotor” enfocando os argumentos favoráveis e</p>

		<p>contrários <a href="http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html">http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html</a></p> <p>- Leitura da lei Intimidação Sistemática (<b>Bullying</b>) nº 13.185/2015 <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13185.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13185.htm</a></p> <p>4) Após as leituras, elaboração de argumentos e contra-argumentos que servirão para a defesa da tese dos alunos.</p>
<b>Oficina 12:</b> Articulando as ideias!	<p>- Reconhecer os operadores argumentativos nos textos.</p> <p>- Apresentar os diferentes tipos de operadores argumentativos.</p>	<p>1) Leitura de textos com operadores argumentativos (carta anexo 11 Carta do leitor “Mundo virtual”)</p> <p>2) Montagem de quebra-cabeça de texto articulando com os operadores argumentativos.</p>
<b>Oficina 13</b> Revisão coletiva	Desenvolver o posicionamento crítico e a argumentação	<p>1) Análise da carta-argumentativa do leitor de 2 alunos da turma “punir ou não”, a qual consideramos ser a que mais se aproximou do protótipo proposto no MDG, observando o posicionamento crítico e a argumentação.</p> <p>2) Revisão coletiva das produções dos alunos.</p>
<b>Oficina 14:</b> Revisão e reescrita individual	Revisar e melhorar o texto individual	<p>1) Devolução da carta dos demais alunos para que leiam e se recordem do que escreveram.</p> <p>2) Discussão com os alunos sobre as características da carta do leitor, bem como seu propósito comunicativo.</p> <p>3) Revisão do texto individualmente por meio de grade de correção individual.</p> <p>4) Reescrita do texto pelos alunos.</p> <p>5) No laboratório de informática, digitalização das cartas do alunos e envio ao jornal <i>Folha de Londrina</i>.</p>
<b>Oficina 15</b> Enviando a carta-argumentativa do leitor ao Jornal	- Enviar a carta escrita pelos alunos ao Jornal.	<p>1) Digitar as cartas-argumentativas do leitor revisadas e reescritas;</p> <p>2) Enviar via <i>e-mail</i> as cartas ao jornal.</p>



## OFICINA 1

### RECONHECENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NO JORNAL

#### Objetivos

- Conhecer o jornal impresso em sua totalidade.
- Reconhecer os gêneros jornalísticos.
- Diferenciar os propósitos comunicativos dos textos presentes no jornal.

**Professor**, ao iniciar o trabalho pedagógico com a “carta-argumentativa do leitor” é de extrema importância que os alunos conheçam o suporte onde o subgênero textual a ser produzido circula, bem como reconhecer os diversos gêneros que constituem o jornal impresso. Sendo assim, as atividades propostas nessa primeira oficina devem proporcionar o contato direto dos alunos com o suporte textual, para que possam conhecê-lo em sua totalidade. No entanto, salientamos que, caso em sua realidade os alunos já tenham esse contato, essa primeira oficina poderá ser adaptada ou desconsiderada.

**1)** Professor, leve jornais para a sala de aula e, com a turma separada em duplas, distribua aos alunos deixando-os no primeiro momento para folhear e explorar o suporte textual. Se possível, os jornais devem ser atuais para que os alunos possam identificar conteúdos discutidos na realidade. Nesse momento é importante que você visite os grupos observando e apontando gêneros textuais que os alunos ainda não visualizaram.

**2)** Conforme as duplas vão encontrando os gêneros textuais no jornal, registre na lousa o título: “Gêneros do jornal”, em forma de item e os gêneros encontrados pelos alunos.

**Professor**, nessa atividade é muito comum os alunos apontarem os assuntos e não os gêneros, por isso sugerimos fazer a mediação e a intervenção buscando levar os alunos a chegarem ao nome dos gêneros textuais.

**3)** Em seguida, oriente os grupos a escolherem um dos textos do jornal; façam a leitura e apontem: o título, o autor (se tiver) e qual é a finalidade do texto.

**4)** Na sequência os alunos socializarão suas leituras oralmente apresentando suas constatações. Você deverá registrar na lousa as informações apresentadas pelos alunos: o título, o autor (se tiver) e a finalidade do texto.

**5)** Professor, para finalizar a oficina, instigue os alunos a concluir que o jornal impresso é portador de diversos gêneros textuais com diferentes finalidades e propósitos comunicativos: expor, relatar, anunciar, informar, narrar, criticar, entreter, etc.

**Professor**, ao final de cada oficina é importante que os alunos registrem em seus cadernos as conclusões de aprendizagem.



## OFICINA 2

### RECONHECENDO OS GÊNEROS DE OPINIÃO PRESENTES NO JORNAL

#### Objetivo

- Reconhecer os gêneros opinativos do jornal.

**Professor**, essa é uma oficina muito importante, pois é o momento em que muitos alunos entrarão em contato com os textos de opinião dos jornais pela primeira vez. Muitos deles acreditam que o jornal é apenas fonte de informação e classificados. Aguçar o olhar dos alunos para esse caderno do jornal que é destinado aos leitores é um momento muito importante da sequência didática.

- 1) Professor, inicie a aula fazendo uma revisão das conclusões da aula anterior. Na sequência questione os alunos sobre a possibilidade de o leitor discordar do que está publicado no jornal ou caso queira emitir sua opinião sobre algum assunto importante de sua realidade. Como fazer?
- 2) Após deixar os alunos opinarem sobre a questão anterior, convide-os a observar a folha de opinião do jornal. Divida-os novamente em duplas e questione o que veem, como é organizada a página, se há assinatura dos textos, recomendações etc.
- 3) Peça aos alunos que leiam os textos e identificação dos interlocutores desses gêneros (contexto de produção e contexto de circulação), bem como os propósitos comunicativos da produção do texto.
- 4) Professor, conclua junto com os alunos, sintetizando as características da página de opinião do leitor, destacando quem escreve os textos, os papéis sociais que assumem, a quem se dirigem, a finalidade dos textos, etc.. É importante que você registre as constatações na lousa e os alunos no caderno. É uma forma de sintetizar os conteúdos discutidos em cada oficina.



## OFICINA 3

### TOMANDO CONTATO COM A CARTA DO LEITOR

#### Objetivos:

- Conhecer a carta do leitor e seus diferentes propósitos comunicativos.
- Reconhecer que a carta do leitor é produzida por leitores que se sentiram motivados a expressar sua opinião frente a algum assunto de sua realidade.

**Professor**, nesta oficina você irá conduzir o olhar dos alunos para o gênero textual carta do leitor, irá levá-los a concluir que os leitores têm um espaço destinado para eles no jornal e que este gênero atende a diversos propósitos comunicativos e pode ser produzido por qualquer cidadão comum, inclusive eles.

**1)** Professor, você levará a seus alunos diversas cartas do leitor (DP<sup>44</sup> 1) e em grupo eles deverão fazer a leitura das mesmas observando os interlocutores, os propósitos comunicativos, o conteúdo abordado. Os grupos irão anotar as informações e ao final da aula deverão expor oralmente as informações para a turma.

**2)** No momento da plenária, registre a informações expostas pelos alunos na lousa e, os alunos, no caderno.

**3)** Professor, leve-os a concluir que as cartas do leitor podem tratar de diversos assuntos, servir a diversos propósitos comunicativos e serem escritas por cidadãos comuns.

---

<sup>44</sup> DP – Dispositivo Pedagógico (todos os dispositivos pedagógicos estão disponíveis no Caderno do Aluno).



## OFICINA 4

### QUAL É O SEU PONTO DE VISTA?

#### Objetivos

- Reconhecer o ponto de vista e a defesa na carta-argumentativa do leitor.

**Professor**, esse é o momento em que você irá focar no subgênero “carta-argumentativa do leitor”. É preciso levar os alunos a entenderem o propósito comunicativo desse subgênero, bem como sua finalidade específica, que é a de defender um ponto de vista em relação a uma questão polêmica contemporânea, por meio da argumentação.

**1)** Professor, inicie a aula fazendo uma revisão das considerações e conclusões da oficina anterior. Na sequência, entregue aos alunos a fotocópia do texto “Ladrão e vacilão” (DP 2). Solicite que façam inicialmente a leitura silenciosa e na sequência faça a leitura coletiva.

**2)** Questione oralmente os alunos sobre o autor do texto, o título, como o autor começa o texto, como desenvolve e termina, buscando levá-los a refletir sobre a estrutura composicional do texto.

**Professor**, este é um momento em que o levantamento das hipóteses pelos alunos é de grande importância para o trabalho, portanto, não leve resposta pronta, os conceitos construídos pelos alunos devem ser valorizados.

**3)** Também questione sobre a finalidade do texto, o ponto de vista defendido pelo autor e como ele defende esse ponto de vista.

**4)** Professor, faça a leitura do texto aos alunos, com ênfase na pontuação e entonação. Caso haja alguma dúvida sobre alguma palavra, ela deve ser esclarecida.

**5)** Entregue aos alunos a atividade 2 do DP 2.

**6)** A correção deverá ser feita oralmente com a participação dos alunos, buscando esclarecer as possíveis dúvidas bem como sistematizar a ideia de que a carta-argumentativa do leitor tem o propósito comunicativo de opinar sobre um assunto da realidade do leitor e esse ponto de vista é defendido por meio da argumentação.

**7)** Ao final da oficina, proponha aos alunos o projeto de escrita: a produção de uma carta-argumentativa do leitor. Informe-os que na oficina seguinte você irá trabalhar um pouco sobre o tema a ter abordado na carta para que possam emitir sua opinião.



## OFICINA 5

### NEM TODOS PENSAM IGUAIS: QUAL É A POLÊMICA?

#### Objetivos

- Problematizar o tema *bullying*.

**Professor**, este é o momento de fomentar o assunto proposto. Procure, para tanto, engajar os alunos no tema, incentivando a participação de todos, a tomada de posição e a busca por argumentos para defender sua posição.

- 1) Professor, inicie a oficina lembrando sobre o projeto de produção da carta-argumentativa do leitor. Na sequência, distribua aos alunos a fotocópia da reportagem “Um em cada dez estudantes é vítima frequente de *bullying*”(Disponível em: [www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html](http://www.folhadelondrina.com.br/geral/um-em-cada-dez-estudantes-e-vitima-frequente-de-bullying-975466.html)) e solicite que façam uma leitura bem atenta e procurem grifar as palavras desconhecidas e as informações importantes sobre o tema.
- 2) Após a leitura individual feita pelos alunos, faça uma leitura em voz alta do texto, buscando esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos quanto ao vocabulário. Em seguida, oportunize aos alunos que exponham o que entenderam do texto e as informações por eles grifadas.
- 3) Professor, durante a participação dos alunos, já fomente um debate sobre o *bullying* na escola. O que é? Já presenciaram? Já sofreram? Já praticaram? O que consideram *bullying*? Como prevenir e combater? Questione os alunos sobre como podemos acabar com o *bullying*: é preciso aumentar a conscientização ou a punição?

**Professor**, nesse momento é muito importante valorizar as opiniões dos alunos e incentivá-los a expor suas opiniões.



## OFICINA 6

### AGORA É A SUA VEZ...

### É HORA DE PRODUZIR!

#### Objetivo:

- Produzir a 1ª versão da carta-argumentativa do leitor.

**Professor**, esse momento da sequência didática é muito importante, porque, a partir da primeira produção, você terá condições de diagnosticar o que os alunos sabem ou não sobre o subgênero, possibilitando, assim, delimitar os pontos problemáticos em relação a sua produção, para que sejam enfatizadas nas oficinas seguintes. Dessa forma, o diagnóstico serve de orientação para as próximas atividades a serem desenvolvidas. Como a sequência didática aqui já está pronta, cabe a você, então, adaptar as oficinas e atividades às necessidades específicas dos seus alunos. Você pode tanto acrescentar ou excluir atividades, caso seja necessário, mas tomando o cuidado, sempre, de não se desviar da metodologia das sequências didáticas de gêneros.

1) A primeira produção da carta-argumentativa do leitor deverá ser escrita pelos alunos, buscando posicionar-se sobre favoráveis ao aumento de punições ou o aumento da conscientização dos praticantes do *bullying*. Professor, deixe claro aos alunos que essa é a primeira versão e que após o desenvolvimento do projeto eles terão a oportunidade de corrigir e reescrever seus textos visando a publicação no jornal.



## OFICINA 7

### INFORMAR *VERSUS* OPINAR

#### Objetivo:

- Relacionar e diferenciar textos opinativos e informativos.

**Professor**, nessa oficina os alunos terão a oportunidade de entrar em contato com dois textos informativos e um texto opinativo. Todos os textos apresentam assuntos relacionados ao tema proposto para este projeto, o *bullying*, sendo assim, é necessário que haja um debate voltado para o tema e a aquisição de informações para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, porém, também é preciso conduzir os alunos a identificar as diferenças dos textos informativos e opinativos. Portanto, caberá ao professor conduzir as atividades de maneira que não se percam os dois focos da oficina, um voltado à aquisição de informações sobre o tema e o outro sobre o objetivo do texto.

1) Professor, inicie a aula recordando com os alunos o objetivo do projeto e exponha que as atividades a serem desenvolvidas daquele momento em diante irão contribuir para ampliar os conhecimentos dos mesmos para que possam desenvolver capacidades de linguagem importantes na construção da carta-argumentativa do leitor e que servirão para o momento em que eles revisarão e reescreverão seu texto. Reforce também a importância do engajamento de todos.

2) Apresente aos alunos o vídeo com a notícia: “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro”. (Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6231748/>>).

3) Fomente um diálogo dirigido sobre as informações trazidas pela reportagem. Durante o diálogo, coloque na lousa as palavras-chave: título, autor, veículo de circulação, e as questões: O quê? Quando? Onde? Por quê? Qual é a finalidade do texto?(Vocês irão responder essas questões, a princípio, somente oralmente).

**Professor**, levar os alunos a refletir sobre essas questões será importante para que eles consigam observar e diferenciar, ao final da oficina, a diferença de textos informativos e opinativos (argumentativos).

4) Na sequência, distribua aos alunos a fotocópia da reportagem “Implicações jurídicas do bullying” (*Folha de Londrina*) (DP 3). Os alunos farão inicialmente a leitura silenciosa e, na sequência, a leitura coletiva mediada pelo professor. Vá distribuindo os trechos a serem lidos aos alunos bem como dialogando sobre as informações contidas no texto.

**Professor**, é importante que você leia o texto e o organize anteriormente para a leitura coletiva, para que possa fazer as pausas em momentos estratégicos e dialogar com os alunos sobre as informações. Ressaltamos que o texto é longo, por isso essas pausas são necessárias. Orientamos, também, que solicite aos alunos que grifem no texto trechos que eles consideraram importantes, pois poderão servir de subsídios para a reescrita do texto final da carta-argumentativa do leitor.

5) Após a leitura e diálogo das informações contidas no texto, como feito na atividade anterior, registre na lousa as palavras-chave: título, autor, veículo de circulação, e as questões: O quê? Quando? Onde? Por quê? Qual é a finalidade do texto? E sistematize oralmente.

6) Professor, após o estudo desses dois textos, questione os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre eles. Deixe que os alunos levantem suas hipóteses, e, ao final, sistematize que os dois textos têm a mesma finalidade (propósito comunicativo), que é o de informar, sendo que a diferença é o veículo de circulação (jornal falado e jornal impresso) e a modalidade da linguagem (oral e escrita).

7) Distribua aos alunos o terceiro e último texto, o artigo de opinião “O bullying e a capacidade de resiliência” (DP 3). Peça para que façam a leitura silenciosa e que grifem palavras desconhecidas e trechos que julgarem interessantes.

8) Fomente um diálogo dirigido sobre as informações trazidas pelo artigo. Questione os alunos sobre a finalidade do texto, comparando com os dois textos anteriores.

Questione também sobre a estrutura do texto bem como relevância dos questionamentos (O quê? Quando? Onde? Por quê?) para o artigo.

**Professor**, aqui o objetivo é conduzir os alunos a observar as diferenças entre os textos informativos e opinativos (ou argumentativos), tanto quanto à finalidade, informatividade e estrutura do texto.

**9)** Desenvolva a atividade escrita do DP 3, enfocando os três gêneros textuais lidos, a fim de concluir que os textos informativos apresentam em sua estrutura respostas para as seguintes questões: O quê? Onde? Quando? Como? Já o texto argumentativo defende uma tese (ideia/opinião) por meio de argumentos e contra-argumentos.



## OFICINA 8

### A ORGANIZAÇÃO DA CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR

#### Objetivo

- Reconhecer o esquema estrutural da sequência argumentativa da carta do leitor.

**Professor**, baseado nas conclusões da oficina anterior, exponha aos alunos que a partir dessa oficina o foco principal será as características da carta-argumentativa do leitor, subgênero da carta do leitor que tem por objetivo opinar sobre um tema controverso da realidade social e defender um ponto de vista por meio de argumentos e contra-argumentos. É importante que os alunos conheçam a proposta de trabalho, para que valorizem as atividades que contribuirão para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o subgênero.

1) Professor, após as explicações necessárias sobre a oficina, entregar aos alunos o texto “Armas: perigo ou segurança” (DP 4). Solicitar a leitura individual dos alunos e, em seguida, a leitura coletiva ou do professor, pontuando os elementos constitutivos da estrutura do gênero (contextualização/premissa, tese – ideia/opinião –, argumentos/contra-argumentos e conclusão).

2) Em seguida, solicite aos alunos que realizem as atividades 1 e 2 do DP 4.

**Professor**, na atividade 2 as questões a, b e c mobilizam a impressão dos alunos, por isso oriente-os a não copiarem trechos do texto. As questões d a f movimentam as mesmas impressões das questões anteriores, entretanto, além da reflexão sobre o texto, também mobilizam as nomenclaturas adequadas do plano global textual da carta-argumentativa do leitor. É importante que os alunos utilizem essas nomenclaturas, pois, na oficina de revisão e reescrita já estarão familiarizados com as terminologias.

**3)** Professor, durante a realização das atividades é importante que você caminhe pela sala e já vá fazendo intervenções para os alunos que apresentem dificuldade e as correções individuais das questões. Ao final, faça uma socialização coletiva das respostas. Valorize as respostas dos alunos e incentive-os a utilizar as nomenclaturas adequadas.

**4)** Finalize a oficina com a sistematização na lousa da estrutura da carta-argumentativa do leitor, buscando esclarecer os pontos de dificuldades observados.



## OFICINA 9

### DEFENDENDO UMA IDEIA! ARGUMENTAR É PRECISO!

#### Objetivo

- Analisar os tipos de argumentos presentes em textos argumentativos.

**Professor**, a argumentação é o recurso primordial na construção da carta-argumentativa do leitor. Conduza os alunos a refletir sobre a importância dos argumentos para a defesa do ponto de vista neste subgênero textual.

**1)** Professor, inicie essa oficina recordando pontos importantes vistos nas oficinas anteriores como as características dos gêneros argumentativos, bem como a estrutura composicional da carta-argumentativa do leitor. Conduza os alunos a refletirem sobre a defesa do ponto de vista e a importância da argumentação. Especifique o objetivo dessa oficina e sua importância para esse projeto de produção escrita.

**2)** Organize os alunos em duplas e entregue a eles fotocópia com as atividades 1 e 2 do DP 5, com foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência. Após a realização da atividade 1, faça a correção oral com a turma e solicite a leitura dos alunos dos tipos de argumentos.

**Professor**, com relação aos tipos de argumentos, caso queira se aprofundar um pouco mais, sugerimos levar exemplos em textos e apresentá-los aos alunos em *datashow*. Ressaltamos que, para os alunos, os nomes dos tipos de argumentos não são de grande relevância, o objetivo é que eles entendam a funcionalidade dos argumentos dentro do texto.

**3)** Na sequência, entregue aos alunos o texto “Tecnologia” (DP 5) e solicite que realizem a atividade 3.

**4)** Para a correção, realize a leitura do texto e solicite a participação dos alunos nas respostas das questões, fazendo as intervenções necessárias para a correção, caso haja necessidade.



## OFICINA 10

### DEFENDENDO UMA IDEIA

### CONTRA-ARGUMENTAR É PRECISO!

#### Objetivo:

- Desenvolver capacidades para a contra-argumentação.

**Professor**, essa oficina é uma das mais complexas da sequência didática, tendo em vista que a capacidade de contra-argumentação envolve o debate com o pensamento do “outro”, o que de certa forma é uma atividade que exige conhecimento do assunto debatido e abstração. Observe os alunos na realização das atividades, incentive-os e ajude-os caso tenham dificuldades e, caso considere necessário, amplie a oficina com mais atividades.

- 1) Professor, inicie a aula explicando aos alunos sobre os objetivos dessa oficina que é a contra-argumentação, reforce sobre a importância desse recurso na construção da carta-argumentativa do leitor. Em seguida, apresente aos alunos o tema polêmico “redução da maioria penal”. Certamente muitos deles já terão uma opinião, tendo em vista que é um assunto muito recorrente na sociedade e nas redes sociais.
- 2) Entregue aos alunos o texto “7 argumentos a favor e contra a redução da maioria penal” (DP 6) e faça a leitura coletiva com eles discutindo e esclarecendo as ideias apresentadas no texto.
- 3) Em seguida, divida a turma em grupos e apresente a atividade do dispositivo 6: O grupo deverá posicionar-se contrários ou favoráveis a redução da maioria penal e construir contra-argumentos para a defesa de seu ponto de vista. Para tanto, escolherão argumentos contrários à sua posição e produzirão contra-argumentos para rebatê-los.

**Professor**, na divisão dos grupos você poderá realizar de duas formas: 1) verificar os alunos que se posicionam favoráveis e contrários e dividi-los de acordo com suas posições; 2) deixar que os alunos escolham seus parceiros de grupo, no entanto,

poderá haver posicionamentos contrários no mesmo grupo, mesmo assim, eles deverão se organizar e defender apenas uma posição.

**4)** Professor, durante a realização da atividade caminhe pela sala visitando os grupos e fazendo intervenções caso necessário. Evite que os alunos se desmotivem pelo grau de dificuldade da atividade. Também procure já fazendo correções necessárias para que durante as apresentações na atividade seguinte os alunos apresentem a atividade o mais adequado possível.

**5)** Após o término das atividade, os grupos deverão registrar os contra-argumentos em cartazes e apresentá-los em plenária e deixá-los expostos na sala para que todos tenham contato e observem o debate de ideias.



## OFICINA 11

### CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS E CONTRA- ARGUMENTOS

#### Objetivo:

- Pesquisar e construir argumentos para a defesa do ponto de vista/tese.

**Professor**, essa oficina é bastante objetiva, onde os alunos poderão elaborar argumentos e contra-argumentos que poderão ser utilizados na produção final. É um momento também de *feedback* para o professor que poderá observar se os alunos estão se apropriando dos conhecimentos ensinados durante as oficinas. Recolha os textos dos alunos para uma revisão. Faça apontamentos que julgar importantes e devolva a tarefa aos alunos para que possam tomar conhecimento dos “erros” e progressos. Caso entenda ser necessário apresente os argumentos dos alunos em *slides* e faça os apontamentos e intervenções necessárias.

#### DICA DE LEITURA:

Sugerimos a leitura do capítulo II, “*Obstáculos, dificuldades e erros de escrita*” da obra:

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

- 1) Professor, inicie a oficina fazendo um *feedback* dos conhecimentos trazidos até então nas oficinas anteriores. Exponha os objetivos desta oficina e em seguida entregue os textos à turma.
- 2) Entregue texto 1, “Certeza da punição inibirá o bullying”, diz promotor” e 2 da lei Intimidação Sistemática (Bullying) nº 13. 185 (DP 7) e solicite, primeiramente, que os alunos façam a leitura individual dos textos e, na sequência, façam a leitura coletiva e/ou do professor. Procure durante a leitura fazer questionamentos sobre o texto fomentando discussões sobre as informações trazidas.
- 3) Após as leituras e discussões, os alunos deverão, individualmente, elaborar argumentos e contra-argumentos que servirão para a defesa da tese dos alunos.



## OFICINA 12

### ARTICULANDO AS IDEIAS!

#### Objetivos

- Reconhecer os operadores argumentativos nos textos.
- Apresentar os diferentes tipos de operadores argumentativos.

**Professor**, essa oficina é apropriada para o desenvolvimento da textualidade, a coesão e a coerência, os operadores argumentativos são de extrema importância na construção do texto de opinião/argumentativo. Em nossa experiência no desenvolvimento dessa sequência didática percebemos que logo na oficina 8 os alunos já sentiram a necessidade de utilizar os operadores argumentativos, sendo assim, caso entenda ser mais adequado, faça a inversão na ordem dessa oficina.

- 1) Professor, inicie essa oficina explanando sobre a importância da articulação das ideias no texto, em seguida, com os alunos organizados em duplas, entregue os textos 1, 2 e 3 (DP 9) e solicite que encontrem as palavras/expressões que estão articulando as ideias nos textos.
- 2) Em seguida, faça a leitura dos textos apontando os conectivos e operadores argumentativos e solicite aos alunos que realizem a atividade 2 (DP 9). Conclua reforçando a importância dos articuladores textuais para a coesão e coerência das ideias no texto.
- 3) Na sequência, solicite aos alunos que realizem as atividades 3 e 4 (DP 9).
- 4) Faça a correção oralmente incentivando a participação dos alunos.



## OFICINA 13

### REVISÃO COLETIVA

#### Objetivos

- Desenvolver o posicionamento crítico e a argumentação.

**Professor**, iniciamos aqui o processo de revisão textual. Esse processo de revisão faz parte da avaliação formativa do aluno, que não visa apontar os “erros”, mas principalmente valorizar o que o mesmo já produziu e oportunizá-lo a re-escrever seu texto. A revisão coletiva é um momento importante da sequência didática, pois oportuniza aos alunos momentos de reflexão e desenvolvimento da criticidade da análise do subgênero textual trabalhado. Para tanto, você deverá selecionar duas cartas-argumentativas do leitor produzidas na primeira versão. Orientamos escolher uma carta que mais se aproxima e outra que mais se distancia do subgênero textual estudado.

#### **DICA DE LEITURA:**

- 1) BARROS, Eliana Merlin D. de Barros; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *(Con)textos Linguísticos*, Vitória/ES, v.10, n.17, p. 46-68, 2016.
  
- 2) MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v.06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

1) Professor, antes de iniciar revisão, converse com os alunos sobre a importância do processo de revisão, que não é um momento de repreensão e apontamentos de

“erros”, mas sim uma oportunidade de analisar criticamente a escrita e que todos terão a oportunidade de reescrever e melhorar seus textos na produção final.

**2)** Entregue aos alunos a grade de revisão coletiva (DP 9 ) e faça a leitura com eles, identificando e esclarecendo possíveis dúvidas.

**Professor**, ao apresentar as cartas não coloque ainda quem são os autores, apenas que são alunos da sala, pois os próprios autores, se sentirem-se à vontade, irão se identificar.

**3)** Apresente as cartas digitalizadas no *datashow* sem nenhuma alteração ou apontamento. Primeiramente a carta que menos se aproxima com o modelo didático prototípico da carta-argumentativa do leitor. Deixe que os alunos levantem dados por meio da observação da grade de correção. Na sequência, apresente a carta que mais se aproxima do modelo apresentado.



## OFICINA 14

### REVISÃO E REESCRITA INDIVIDUAL

#### Objetivos

- Revisar e melhorar o texto individual.

**Professor**, esta oficina deve proporcionar atividades de revisão que verifiquem se o texto produzido pelo aluno cumpre a sua função social, se está de acordo com as características trabalhadas nas oficinas e se respeita as convenções da escrita da língua portuguesa. A nossa sugestão é trabalhar com: 1) auto-avaliação (orientada por uma grade de revisão, com perguntas diretivas –DP 10); 2) correção do professor(orientada por uma ficha de controle – DP 9). É nessa etapa que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos nas oficinas. A revisão e reescrita são passos fundamentais para se conseguir um avanço no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Professor, nesse momento, você deve ajudar o aluno, utilizando todos os recursos e meios desenvolvidos durante as oficinas para que ele consiga ser um produtor-autor de uma carta-argumentativa do leitor.

- 1) Professor, antes de inicial a revisão final, recorde com os alunos os conteúdos estudados durante as oficinas, buscando enfatizar as características da carta-argumentativa do leitor.
- 2) Entregue aos alunos a primeira versão da carta-argumentativa do leitor produzidas pelos alunos e a fotocópia da grade de correção (DP 10). Solicite que façam a leitura de suas cartas com bastante atenção e façam a revisão das mesmas de acordo com a grade de correção.
- 3) A seguir, os alunos irão reescrever seus textos, observando as características que faltaram e foram apontadas na revisão individual da grade de correção.
- 4) Professor, as cartas serão recolhidas e você irá fazer a correção final.

**Professor**, Ruiz (2015) apresenta quatro tipos de correção: 1) *indicativa* – indicação do problema no texto do aluno por meio de setas, círculos, grifos, etc.; 2) *classificatória* – destaque dos problemas textuais por meio de símbolos ou metalinguagens partilhadas com os alunos; 3) *resolutiva* – resolução dos problemas para o aluno, ou seja, é quando o professor apresenta a resposta para o aluno; 4) *textual-interativa* – diálogo com o aluno por meio de comentários, apontamentos e bilhetes deixados no final do texto do aluno. O ideal é que o professor articule mais de um mecanismo. Sugerimos aqui as correções indicativas e textual-interativa, entretanto, a decisão didática é sua, professor, que deverá escolher a estratégia que melhor se adequar a sua realidade e a necessidade real dos alunos. Recomendamos, também, não sobrecarregar o texto do aluno com muitas correções.

**DICA DE LEITURA:**

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

5) Após a revisão do professor, os alunos irão reescrever a versão final da carta-argumentativa do leitor.



## OFICINA 15

### ENVIANDO A DA CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR AO JORNAL

#### Objetivos

- Enviar a carta escrita pelos alunos ao Jornal.

**Professor**, esse é o momento da prática social do gênero textual, tendo em vista que todo o processo de ensino culminou para a produção escrita do subgênero textual carta-argumentativa do leitor.

1) Professor, no laboratório de informática da escola os alunos digitarão suas cartas e após a sua supervisão, enviarão as cartas ao jornal. Caso o aluno não tenha e-mail, você poderá optar por enviar pelo e-mail da escola ou seu. Outra possibilidade seria fazer o e-mail da turma.

**Professor**, na atividade proposta, todas as cartas seriam enviadas, no entanto, caso tenha cartas que não cumpriram com o propósito comunicativo ou a estrutura do subgênero textual, você poderá fazer uma seleção prévia para o envio.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR**

**CADERNO DO ALUNO**

**LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA**

## Dispositivo Didático 1 – OFICINA 3: *Tomando contato com a carta do leitor*

**Caro aluno**, em grupo vocês deverão ler as cartas a seguir e identificar as seguintes informações:

- 1) Título
- 2) Identificação: autor, ocupação, cidade e data da publicação da carta.
- 3) Objetivo do autor ao produzir o texto – propósito comunicativo.

Registre as informações no caderno para posterior socialização e exposição oral.

### Texto 1

#### **Cracolândia londrinense**

Para os que pensam que apenas grandes metrópoles enfrentam locais da cidade dominados pelas drogas, aqui vai uma informação: Londrina está no mapa da cracolândia. Muito mais perto que imagina-se, um dos pontos de droga na nossa cidade está a uma quadra da Avenida Higienópolis, ao lado do Colégio Anchieta, numa pracinha da Rua Humaitá, quase esquina com a Rua Montese. É ali que todos os finais de semana, há mais de 2 anos, todo tipo de gente se encontra para usar drogas, beber, traficar e ouvir música tão alta que não deixa a vizinhança dormir. Como se não bastasse, nesse mesmo local já houve assalto, acidente de carros e motos, brigas e, na madrugada de sábado (03/06), houve até tiroteio. Os vizinhos já cansaram de ligar para a polícia exigindo que exerça seu poder de proteger a cidade e evitar crimes, mas nada acontece. A cada final de semana a situação piora e o movimento de bandidos só aumenta na pracinha da Rua Humaitá, que fica igual a um chiqueiro quando o dia amanhece. Fico me perguntando o que precisará acontecer para que tomem uma atitude, a morte de alguém, talvez.

NATHÁLIA GUIMARÃES TEIXEIRA (administradora) – Londrina

Fonte: *Jornal Folha de Londrina*, 06/06/2017.

### Texto 2

#### **Festas juninas**

O tempo passa, a tecnologia avança e o mundo está em constante mutação. Porém, as tão esperadas festas juninas perduram evocando um passado não tão distante. Pipocas, quentão, amendoins, comidas, músicas, danças e trajes típicos evocam o bom caipira temente a Deus, homens e mulheres que amam o campo, a natureza, a família, a vida em comunidade; gente que alimenta e si mesma e toda cidade. Junho é tempo de memória e diversão em torno de Santo Antônio, São Pedro e São João, mas também tempo de reflexão e gratidão pelos trabalhadores do campo e por toda produção que alimenta a população. Sobretudo escolas e igrejas deveriam aproveitar a oportunidade para resgatar princípios e valores que permearam a vida de quem vivia na roça, tais como a simplicidade, a humildade, a gratidão, a partilha, a reciprocidade e tantos outros, muitos dos quais perderam espaço com a ascensão da vida urbana e até são desconhecidos por boa parte das novas gerações. Bem-vindas as festas juninas, oásis em meio à estressante rotina da cidade grande, que sem glamour acolhem a todos indistintamente e não debocham, mas valorizam o caipira, relembram os velhos tempos com saudade, remetem à gratidão, promovem a verdadeira alegria, aproximam as pessoas, favorecem a amizade e estreitam laços.

ROMÃO ANTONIO MARTINI MARTINS (padre) – Londrina

Fonte: *Jornal Folha de Londrina*, 10/06/17.

### Texto 3:

#### **O país do desperdício e na contramão**

A matéria "Desperdício de energia atinge R\$ 61,7 bilhões em três anos" (*Economia&Negócios*, 22/05) cita fatos e dados que comprovam o enorme potencial para eficiência energética, que seria no caso, o lado da demanda, e a gigantesca capacidade de geração energética através de

fontes renováveis, pelo lado da oferta. A título de sugestão e contribuição, poderíamos elaborar uma matéria que exponha as causas perenes que impedem tais realizações e faz com que sejamos, por enquanto, um caso de estudo, e sermos desqualificados, quanto brasileiros, como, iludidos úteis. Dispomos de recursos energéticos quase que infindáveis e estamos classificados como penúltimos posicionados na tabela mundial! Tal providência, de reversão, a quem compete? Quem buscará a nossa real posição? Poderíamos perguntar a nós mesmos. Depender de pseudo gestores públicos que se aliam a grupos econômicos, que exploram como lavra de minério este segmento, não é, sem sombra de dúvidas, uma solução. Façamos nossa tarefa de casa que é expor com transparência e controle social estas e outras questões para que possamos, através de ações diretas e concretas, alcançar um novo posicionamento cidadão, uma mudança de consciência cidadã, transformando as bases de nossa cadeia produtiva e, conseqüentemente, a nossa realidade econômica. Sigamos, a passos largos, firmes, trilhemos novos rumos, com a energia pujante de brasileiros que somos.

AUBER SILVA PEREIRA (engenheiro eletricitista) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 23/05/17.

#### **Texto 4**

##### **A natureza pede socorro**

Em um momento que a natureza está pedindo para que os seres humanos a protejam justo no mês em que é comemorado o "Dia Mundial da Ecologia e do Meio Ambiente" (05/06), querem a reduzir a área ambiental que cruza 12 cidades do Paraná e abriga uma formação geológica de 400 milhões de anos. Com isso, atividades de agricultura, pecuária e mineração poderiam ser mais desenvolvidas nestas cidades claro que, em detrimento de milhões de anos de criação da natureza e que trará graves conseqüências ao ecossistema. Quem pode salvar a natureza? Nós com pequenos gestos que são fáceis de falar e difícil de fazer: plantar árvores, preservar a natureza, jogar o lixo no lugar certo, separar reciclados, arrumar os canos de escape dos automóveis, diminuir a emissão de gases lançados na atmosfera pelas indústrias e casas, não usar aerosol, evitar queimadas, colocar paver nas calçadas e se conscientizar que se nada fizermos as catástrofes atmosféricas aumentarão em um curto período de tempo.

LUCIMEIRE GASPARI MARTINS (comerciante) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 12/06/17.

**Dispositivo didático 2 – OFICINA 4: Qual o seu ponto de vista?**

**Caro aluno, leia** atentamente o texto observando: o título; como o autor começa o texto, como desenvolve e termina; a finalidade do texto; o ponto de vista defendido pelo autor e como ele defende esse ponto de vista.

**'Ladrão e vacilão'**

Vamos falar daquele adolescente que teve carimbado em sua testa "Ladrão e vacilão". Pois bem, 17 anos, dependente químico, pobre, mora na periferia pobre e possui transtornos mentais, segundo familiares e amigos. Você ainda não mudou sua opinião sobre isso? Pois bem, o Brasil está em estado de calamidade não declarado, todos sabemos, somos roubados de cima até embaixo, legalmente e ilegalmente e, ultimamente, a sociedade anda bem calada, convenhamos. Passou a histeria ou cansamos? Bom, mas o que tem isso? A diferença é que não tatuamos na cara desses marginais engravatados pois, justamente, estão engravatados, são elegantes, têm pompa e não são aquele pobre menino vítima de uma doença chamada vício, mal vestido e, talvez, fétido que perambula pelas ruas à procura de algo que o faça aliviar aquela dor da abstinência. É fácil dizer: "Então, leva ele para casa!" ou "Nossa justiça não funciona! Olho por olho, dente por dente". Não, não levo ele para casa, pois essa responsabilidade não é só minha, é desse Estado falido, é dos pais negligentes, é da sociedade da exclusão! Mas uma coisa lhes digo, se meu filho de 17 anos fosse quimicamente dependente e roubasse um item seja lá de quem for e fizessem o que fizeram com esse adolescente, sem dúvida, os faria pagar legalmente, cada marca permanente que deixaram no meu filho. Aos Bolsonaroístas dessa cidade, mais amor por favor! Olhar para dentro de casa e de si é um treino diário.

RAFAEL ANTONIO OTAVIANO (servidor público) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina 17/06/2017

1) Responda às questões sobre o texto "Ladrão e vacilão", a seguir.

- a) Qual é o título do texto e quem o produziu?
- b) Como o autor inicia o texto?
- c) Como ele o desenvolve?
- d) Como ele o finaliza?
- e) Qual é o propósito comunicativo do autor?
- f) Qual é o tema do texto?
- g) Qual é o ponto de vista do autor?

**Dispositivo didático 3 – OFICINA 7: *Informar versus opinar***

**Caro aluno**, vamos assistir ao vídeo “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro”. (Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6231748/>>) e ler os textos a seguir com bastante atenção, pois eles são fontes importantes de conhecimento para que você possa conhecer mais sobre o tema *bullying* e das características do texto da carta-argumentativa do leitor que você irá produzir.

Texto 1: Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6231748/>>

Texto 2: "Implicações jurídicas do bullying"

FOLHA DE LONDRINA, terça-feira, 30 de maio de 2017

2 | FOLHA Cidades

# Implicações jurí

## Advogado realiza palestra responsabilidades legais da

Simoni Saris  
Reportagem Local

N o dia a dia de uma escola, não é raro ocorrerem desentendimentos, ofensas e agressões físicas e verbais entre alunos. Mas quando essas situações passam a ser sistemáticas, o bullying pode ser caracterizado e professores, funcionários, pais e alunos devem estar atentos e conscientes das implicações dessa prática dentro de uma instituição de ensino, inclusive no âmbito jurídico, nas esferas civil e criminal.

O advogado Luiz Antonio Teixeira realizou uma palestra direcionada a professores da Escola Municipal Maria Cândida Peixoto Salles, no Jardim Santa Fé (zona leste), para orientar sobre deveres e direitos nas relações com alunos, familiares e colegas dentro do ambiente escolar e lembrou que o estabelecimento de ensino pode ver responsabilidade sobre situações que comecem na rua envolvendo os estudantes. "O bullying, em si, não constitui crime, não está previsto no Código Penal, mas as ações cometidas na prática do bullying, sim", ressaltou o advogado, durante a atividade, realizada no sábado (27). O autor do bullying pode responder juridicamente por crimes como calúnia, difamação, assédio, intimidação, ameaça, furto, roubo e agressões físicas, por exemplo. Em 2015, a lei federal 13.185 instituiu o Programa de Com-



Atividade reuniu educadores de ur

prevenção e conscientização. A vítima tem garantias individuais, no caso de serem menores de idade, são protegidas pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e podem ser indenizadas por dano moral ou material", explicou Teixeira. "Há professores que acham que a secretaria (estadual ou municipal de Educação) vai pagar um defensor em caso de serem processados, mas isso não acontece. Comecei esse trabalho de palestra nas escolas no ano passado porque percebi na escola do meu filho

**Ato quando praticado por alunos contra professores também é passível de reparação**

# dicas do bullying

## para conscientizar sobre as escola na prática do bullying

Simoni Saris



na escola da zona leste de Londrina

trabalho de orientação a professores, funcionários, pais e alunos que vai começar a partir de agora.

A instituição tem 320 estudantes matriculados no ensino fundamental, mas também abriga alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do CEEB/A (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos). "São vários níveis de alunos que temos aqui, são crianças, adolescentes e adultos", disse a diretora.

Para a professora Raquel Mendes Libanio Almeida, agir com amor e estimular a empatia entre os alunos é o caminho para superar os casos de bullying na escola. "Tem que conversar. O que eu faço é tentar estimular a empatia, fazer o agressor se colocar no lugar da vítima e tem dado resultado", afirmou. "Mas essa parte jurídica é pouco conhecida entre os professores e funcionários."

Professora de apoio de um aluno com dificuldades motoras, Angelita de Lima tem que lidar com situações delicadas constantemente. "Há alunos que não querem incluir-lo nas brincadeiras por causa da dificuldade de locomoção, mas aí eu tento con-

verter e mostrar aos colegas que apesar das limitações ele também tem condições de interagir, mas hoje, aqui na palestra, o que eu percebi é que a questão é mais séria do que a gente imaginava. Mais do que proteger a criança, gente tem que se proteger também. Você precisa agir e aqui aprendemos como agir."

### SAÚDE PÚBLICA

O advogado destaca que o bullying é considerado um problema de saúde pública. Uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2015 acusou registros de casos de bullying em 7% das escolas do País, mas Teixeira garante que esse índice está subestimado. "A pesquisa não considerava todos os casos."

"Essa palestra é muito importante para que a gente saiba qual é nossa responsabilidade. Esse tipo de informação é fundamental para que a gente possa orientar os alunos e os pais, para aprender a identificar e lidar com essas situações", destacou a diretora da escola, Adriana Ribeiro Ferreira. "A palestra é o primeiro passo para todo um

que os professores e diretores não tinham conhecimento das suas obrigações e direitos envolvendo as questões de violência e bullying. Os profissionais não sabem praticamente nada sobre essa questão", Teixeira lembrou ainda que nem sempre o fato de uma situação não ser caracterizada como bullying vai eximir o autor de indenizar a vítima.

Em boa hora, os casos de bullying nos quais a vítima é o aluno, sejam mais frequentes, Teixeira destacou que bullying quando praticado por alunos contra professores também é passível de reparação. O professor vítima de bullying pode e deve, da mesma maneira, tomar as medidas contra o agressor", orientou.

Texto 3: Artigo de opinião: "O bullying e a capacidade de resiliência"

— ESPAÇO ABERTO

## O bullying e a capacidade de resiliência

A tragédia de Goiás movimentou as redes sociais e reacendeu a discussão sobre a questão do bullying em nossas escolas. Afinal, dois adolescentes foram mortos e outros ficaram feridos. O atirador, também adolescente de apenas 14 anos, chocou o país com tamanha brutalidade. Claro que esta é, sem dúvida, a questão de fundo: o bullying que este sofreu na escola, depois de ter sido chamado de "fedorento". Não quero aqui dizer que o bullying é uma questão que deva ser minimizada, de forma alguma. O bullying tem que ser tratado de forma exaustiva nas escolas, de forma a evitar mais tragédias.

Mas queria aqui lançar luzes sobre um outro viés que precisa ser considerado na reflexão e que está intimamente ligado ao bullying. Diante de uma sociedade altamente exigente, como reagem nossos adolescentes? A sociedade empurra goela abaixo dos nossos adolescentes e jovens a necessidade cada vez maior de ser os melhores, de saberem o maior número de informações possível, de terem produtos de última moda. Ou seja, nossos adolescentes são bombardeados com um número infinito de estímulos e não sabem como lidar com isso.

Junte a esse composto já explosivo por si só a incapacidade que algumas pessoas têm de não saberem reagir com calma diante de certas contrariedades. Isso se chama resiliência. Resiliência pode ser definida como a capacidade que alguns corpos têm de retomar a sua forma original após uma deformação. Pensemos no elástico, que volta ao seu estado normal depois de ter sido esticado. No campo do comportamento humano, é a capacidade que temos de nos adaptar diante de uma situação estressante. Poderíamos nos perguntar: co-

mo reagimos quando somos contrariados? Sabemos romper o círculo da ação-reação? Hoje muitos reagem em vez de agir, em vez de dialogar com seus sentimentos.

Esse adolescente sofreu bullying sim, isso é verdade e isso é grave. Mas será que nossas escolas, nossos professores estão capacitados a ensinar nossos adolescentes a protegerem seus sentimentos, ensinando-os que não precisamos reagir cada vez que somos contrariados? Será que nós, em primeiro lugar, sabemos romper esse círculo vicioso de ação/reação? Sabemos que não precisamos reagir de forma bruta a cada estímulo ruim e que podemos proteger nossas emoções?

Precisamos urgentemente ajudar e educar nossos jovens a resistirem de forma positiva aos estímulos estressantes que os cercam. Saber resistir, fugir da tensão provocada pelos estímulos ruins é essencial e vital, para que novas tragédias como essa não aconteçam. Bullying é ruim. Bullying pode deixar marcas profundas. Bullying pode marcar a vida de uma pessoa. Mas educar e preparar nossas crianças, adolescentes e jovens a sobreviver nesse mundo estressante e conflito é essencial também.

É preciso abrir mais espaços de diálogo, onde esses adolescentes e jovens possam falar e libertar os fantasmas interiores. Assim estaremos ensinando que não é preciso reagir de forma bruta quando temos uma situação contrária. Afinal, como diz Maria Bethania na música "Brincar de viver", é "a arte de sorrir cada vez que o mundo diz não".

**ALEXANDRE ALVES DOS ANJOS FILHO**  
é padre da Paróquia Santa Cruz,  
Conjunto Luis de Sá, em Londrina

“Precisamos urgentemente ajudar e educar nossos jovens a resistirem de forma positiva aos estímulos estressantes que os cercam”

■ Os artigos devem conter dados do autor e ter no máximo 3.800 caracteres e no mínimo 1.500 caracteres.  
Os artigos publicados não refletem necessariamente a opinião do jornal. E-mail: opiniao@folhadelondrina.com.br

Fonte: Jornal Folha de Londrina 24/10/2017

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 24/10/2017

1) Após assistir e ler os textos, responda:

Textos	Texto 1: <i>Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro</i>	Texto 2: <i>Implicações jurídicas do bullying</i>	Texto 3: <i>O bullying e a capacidade de resiliência</i>
Onde foi publicado?			
Quando?			
Quem produz?			
Para quem?			
Qual linguagem? Formal ou informal			
Tempo verbal predominante?			
Qual a finalidade do texto?			
Tema?			

2) Assinale as alternativas verdadeiras. Qual é a diferença entre os três textos apresentados?

- ( ) Nenhuma, todos os textos têm a finalidade de informar o leitor sobre o *bullying*.
- ( ) Os textos 1 e 2 têm o objetivo principal de informar sobre fatos ocorridos na sociedade.
- ( ) Os três textos tratam do tema *bullying*, porém com propósitos comunicativos diferentes.
- ( ) O texto 2 tem o objetivo de apresentar a opinião da repórter sobre o fato ocorrido em Londrina.
- ( ) O texto 3 tem o objetivo de apresentar uma situação problema da sociedade e opinar sobre como resolver essa situação.
- ( ) Os textos 1 e 3 apresentam em seu desenvolvimento as respostas para as questões: O quê? Quem? Onde? Como? Enquanto que o texto 2 apresenta uma ideia (tese) e argumentos para comprovar e validar sua opinião.
- ( ) O texto 1 e 2 apresentam em seu desenvolvimento as respostas para as questões: O quê? Quem? Onde? Como? Enquanto que o texto 3 apresenta uma ideia (tese) e argumentos para comprovar e validar sua opinião.

## **Dispositivo didático 4 – OFICINA 8: A organização da carta-argumentativa do leitor**

### **Armas: perigo ou segurança?**

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar "nas mãos" do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MURAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 09/09/2017.

■ *As cartas devem ter no máximo 700 caracteres e vir acompanhadas de nome completo, RG, endereço, cidade, telefone e profissão ou ocupação. As opiniões poderão ser resumidas pelo jornal. E-mail: opiniao@folhadelondrina.com.br*

**1) Vamos observar dados importantes do texto e responda:**

- a. Qual é o título do texto?
- b. Quem é o autor? Qual a sua identificação?
- c. Onde e quando foi publicado?
- d. O jornal dá instruções de como deve ser o texto? O autor cumpriu as instruções?

**2) Vamos agora, observar a organização (estrutura) do texto:**

- a) Como o autor inicia a carta?
- b) Como desenvolve?
- c) Como finaliza?
- d) O texto apresenta uma contextualização (problema/premissa/polêmica)? Como?
- e) O autor posiciona-se sobre o assunto com sua opinião (ideia/tese)? Qual?
- f) Como o autor defende sua ideia (tese/opinião)?
- g) O autor conclui seu texto com uma proposta ou rearmando sua opinião (síntese)?

**Dispositivo didático 5 – Oficina 9: *Defendendo uma ideia! Argumentar é preciso!***

- 1) Vamos retornar à carta-argumentativa do leitor “Armas: perigo ou segurança?” trabalhada na Oficina 8 e observar como o autor defendeu sua ideia:
- ( ) O autor traz a fala de uma autoridade ou especialista em segurança comprovar sua ideia.
  - ( ) O autor usa exemplo de fatos que ocorrem na sociedade e é do conhecimento de todos.
  - ( ) O autor usa exemplos do que observa ou já observou na sua própria vida.
  - ( ) O autor usa argumentos de causa ou consequência do problema que está discutindo.
  - ( ) O autor usa argumentos de constatações e hipóteses que ele observa na sociedade.
  - ( ) O autor traz a ideia de quem possivelmente é contra sua ideia (ponto de vista) e rebate (contra-argumento).

Sendo assim, é possível concluir que para defendermos nossas ideias (ponto de vista) utilizamos a argumentação (argumentos e contra-argumentos).

2) Vamos ver a tabela a seguir alguns tipos de argumentos:

TIPOS DE ARGUMENTOS	
1. Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o interlocutor é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
2. Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
3. Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados
4. Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la
5. Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
6. Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.
Fonte: Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi, Heloisa Amaral]. São Paulo: Cenpec, 2010. – Coleção da Olimpíada.	

- 3) Agora, junte-se a um colega, leia a carta “Tecnologia”, da leitora Maria Eduarda C. Moller e responda:
- a) Qual é o problema discutido na carta?
  - b) Qual é o ponto de vista da autora da carta?
  - c) Quais argumentos e contra-argumentos apresentados?

**Tecnologia**

Hoje, a tecnologia interfere muito em nossas vidas. Algumas pessoas acreditam que isso tira a atenção dos jovens nos estudos, o que não deixa de ser verdade. Mas a tecnologia também ajuda muito no nosso dia a dia, pois podemos executar tarefas com uma facilidade muito maior, como pedir um táxi, comunicar-se com parentes distantes e até ligar um carro. Ações como essas podem ser realizadas com um simples aparelho de celular. Além disso, qualquer pessoa pode fazer uso da tecnologia. Minha avó, 64 anos, sabe mexer no seu celular melhor do eu e meu irmão com apenas 5 meses já jogava no Ipad. E pensar que alguns anos atrás nem existia celular! Na minha opinião, as tecnologias, de maneira geral, são modos de facilitar nossas vidas, mas se usada em excesso pode prejudicar. Por isso, é importante ter equilíbrio.

MARIA EDUARDA CARVALHO MOLLER (estudante) - Londrina

**Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 09/09/2017.**

## Dispositivo didático 6 – Oficina 10: *Contra-argumentar é preciso!*

<b>7 argumentos a favor e contra a redução da maioridade penal</b>	
<p>Um dos temas mais discutidos atualmente na política brasileira, as regras da maioridade penal estão em debate permanente. Uma <a href="#">PEC</a> que diminui a idade mínima com que uma pessoa pode ir para a prisão em caso de crimes hediondos – ou seja, uma <b>redução da maioridade penal</b> – chegou a ser aprovada pela <a href="#">Câmara</a> em 2015 e hoje aguarda apreciação pelo Senado Federal. Essa é uma discussão que tem se desenrolado ao longo de muitos anos e que envolve convicções muito enraizadas sobre responsabilidade individual e sobre a implementação de <a href="#">políticas públicas</a> no país. Afinal, o que é melhor para o Brasil: manter a maioridade penal em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade? Para você poder formar uma opinião bem embasada, o Politize! vai te deixar por dentro desse debate, expondo argumentos de quem é contra e a favor de reduzir a maioridade.</p>	
<b>Por que argumentam a favor?</b>	<b>Por que argumentam contra?</b>
<p>- <b>Porque adolescentes de 16 e 17 anos já têm discernimento o suficiente para responder por seus atos.</b> Esse argumento pode aparecer de formas diferentes. Algumas apontam, por exemplo, que jovens de 16 anos já podem <a href="#">votar</a>, então por que não poderiam responder criminalmente, como qualquer adulto? Ele se pauta na crença de que adolescentes já possuem a mesma responsabilidade pelos seus próprios atos que os adultos.</p> <p>- <b>Porque a maior parte da população é a favor.</b> O Datafolha divulgou recentemente pesquisa em que <a href="#">87% dos entrevistados afirmaram ser a favor da redução da maioridade penal</a>. Apesar de que a visão da maioria não é necessariamente a visão correta, é sempre importante considerar a opinião popular em temas que afetam o cotidiano.</p> <p>- <b>Com a consciência de que não podem ser presos, adolescentes sentem maior liberdade para cometer crimes.</b> Pode ter sido o caso do garoto que matou um jovem na véspera de seu aniversário de 18 anos. Prender jovens de 16 e 17 anos evitaria muitos crimes.</p> <p>- <b>Muitos países desenvolvidos adotam maioridade penal abaixo de 18 anos.</b> Nos <a href="#">Estados Unidos</a>, a maioria dos estados submetem jovens a processos criminais como adultos a partir dos 12 anos de idade. Outros exemplos: na Nova Zelândia, a maioridade começa aos 17 anos; na Escócia aos 16; na Suíça, aos 15.</p>	<p>- <b>Porque é mais eficiente educar do que punir.</b> Educação de qualidade é uma ferramenta muito mais eficiente para resolver o problema da criminalidade entre os jovens do que o investimento em mais <a href="#">prisões</a> para esses mesmos jovens. O problema de criminalidade entre menores só irá ser resolvido de forma efetiva quando o problema da educação for superado.</p> <p>- <b>Porque o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade.</b> O índice de reincidência nas prisões brasileiras é relativamente alto. Não há estrutura para <a href="#">recuperar os presidiários</a>. Por isso, é provável que os jovens saiam de lá mais perigosos do que quando entraram.</p> <p>- <b>Prender menores agravaria ainda mais a crise do sistema prisional.</b> Com mais de 600 mil presos ocupando algo como 350 mil vagas, a superlotação dos presídios aumentaria ainda mais com a inclusão de condenados entre 16 e 18 anos.</p> <p>- <b>Porque crianças e adolescentes estão em um patamar de desenvolvimento psicológico diferente dos adultos.</b> <a href="#">Diversas entidades de Psicologia posicionaram-se contra a redução</a>, por entender que a adolescência é uma fase de transição e maturação do indivíduo e que, por isso, indivíduos nessa fase da vida devem ser protegidos por meio de políticas de promoção de saúde, educação e lazer.</p> <p>- <b>A redução da maioridade penal afetaria principalmente jovens em condições sociais</b></p>

<p>- <b>As medidas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são insuficientes.</b> O <a href="#">ECA</a> prevê punição máxima de três anos de internação para todos os menores infratores, mesmo aqueles que tenham cometido crimes hediondos. A falta de uma punição mais severa para esses casos causa indignação em parte da população.</p> <p>- <b>Menores infratores chegam aos 18 anos sem ser considerados reincidentes.</b> Como não podem ser condenados como os adultos, os menores infratores ficam com a ficha limpa quando atingem a maioridade, o que é visto como uma falha do sistema.</p> <p>- <b>A redução da maioridade penal diminuiria o aliciamento de menores para o tráfico de <a href="#">drogas</a>.</b> Hoje em dia, como são inimputáveis, os menores são atraídos para o mundo do tráfico para fazer serviços e cometer delitos a partir do comando de criminosos. Sem a maioridade penal, o aliciamento de menores perde o sentido.</p>	<p><b>vulneráveis.</b> A tendência é que jovens <a href="#">negros</a>, pobres e moradores das periferias das grandes cidades brasileiras sejam afetados pela redução. Esse já é o perfil predominante dos presos no Brasil.</p> <p>- <b>Tendência mundial é de maioridade penal aos 18 anos.</b> Apesar de que muitos países adotam idades menores para que jovens respondam criminalmente, estes são minoria: estudo da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados revela que, de um total 57 países analisados, <a href="#">61% deles estabelecem a maioridade penal aos 18 anos</a>.</p> <p>- <b>A Constituição preferiu proteger os menores de 18 anos da prisão – e isso não poderia ser mudado.</b> O artigo 228 da <a href="#">Constituição</a> diz que os menores de 18 anos são penalmente <a href="#">inimputáveis</a>, ou seja, não podem ser condenados a prisão como os adultos. Existe um debate se esse dispositivo seria ou não <a href="#">cláusula pétrea</a> – trecho da Constituição que não pode ser mexido.</p>
<p><b>Bruno André Blume</b> - Bacharel em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e editor de conteúdo do portal Politize! <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a> Acesso em 02/10/2017</p>	

Caro aluno,

- 1) Seu grupo irá posicionar-se contra ou favorável à redução da maioridade penal. Para defender seu ponto de vista, deverão selecionar três argumentos usados por quem é contrário ao seu ponto de vista e construir contra-argumentos para rebatê-los.
- 2) Em seguida faremos o registro em uma cartolina/papel cartaz para exposição e comentários na sala.

## Dispositivo didático 7 – Oficina 11: *Hora da pesquisa!*

Conforme conversamos, você está inserido num projeto para a produção de uma carta do leitor em que irá posicionar-se sobre o tema *bullying*. Para combater o *bullying* é necessário aumentar as punições para quem pratica o *bullying* ou é necessário aumentar a conscientização?

Para isso, conforme já vimos nas oficinas anteriores, para defender seu ponto de vista, ter bons argumentos e contra-argumentos é muito importante.

Nesse sentido, uma boa pesquisa poderá ajudá-lo. Sendo assim, Leia os textos a seguir, e elabore no mínimo 2 argumentos ou contra-argumentos que poderá ajudá-lo a defender seu ponto de vista.

Você deverá entregar sua atividade com nome, número, série e data.

OBS: Você também pode utilizar-se de informações trazidas nas oficinas anteriores.

### Texto 1

**"Certeza da punição inibirá o bullying", diz promotor**

**Promotoria de SP quer criminalizar o bullying; proposta causa polêmica, levanta debate e entrega do texto final é adiada**

**Marina Morena Costa, iG São Paulo | 06/05/2011 14:24:42**

Tornar o bullying um crime, com pena de um a quatro anos de reclusão, irá diminuir a prática nas escolas brasileiras. Esta é a aposta da Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da cidade de São Paulo, que sugere a inclusão do bullying entre os crimes contra a honra, no Código Penal.

A proposta de criminalização causou polêmica entre educadores e pesquisadores, que defendem que os atos de agressão física ou psicológica sejam tratados e resolvidos dentro das escolas. Foram tantas sugestões e propostas de alteração apresentadas pela sociedade civil e por outros promotores que o secretário executivo e autor do texto base do anteprojeto de lei, Mario Augusto Bruno Neto, adiou a redação final, prevista para esta sexta-feira.

O documento, elaborado por um grupo de 12 promotores, deve ser concluído e encaminhado ao procurador-geral de Justiça, Fernando Grella, somente no dia 3 de junho. Na sequência, Grella submeterá o texto a um deputado federal para que seja apresentado e votado como projeto de lei no Congresso Nacional.

Bruno Neto afirma que a sugestão da Promotoria de criminalizar o bullying foi motivada pelo aumento de casos e pela gravidade das denúncias recebidas nos últimos quatro anos. Casos como o suicídio de uma estudante de Sorocaba (SP) vítima de bullying e uma agressão com substância química em uma escola particular de São Paulo chamaram a atenção da Promotoria para o problema. "A certeza da punição intimida e inibe a criminalidade. Falta uma lei federal que tipifique este crime", defende o promotor.

O projeto prevê pena que pode chegar a até 5 anos e 4 meses, caso o bullying seja cometido na internet ou em qualquer mídia (agravante de 1 ano e 4 meses). Apesar disso, a Promotoria afirma que o objetivo não é a repressão. Como a pena aplicada é considerada leve, o juiz pode substituí-la por medidas alternativas que não a internação em unidades para menores – os infratores serão na maioria crianças e adolescentes.

“O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê diversas punições alternativas que vão desde uma advertência à liberdade assistida, com acompanhamento psico-pedagógico de 15 em 15 dias”, destaca o promotor Thales Cezar de Oliveira, também responsável pela sugestão da criminalização.

#### **Educadores contrários**

Os promotores apresentaram na última terça-feira (3) a proposta de criminalização a uma plateia de educadores durante o I Simpósio Brasileiro sobre Bullying, realizado no Colégio São Luis, em São Paulo. Reticentes, os participantes se mostraram contrários a ideia.

A pedagoga Cléo Fante, autora de livros sobre bullying, é contra o projeto da Promotoria. A pesquisadora avalia que a “imensa maioria” dos casos deve ser resolvida dentro da escola. “Devemos instrumentalizar nossas crianças e adolescentes para que eles não pratiquem o bullying. É preciso ensinar o convívio pacífico e a respeitar as diferenças”, defende.

A psicanalista Sonia Makaron concorda. “Optar pela criminalização enfraquece o fator educação”, afirma. Sonia defende a implantação de políticas públicas que estimulem as escolas a discutir e a trabalhar o bullying. “Precisamos ampliar o conhecimento e o entendimento do problema.”

Os promotores enfatizam que a criminalização não é a solução. Defendem que para resolvê-lo é preciso qualificar professores e gestores escolares para identificar o bullying e saber como tratá-lo.

Para Oliveira, assumir a existência da prática é fundamental. Segundo o promotor, há escolas que não admitem o problema e dificultam a ação do Ministério Público. “As escolas não podem lavar as mãos”, concorda Sonia.

#### **Denúncias**

O Ministério Público de São Paulo recebe denúncias de bullying na Promotoria da Infância e da Juventude. Em março deste ano, foi publicada uma portaria que criou uma comissão especial para investigar os casos. Os estabelecimentos de ensino devem encaminhar à Promotoria um relato do caso com as indicações das vítimas e testemunhas para que o MP apure e ouça as partes envolvidas.

Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/certeza-da-punicao-inibira-o-bullying-diz-promotor/n1300154495710.html>> Acesso em 01 set. 2017.

Texto 2:



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.**

**Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**).**

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (**bullying**) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;
- V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão,

prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194ª da Independência e 127ª da República.

DILMA

*Luiz*

*Nilma Lino Gomes*

*Cláudio*

ROUSSEFF

*Costa*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015**

## Dispositivo didático 8 – Oficina 12: *Articulando as ideias*

Um texto não é simplesmente um amontoado de palavras e frases, para ter sentido ele precisa apresentar articulação e sequência de ideias (coesão). Para isso, o autor pode fazer uso de palavras e expressões de ligação, organização, sequenciação que cumprem um papel decisivo na construção da coerência e coesão textual.

- 1) Vamos voltar às cartas do leitor que estudamos e observar algumas palavras/expressões que estão conectando as ideias do texto.

### TEXTO 1

#### 'Ladrão e vacilão'

Vamos falar daquele adolescente que teve carimbado em sua testa “Ladrão e vacilão”. **Pois bem**, 17 anos, dependente químico, pobre, mora na periferia pobre e possui transtornos mentais, **segundo** familiares e amigos. Você ainda não mudou sua opinião sobre isso? **Pois** bem, o Brasil está em estado de calamidade não declarado, todos sabemos, somos roubados de cima até embaixo, legalmente e ilegalmente e, ultimamente, a sociedade anda bem calada, convenhamos. Passou a histeria ou cansamos? Bom, **mas** o que tem isso? A diferença é que não tatuamos na cara desses marginais engravatados **pois**, justamente, estão engravatados, são elegantes, têm pompa **e** não são aquele pobre menino vítima de uma doença chamada vício, mal vestido **e**, talvez, fétido que perambula pelas ruas à procura de algo que o faça aliviar aquela dor da abstinência. É fácil dizer: “Então, leva ele para casa!” **ou** “Nossa justiça não funciona! Olho por olho, dente por dente”. Não, não levo ele para casa, **pois** essa responsabilidade não é só minha, é desse Estado falido, é dos pais negligentes, é da sociedade da exclusão! **Mas** uma coisa lhes digo, **se** meu filho de 17 anos fosse quimicamente dependente e roubasse um item seja lá de quem for e fizessem o que fizeram com esse adolescente, sem dúvida, os faria pagar legalmente, cada marca permanente que deixaram no meu filho. Aos Bolsonaristas dessa cidade, mais amor por favor! Olhar para dentro de casa **e** de si é um treino diário.

RAFAEL ANTONIO OTAVIANO (servidor público) – Londrina

**Fonte: Jornal Folha de Londrina, 17/06/2017.**

**TEXTO 2****Armas: perigo ou segurança?**

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar "nas mãos" do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MURAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 09/09/2017.

**TEXTO 3****Tecnologia**

Hoje, a tecnologia interfere muito em nossas vidas. Algumas pessoas acreditam que isso tira a atenção dos jovens nos estudos, o que não deixa de ser verdade. Mas a tecnologia também ajuda muito no nosso dia a dia, pois podemos executar tarefas com uma facilidade muito maior, como pedir um táxi, comunicar-se com parentes distantes e até ligar um carro. Ações como essas podem ser realizadas com um simples aparelho de celular. Além disso, qualquer pessoa pode fazer uso da tecnologia. Minha avó, 64 anos, sabe mexer no seu celular melhor do eu e meu irmão com apenas 5 meses já jogava no Ipad. E pensar que alguns anos atrás nem existia celular! Na minha opinião, as tecnologias, de maneira geral, são modos de facilitar nossas vidas, mas se usada em excesso pode prejudicar. Por isso, é importante ter equilíbrio.

MARIA EDUARDA CARVALHO MOLLER (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 09/09/2017.

- 2) As palavras encontradas são o que chamamos de **conectivos ou operadores argumentativos**. No texto eles podem estabelecer diversas relações: adição, oposição, condição, proporção, tempo, causa e consequência, conclusão, comparação, explicação, alternância, conformidade. Quais as ideias estabelecidas pelos conectivos acima? Faça um quadro no seu caderno.

- 3) Agora, leia a carta-argumentativa do leitor a seguir, nela estão faltando algumas palavras, ou seja conectivos, que estão no quadro abaixo. Analise com atenção o texto e coloque os conectivos em seus devidos lugares:

além disso – também – apesar de – bem como – assim como

#### TEXTO 4

##### Mundo virtual

A internet é um meio de comunicação que facilita a vida das pessoas. Ela permite a comunicação global, agiliza a busca por informações, melhora a diversidade nas relações profissionais e pessoais. É um centro de entretenimento que abrange a liberdade na discussão de assuntos e supera a distância entre as pessoas. \_\_\_\_\_ seus pontos altos, não significa que a internet não traga problemas aos seus usuários. Nem todas as informações coletadas possuem fonte segura. O usuário pode acreditar em fontes que não são corretas e/ou confiáveis; podem aparecer vírus destrutivos, nocivos aos computadores e contas pessoais. \_\_\_\_\_, não há dúvidas de que a facilidade em se obter informações torna o usuário ocioso, restringindo seu conhecimento ao mundo virtual, deixando de lado pesquisas em outros meios e fontes (jornais, livros, enciclopédias, revistas etc). Há \_\_\_\_\_ o risco de ocorrer abusos sexuais, pornografia infantil e adulta, inexistindo restrição de acesso a tais sites, \_\_\_\_\_ ocorrer roubo de informações e dados pessoais, \_\_\_\_\_ crimes virtuais, muitas vezes, praticados através de perfis falsos. A internet deve ser usada com bastante cautela para que traga ao usuário mais vantagens do que desvantagens.

**ISABELA PICARELLI CORDIOLI (estudante) – Londrina**

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 21/08/2017.

- 4) Conclua: Qual a importância dos conectivos/ operadores argumentativos na construção carta-argumentativa do leitor “Mundo virtual”?

### Dispositivo didático 9 – Oficina 13: *Revisão coletiva*

Após o estudo da Carta-argumentativa do leitor, vamos, agora, ler e revisar algumas cartas do leitor de acordo com os critérios da Grade de Revisão abaixo.

#### Grade de Revisão Coletiva – Carta-argumentativa do leitor

Q	CrITÉrios para a revisão	Avaliao: Carta do leitor 1	Observao: Carta do leitor 1	Avaliao: Carta do leitor 2	Observao: Carta do leitor 2
1	O texto apresenta título que chama a ateno do leitor?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
2	O texto apresenta uma contextualizao?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
3	O autor apresenta a polêmica?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
4	O autor apresenta seu ponto de vista? (Implícito ou explícito?)	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
5	O autor apresenta argumentos fortes para convencer seu leitor do ponto de vista?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
6	O autor apresenta contra-argumentos para debater com um possível leitor que discorde de seu ponto de vista?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
7	O autor conclui seu texto? ( Com síntese ou proposta?)	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
9	O autor apresenta sua identificao?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
10	A carta está construída em um parágrafo?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
10	O autor utiliza conectivos para dar mais clareza ao seu texto?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
11	O texto está correto quanto  pontuao e acentuao adequada?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
12	A linguagem usada na carta  formal ou informal?	( ) formal ( ) informal		( ) formal ( ) informal	
13	O autor quando utiliza gírias ou expressões do dia a dia faz uso de aspas?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
14	A carta, de um modo geral, está adequada ao destinatário?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
15	 preciso inserir algo no texto?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	
16	 preciso excluir algo do texto?	( ) Sim ( ) Não		( ) Sim ( ) Não	

### Dispositivo didático 10 – Oficina 14: *Revisão individual*

Agora é a vez de ler e revisar o seu texto. Para tanto, de acordo com os critérios da Grade de Revisão abaixo pontue o que for necessário.

#### Grade de Revisão Individual – Carta-argumentativa do leitor

Q	Critérios para a revisão	Avaliação da sua Carta do leitor argumentativa	Observação
1	Seu texto apresenta título que chama a atenção do leitor?	( ) Sim ( ) Não	
2	Seu texto apresenta uma contextualização?	( ) Sim ( ) Não	
3	Você apresentou a polêmica?	( ) Sim ( ) Não	
4	Você apresentou seu ponto de vista? (Implícito ou explícito?)	( ) Sim ( ) Não	
5	Você apresentou argumentos fortes para convencer seu leitor do ponto de vista?	( ) Sim ( ) Não	
6	Você apresentou contra-argumentos para debater com um possível leitor que discorde de seu ponto de vista?	( ) Sim ( ) Não	
7	Você concluiu seu texto? ( Com síntese ou proposta?)	( ) Sim ( ) Não	
9	Você apresentou sua identificação?	( ) Sim ( ) Não	
10	Sua carta está construída em um parágrafo?	( ) Sim ( ) Não	
10	Você utilizou conectivos para dar mais clareza ao seu texto?	( ) Sim ( ) Não	
11	O texto está correto quanto à pontuação e acentuação adequada?	( ) Sim ( ) Não	
12	A linguagem da carta é formal ou informal?	( ) formal ( ) informal	
13	Você utilizou gírias ou expressões do dia a dia? Fez uso de aspas?	( ) Sim ( ) Não	
14	Sua carta, de um modo geral, está adequada ao destinatário?	( ) Sim ( ) Não	
15	É preciso inserir algo no texto?	( ) Sim ( ) Não	
16	É preciso excluir algo do texto?	( ) Sim ( ) Não	

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados/MS, v. 6, p. 11-35, 2012.

BARROS, Eliana Merlin D. de Barros; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *(Con)textos Linguísticos*, Vitória/ES, v.10, n.17, p. 46-68, 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Angela Paiva et. al. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

COELHO, Simone Silva Bedin; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero discursivo na sala de aula: uma experiência com a carta do leitor. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 09, p. 312-332, 2015. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11749>>. Acesso em 20 set. 2017.

COSTA, S. D. da. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. In: *Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ*, n.10, 2005, p. 28-41. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4549/3325>>. Acesso em 10 abr. 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*.

Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 35-60.

FONTANINI, Ingrid. *Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica*. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP. Edusc, 2002.

KINDERMANN. Conceição Aparecida. *Linguagem em ação: O gênero "reportagem" e o ensino de Língua Portuguesa*. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STORTO, Leticia Jovelina. *Gêneros do jornal e ensino: Práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 39-65.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v.06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MEDEIROS, Aline. Carta do Leitor. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos Gêneros textuais*, v.2. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2009.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *"Cartas a redação": uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268893>>. Acesso em 20 jul. 2017.

MELLO, Vera Helena Dentee. *Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa*. In: IV SIGET - Simpósio Nacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais... Tubarão/SC: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/131.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de; ZANUTTO, Flávia. *Gêneros do jornal em contexto de vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor*. In: BARROS; Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Leticia Jovelina (Org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramento na contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*, 2008.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. *Outras vozes pela cidadania: aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor*. In: Intercom 2005 - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. Intercom 2005 –

XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. 3.ed. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. *As proezas das crianças em textos de opinião*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 2003.

## APÊNDICE B

### Questionário de pesquisa: contato com gêneros jornalísticos



**Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**  
 CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
 Programa de Mestrado em Letras em Rede  
 PROFLETRAS



#### Pesquisa: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

#### O gênero “carta do leitor”: uma proposta de ensino da produção escrita mediada pelo procedimento sequência didática

1) Você já folheou um jornal impresso?

Não ( ) Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

2) Você já folheou uma revista?

Não ( ) Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

3) Assinale com que frequência você lê textos de jornais?

( ) Nunca

( ) Menos de uma vez por mês

( ) Uma vez por mês

( ) Uma vez a cada quinze dias

( ) Uma vez por semana

( ) Diariamente

4) Onde você costuma fazer a leitura dos textos de jornal?

\_\_\_\_\_

5) Que tipo de conteúdo você procura em jornais?

\_\_\_\_\_

6) Você sabe que textos são publicados em jornais? Cite os que você conhece?

\_\_\_\_\_

7) Qual é a função dos jornais?

\_\_\_\_\_

Obrigada!

## APÊNDICE B

### Grade de correção – Carta-argumentativa do leitor – professor

#### Grade de correção – Carta-argumentativa do leitor

- 1) Esquemáticamente o texto apresenta:
  - a) Título nominal que chame a atenção do leitor ( ) Sim ( ) Não
  - b) Assunto/ referente de forma problemática? ( ) Sim ( ) Não
  - c) Premissa ( ) Sim ( ) Não
  - d) Opinião/ponto de vista? ( ) Sim ( ) Não
  - e) Argumentos para a defesa da opinião? ( ) Sim ( ) Não
  - f) Assinatura? ( ) Sim ( ) Não
  - g) Identificação do emissor? ( ) Sim ( ) Não
  
- 2) O aluno/autor apresenta/ expõe um ponto de vista?
  - ( ) de forma implícita
  - ( ) de forma explícita
  - ( ) não apresenta
  
- 3) Qual a sequência predominante no texto?
  - ( ) Argumentativa ( ) Narrativa ( ) Explicativa ( ) Dialogal ( ) Descritiva
  
- 4) O aluno/ autor argumenta sobre seu ponto de vista?
  - a) Apresenta argumentos? ( ) sim ( ) não
  - b) Apresenta contra-argumentos? ( ) sim ( ) não
  - c) Os argumentos são por:
    - ( ) exemplo ( ) constatação ( ) causa e consequência ( ) autoridade
  
- 5) O aluno/ autor dirige-se...
  - ( ) ao jornal/ editor ( ) aos alunos (pares/ adolescentes) ( ) a toda a sociedade ( ) Não fica claro
  
- 6) O aluno/ autor escreve em que pessoa do discurso?
  - ( ) 1º pessoa do singular ( ) 1ª pessoa do plural ( ) 3º pessoa
  
- 7) O aluno/autor utiliza conectivos de ordem lógica? ( ) Sim ( ) Não
  
- 8) O tempo verbal de referência é o presente? ( ) Sim ( ) Não
  
- 9) Faz uso de figuras de linguagem ou expressões do dia a dia? ( ) Sim ( ) Não
  
- 10) Faz uso da pontuação adequada para o entendimento e o diálogo com o interlocutor? ( ) Sim ( ) Não
  
- 11) O aluno/ autor traz vozes sociais ou de personagens para sustentar a argumentação? ( ) Sim ( ) Não

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Instruções para publicação da carta do leitor da Revista *Veja*

#### **PARA SE CORRESPONDER COM A REDAÇÃO DE VEJA**

As cartas para VEJA devem trazer a assinatura, o endereço, o número da cédula de identidade e o telefone do autor. Enviar para: **Diretor de Redação, VEJA** – Caixa Postal 11079 – CEP 05422-970 – São Paulo – SP; **Fax:** (11) 3037-5638; e-mail: **veja@abril.com.br**.

Por motivos de espaço ou clareza, as cartas poderão ser publicadas resumidamente. Só poderão ser publicadas na edição imediatamente seguinte as cartas que chegarem à redação até a quarta-feira de cada semana.

**Fonte:** *Veja*, 04/01/2017.

**ANEXO 2****Instruções para publicação da carta do leitor do Jornal *Folha de Londrina***

■ As cartas devem ter no máximo 700 caracteres e vir acompanhadas de nome completo, RG, endereço, cidade, telefone e profissão ou ocupação. As opiniões poderão ser resumidas pelo jornal.  
E-mail: [opinioao@folhadelondrina.com.br](mailto:opinioao@folhadelondrina.com.br)

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 04/01/2017.

### ANEXO3

#### Exemplo 1 de carta-argumentativa do leitor

##### **Corrupção, doença incurável**

A corrupção não é uma doença que nasce com a pessoa. Talvez a falta de berço contribua muito para que o vírus apareça. Na criação antiga, teríamos que devolver uma borracha que não nos pertencia. A corrupção se alastra quando as facilidades aparecem. Hoje, as facilidades são inúmeras e as portas permanecem escancaradas e convidativas. *O corrupto é como gafanhoto, cria asas muito cedo, forma a. suas colmeias e doravante devora tudo que se encontra ao seu alcance.* O corrupto geralmente é inteligente e perspicaz nas atividades que o conduzem ao erro. O corrupto não se adapta ao trabalho, todavia, quando aparece uma oportunidade de crescer sem muito esforço, sua liderança aflora e robustece assustadoramente. O corrupto é um transtorno para toda a sociedade, pois, além de sua atuação maléfica, ele arrasta toda a sua quadrilha para o fundo do poço. Não existe remédio nem perspectiva para erradicar a corrupção. Enquanto não aparece um meio mais adequado, a cadeia é o paliativo mais indicado. O suor dos brasileiros está engordando uma elevada quantia de políticos, que estão à espera da força-tarefa da Lava Jato para ocupar seus devidos lugares.

WELLINGTON AMARAL SAMPAIO (administrador aposentado) – Londrina

**Fonte:** Folha de Londrina, 24/06/2017.

## ANEXO 4

### Exemplo 2 de carta-argumentativa do leitor

#### Política brasileira falida

Em seus últimos suspiros, o sistema político brasileiro já deu sinal que faliu na inteligência, seriedade e reputação. Os escândalos rotineiramente noticiados já passaram da indigestão para se tornarem náuseas tal é a caixinha de surpresas diárias sobre o povo brasileiro, um fato é real: os homens honestos para administrar este país estão ainda para nascer! Podemos, porém, mudar muito com este cenário atual, principalmente, na escolaridade. Chega ser até bizarro exigir segundo grau completo para gari como foi num concurso público num estado brasileiro e para escolaridade (apenas alfabetizado) nenhuma de exigência para cidadãos políticos e auxiliares que vão pegar o destino do país nas mãos em suas “brilhantes” decisões! Faculdade de ciência sociais, com ampla formação em sociologia, administração pública, saúde coletiva, contabilidade finalizando com moral e civismo, esta última com ampla carga horária em ética e corrupção. Um curso regular de 4 anos no sistema americano e eliminação daqueles com baixo desempenho ou com pouco raciocínio de ao menos entender que o dinheiro público num cofre tem dono sim, são milhares de brasileiros deixando de pôr comida em suas mesas e até passando necessidades básicas para poder contribuir, seja lá de que maneira, nas centenas de impostos que batem diariamente em suas portas! Após conclusão do curso, faz-se outro exame nos moldes de uma OAB para legalizar sua condição de cidadão brasileiro desejando se tornar um administrador público. Quem conseguir tal habilitação estará apto a se inscrever em apenas 2 partidos: um verde e outro amarelo, sem as costumeiras mordomias e gastanças sem fim que quebraram um país e deixaram a fatura para o cidadão pagar. Em sua inscrição partidária, um documento, uma certidão pública registrada em cartório nos termos de compromisso com a ética e transparência, dando ciência de sua má conduta, reputação ou uso indevido das finanças com a devida e rápida exoneração do cargo, linha direta para a rua e suas notórias consequências. Ao menos, já é um bom começo!

GLAUCO BORBA (dentista) – Londrina

Fonte: *Folha de Londrina*, 26/05/2017

**ANEXO 5**

## Exemplo 3 de carta-argumentativa do leitor

**Verba para escolas de samba**

Se o prefeito do Rio de Janeiro cortar mesmo as doações para as escolas de samba, será uma atitude louvável, pois o dinheiro público é para ser usado em prioridades como saúde e educação e não em incentivo a festas mundanas. Se alguém tem que investir em carnaval, são as redes de televisão e o comércio que lucram com isto. Como pode um órgão público de um estado falido que não paga o básico aos seus servidores doar dinheiro para festa pagã? Quando o dinheiro for aplicado no que realmente é preciso e sobrar, aí sim que se doe umas migalhas para algo que nada acrescenta espiritualmente. Querem o dinheiro de todos para fazer a festa de meia dúzia.

MANOEL JOSÉ RODRIGUES (assistente administrativo) - Alvorada do Sul

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 06/06/2017.

## ANEXO 6

### Exemplo 4 de carta-argumentativa do leitor

#### **Indícios veementes**

Na reta final do processo criminal em primeira instância contra Lula, a defesa busca se apoiar no único galho para não morrer afogada. Poderia alguém ser julgado culpado somente pelos indícios? Bem, segundo o dicionário indício é: aquilo que indica o que, provavelmente, ocorreu ou existiu. Se ficarmos somente nessa definição, é claro que não se pode condenar ninguém, até porque sempre que pairar alguma dúvida, o réu teria que ser beneficiado. Mas no caso concreto do Lula, é mais que evidente e notório que não são somente os indícios que a defesa alega que irão pesar contra ele, e o julgador *sabe muito bem disso quando for fundamentar sua sentença*. Se indícios tão veementes como riqueza injustificável, inclusive de parentes próximos, depoimentos que se encaixam com fotos e fatos, etc. – para não nos alongarmos –, não forem indícios probantes, então foi criado no Brasil um novo estilo de impunidade, já que um malandro, que nem precisa ser muito hábil, jamais vai colocar frutos de roubos em seu nome nos cartórios.

JOSÉ ROBERTO BRUNASSI (advogado) – Londrina

Fonte: *Folha de Londrina*, 29/06/2017.

**ANEXO 7****Exemplo 5 de carta-argumentativa do leitor****Armas: perigo ou segurança?**

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

**ANDRÉ AKIRA MURAOKA** (estudante) – Londrina

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 14/06/2017.

**ANEXO 8**

## Exemplo 7 de carta-argumentativa do leitor

**Democracia tem limites!**

O ato de reivindicar faz parte da democracia. Sair às ruas para protestar, também. Tirar o direito de ir e vir do cidadão, destruir patrimônio público e privado, não. No ato realizado em Brasília, coordenado e apoiado pelo PT, pró-impeachment do Temer, tivemos queima do patrimônio público e pessoas feridas. Esse ato contou com a tropa de choque do Lula, o mais interessado na queda do Temer. Lá estiveram também os black blocks. Como de praxe, o PT por intermédio do ex-ministro de Lula Gilberto Carvalho atribuiu a destruição e queima do patrimônio público aos black blocks. Nessa manifestação houve algum excesso da polícia, mas nada comparado aos excessos dos manifestantes. Entretanto, mais uma vez parte da imprensa destaca mais os atos da polícia do que os atos dos manifestantes. Esse posicionamento de parte da imprensa estimula e incentiva as ações dos manifestantes e tira a força da polícia que é responsável pela nossa segurança.

**ADONIRO PRIETO MATHIAS** (contabilista) – Londrina

**Fonte:** Folha de Londrina, 01/06/2017.

**ANEXO 9****Exemplo 8 de carta-argumentativa do leitor****Cotas**

O sistema de cotas foi implantado no Brasil para dar oportunidade de estudantes menos favorecidos monetariamente ou que sofram discriminação racial. O sistema se fundamenta em reservar vagas em universidades públicas para estudantes de escolas públicas e para estudantes afrodescendentes. Apesar de beneficiar alunos que precisam dessas vagas de verdade e que não teriam um modo mais fácil e acessível de consegui-las, excluem alunos capazes que não estudaram em escolas públicas. Quanto às vagas reservadas para afrodescendentes, reforçam a discriminação já existente, pois esses deveriam ter acesso à educação básica de qualidade desde o início de sua vida escolar, como todo brasileiro.

**MARIA JÚLIA BARREIRO GARCIA** (estudante) – Londrina

**Fonte:** Folha de Londrina, 17/06/2017.

**ANEXO 10**Carta-argumentativa do Leitor de MLRC publicada no Jornal *Folha de Londrina***Punir ou não?**

Nas escolas, no trabalho, em cartazes espalhados pelas ruas, somos conscientizados, sabemos o que é errado, mas é da natureza humana querer fazer aquilo que nos é prejudicial. Talvez seja a hora de começarmos a ser um pouco mais rígidos, afinal, tudo na vida tem consequência. Não faz o menor sentido "passar a mão na cabeça" e defender o adolescente que pratica bullying. Entendo que algumas pessoas tenham passado por situações difíceis, mas não tem sentido envolver todos em seus problemas pessoais. Há também aqueles que só tiram vantagem dos transtornos mentais dos demais para expor ao ridículo e se "divertir". E você que faz isso, lembre-se, o bullying é uma faca de dois gumes, que fere a vítima, mas de certa forma você também é prejudicado. Não digo para diminuir a conscientização, muito pelo contrário. Porém, avisar já foi avisado, e punir de vez em quando pode ser também uma maneira de conscientizar.

**MARIA LETÍCIA RIBEIRO CENTURION** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 05/12/2017.

**ANEXO 11**

Carta-argumentativa do Leitor de JRPS publicada no Jornal Folha de Londrina

**Punição x conscientização**

Vou tratar de um assunto que vem sendo discutido na sociedade, o bullying. Algumas pessoas acreditam que conscientizar é a melhor forma de solucionar o problema; outras pensam que punir pode apresentar melhores resultados. No entanto, a conscientização já é feita nas escolas e até nas redes sociais, mas não vem apresentando bons resultados, pois os casos de bullying só vêm aumentando. Além disso, acredito que a falta de punições mais severas acaba estimulando ainda mais os adolescentes a praticarem, por saberem que podem cometer e não serem punidos. Penso também que os adolescentes já têm capacidade de distinguir o certo do errado e saber que não devem cometer o bullying, mas, se cometido, deverão pagar por seus atos. No entanto, se nos colocarmos no lugar do próximo e tivermos respeito às diferenças, não precisaremos de nada disso. Para esse problema, o respeito é o melhor remédio!

**JULIA RAFAELA PEIXOTO DE SOUZA** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 08/12/2017.

**ANEXO 12**

Carta-argumentativa do Leitor de JVB publicada no Jornal *Folha de Londrina*

**Punição ou conscientização?**

O bullying é algo muito sério que, infelizmente, acontece com muitas pessoas em vários lugares. Fico dividida em relação à punição ou conscientização, pois algumas pessoas se conscientizam facilmente, porém, há pessoas que apenas a conversa não basta. Há quem concorde que apenas a conscientização já está de bom tamanho, mas se realmente estivesse não haveria mais bullying, pois em muitos lugares há pessoas ajudando com a conscientização, inclusive em escolas, onde aprendemos desde pequenos e mesmo assim é o lugar mais frequente do bullying. Acho que deve sim ser feita a conscientização sobre o assunto, mas em alguns casos a punição seria o melhor a se fazer. Tais punições poderiam ser: multas, pagar cestas básicas, fazer trabalhos comunitários, entre outros. A punição pode não acabar totalmente com o bullying, no entanto, ajudará na diminuição.

**JÚLIA VITÓRIA BANAKI** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 09/12/2017.

**ANEXO 13**

Carta-argumentativa do Leitor de KMSA publicada no Jornal *Folha de Londrina*

**Punir ou conscientizar?**

Hoje muitas pessoas discutem sobre o tema bullying, "punir ou conscientizar?" Acredito que "educação vem de berço", sabemos que é falta de respeito perturbar a vida dos outros. Entendo que devemos conscientizar e evitar ao máximo que isso aconteça, mas chegamos em um ponto que apenas a conscientização não está adiantando. Acho que não devemos parar com a conscientização, mas também punições mais severas, dentro da lei, poderiam ajudar, como: prestar serviço comunitário, pagar multa, cesta básica, suspensão. Assim, os adolescentes não se sentiriam livres para fazer o mal que quiserem.

**KAILANY MICHELY SILVA ALMEIDA** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 09/12/2017.

**ANEXO 14**

Carta-argumentativa do Leitor de JVFN publicada no Jornal Folha de Londrina

**Bullying: punir ou educar?**

Nos dias de hoje, infelizmente, o bullying é muito praticado nas escolas e é muito sério, pois, além de prejudicar a vítima, o agressor também é prejudicado. Eu sou a favor da conscientização, acho que punir só iria prejudicar os adolescentes, pois eles estão em desenvolvimento. Os responsáveis deveriam tomar mais conhecimento e conscientizar os adolescentes que praticam o bullying. Na minha opinião, punir é um risco e educar é sempre o melhor caminho.

**JOÃO VICTOR FERRARI DO NASCIMENTO** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 11/12/2017.

**ANEXO 15**

Carta-argumentativa do Leitor de RAGV publicada no Jornal Folha de Londrina

**Vale a pena conscientizar**

Hoje, no Brasil e no mundo, o bullying se tornou um problema muito frequente tanto no trabalho, como nas escolas e nas ruas. Porém, no Brasil, a população está dividida em punir ou conscientizar. No meu ponto de vista, punir não vai ser a solução, já que não vai adiantar muito porque a maioria dos que praticam o bullying são crianças e adolescentes. No Brasil, já existe a lei 13.185, que há algum tempo já entrou em vigor. Essa lei prevê que se tome medidas de conscientização. Por isso, se as pessoas parassem para pensar um pouco mais, certamente, iriam se conscientizar.

**RICARDO ALVES GOMES VITOR** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 11/12/2017.

**ANEXO 16**

Carta-argumentativa do Leitor de RAGV publicada no Jornal *Folha de Londrina*

**Conscientização ou punição**

O bullying é uma forma de intimidação com o próximo e as vítimas mais afetadas são os adolescentes. Conscientizar ou punir? Algumas pessoas acreditam que a punição pode ensinar aos adolescentes a não mais cometer o bullying. Porém, acredito que punir poderia incentivar o adolescente a ficar ainda mais rebelde, isso só agravaria o problema. Educar é um modo de ensinar ao adolescente a não praticar o bullying e a ser um bom cidadão.

**HELLEN CAROLINE DA SILVA PITOLI** (estudante) - Cornélio Procópio

**Fonte:** *Folha de Londrina*, 12/12/2017.

## ANEXO 17

## Declaração de permissão de utilização de dados



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP  
 Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA  
 Programa de Mestrado Profissional em Letras  
 Em Rede - PROFLETRAS



### Declaração de Permissão para Utilização de Dados

#### CARTA-ARGUMENTATIVA DO LEITOR: O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA MEDIADO PELA METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

Nome dos Pesquisadores  
 Luciana Teixeira da Silva Lima

Assinatura

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados em "questionários sobre leitura e produção de textos aplicados aos alunos, textos produzidos pelos alunos em sala de aula e diários do professor-pesquisador". Concordam, igualmente, que estas informações, serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Diante disso, a direção da instituição autoriza a coleta de dados acima descrita.

\_\_\_\_\_  
 Diretor ou representante legal da Instituição  
 Cleide Regina Piaz  
 Diretora  
 Res 741/16  
 D OE 04/03/16

Cornélio Procópio, 08 de maio, de 2016.

**ANEXO 18****Autorização de publicação da Carta-argumentativa do leitor no Jornal Folha de Londrina**

GOVERNO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CORNÉLIO PROCÓPIO  
COLÉGIO ESTADUAL VANDYR DE ALMEIDA

Rua dos Crisântemos, 50 – Jardim Panorama  
CEP 86300-000 – Cornélio Procópio – PR  
(43) 3524-5411 / vandyrdealmeida@hotmail.com

Senhores pais/responsáveis

A professora Luciana Teixeira da Silva Lima, regente da disciplina de Língua Portuguesa no 8º ano "A" do Ensino Fundamental deste colégio, vem por meio deste termo esclarecer que está realizando um trabalho de produção escrita de carta do leitor. O trabalho é de bastante relevância, pois envolve leitura de diversos textos, escrita e reescrita, bem como aborda uma temática bastante importante e necessária de ser discutido nas escolas: o *bullying*.

Para finalizar o projeto, a proposta é enviar algumas cartas produzidas pelos alunos (serão selecionadas as cartas que melhor atenderem ao propósito e estrutura do gênero textual Carta do leitor e o tema proposto) ao Jornal Folha de Londrina.

Sendo assim, solicitamos sua autorização para o envio da carta do leitor do (a) aluno (a) – caso seja selecionado para possível publicação.

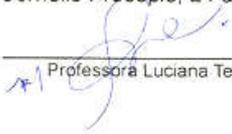
Entendemos que, com isso, os alunos, além de estarem desenvolvendo a leitura e escrita, também estarão desenvolvendo sua cidadania opinando sobre situações que interferem diretamente em sua vida.

Desde já agradecemos sua atenção.

Cornélio Procópio, 24 de novembro de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Cleide Regina Piai  
Diretora

Res. 471/16 - DOE 04/03/16

  
\_\_\_\_\_  
Professora Luciana Teixeira da Silva Lima

**AUTORIZAÇÃO:**

Eu \_\_\_\_\_ responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ autorizo o envio da carta do leitor produzida por ele (a) na disciplina de Língua Portuguesa ao Jornal Folha de Londrina para possível publicação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável