



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROFLETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

ANDRÉ FELIPE PEREIRA DE SOUZA

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVOS EM TEXTOS
DOS ALUNOS DO 8º ANO: o uso dos mecanismos linguísticos para a construção do
discurso do convencimento na carta do leitor.

MARABÁ-PA

ANDRÉ FELIPE PEREIRA DE SOUZA

**UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVOS NOS
TEXTOS DOS ALUNOS DO 8º ANO: o uso dos mecanismos linguísticos para a construção
do discurso do convencimento no gênero carta do leitor**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras, do curso de
Mestrado Profissionalizante em Letras
(PROFLETRAS).

Orientadora: Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito.

MARABÁ-PA

ANDRÉ FELIPE PEREIRA DE SOUZA

**UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVOS NOS
TEXTOS DOS ALUNOS DO 8º ANO: o uso dos mecanismos linguísticos para a construção
do discurso do convencimento no gênero carta do leitor**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras, do curso de
Mestrado Profissionalizante em Letras
(PROFLETRAS).

Data da aprovação: Marabá-PA, 26 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Áustria Brito- Orientadora e Presidente (UNIFESSPA)



Prof. Dra. Eliane Machado- Membro Interno (UNIFESSPA)



Prof. Dra. Zoraide dos Anjos Gonçalves da Silva- Membro Externo (UFRR)

A todos aqueles que fazem da sala de aula uma ferramenta de luta, pois almejam conseguir, pelos encantos que o mundo da linguagem proporciona, dias mais tranquilos. Assim, certamente, haverá mais empatia, tolerância e o amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade e misericórdia proporcionou-me força e coragem para não desistir do sonho de ser professor e buscar sempre novos desafios. Embora, tenham sido muitas as provações, sempre busquei me manter forte para seguir a diante.

A Nossa Senhora de Nazaré, pela constante e incansável intercessão junto a Deus, sempre me abençoando e protegendo de todo e qualquer mal.

Aos meus pais, Lindomar Amaral de Souza (*in memoriam*) e Maria José Pereira de Souza pelo apoio incondicional. Devo ressaltar o papel dessa mulher guerreira e batalhadora, sempre me mostrando que o estudo era o caminho a ser seguido para vencer. Agradeço imensamente pelo amor e carinho atribuídos a mim e a meus irmãos, bem como pelas orações que muito me serviram nos momentos difíceis na trajetória, em especial a acadêmica.

Aos meus avós paternos e maternos, em especial a vovó Carminda, que mesmo como pouco grau de instrução formal, sempre me incentivou e me deu o apoio necessário para persistir em meu sonho, seja materialmente, seja espiritualmente.

Aos meus tios paternos e maternos, em especial, tia Rosângela, tia/comadre Rosemery e tio Dênis que sempre apostaram em mim, mesmo quando parecia difícil acreditar. Hoje, parte das conquistas obtidas via estudo, dedico ao encorajamento de vocês.

Aos meus irmãos, Victor André e Vitória Fernanda, apesar de muito diferentes, torceram por mim a cada conquista em minha vida, seja profissional, seja acadêmica.

Aos meus primos maternos e paternos que ajudaram a fazer da minha infância uma etapa de vida espetacular, minha gratidão.

Aos meus amigos, em especial, a Natália Farias e Ana Cláudia que sonharam junto a mim, vivenciamos momentos difíceis e alegres. Quando os risos oscilavam com os choros, nos mantivemos juntos, passamos por tantos momentos unidos sem sequer deixar de segurar a mão um do outro, mesmo que, muitas vezes, estivéssemos distantes fisicamente. Minha gratidão minhas 'patas'.

Aos meus amigos e irmãos de coração, Bruno Vidal, Jhean Cavalcante, Mikaelle Neves, Murilo Ramos, Leyvisson Gonzaga e Nadir Abucater, por sempre me incentivarem e por meio da escuta e do ombro amigo foram suporte em minha vida.

As minhas amigas, companheira de profissão, confidentes e outros tantos adjetivos positivos: Ana Regina Siqueira, Adriana Batista, Dynayane Lima e Laudinéia Veras Lobato. Muita gratidão por terem vocês em minha vida. Saibam que vocês, por muitas vezes, foram meu equilíbrio e maior incentivo no percurso enquanto professor e ser humano.

Aos meus amigos de longas datas, Alex Oliveira, David Cordeiro, Joaquim Diego e Pablo Cordeiro, pelas risadas, pelo apoio, pelo companheirismo de anos de amizade que se fortalecem ainda mais com o tempo.

Aos meus amigos da república 'LALAL', André Júnior, Larissa Sampaio, Leildo Dias e Liange Cordeiro, pelas risadas até altas horas, companhias profissionais e, sobretudo, por tornarem as idas ao Piriá mais leves e acolhedoras.

Aos meus professores mentores, Prof.a Thereza Batista (Ensino fundamental), Prof.a Christiane Camões (Ensino médio), Prof.a Ma. Dinair Barbosa e prof. Dr. Samuel Campos (Graduação), certamente, a paixão de vocês pela linguagem e o compromisso tão assertivo com o fazer docente me influenciaram tão profundamente a escolher aquilo que já era profetizado a mim: ser professor. Meu muito obrigado a todos vocês.

À CAPES pelo fomento à pesquisa associada ao Programa de Formação de Docentes – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, unidade de Marabá.

À Prof.a Dra. Áustria Rodrigues Brito, minha orientadora, pelas valiosas contribuições, as quais me direcionaram para realização desta pesquisa. Sua forma singular, rígida e ponderada de ensinar foi de salutar relevância para entender ainda mais meu compromisso com a educação, sobretudo em tempos tão sombrios no atual contexto educacional brasileiro.

Aos professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UNIFESSPA, em especial, às professoras Dra. Mariana Ribeiro e Dra. Nayara Camargo, por proporcionarem reflexões acerca das leituras realizadas e dicas de valiosas referências que nos acompanharão na missão de mediar o conhecimento.

Às queridas, Profa. Dra. Eliane Soares e Profa. Dra. Zoraide dos Anjos que estiveram na minha banca de qualificação. O olhar clínico e ponderador de vocês contribuiu muito para o aperfeiçoamento desse trabalho.

Ao secretário do programa, Samuel Sampaio, pela responsabilidade com toda documentação, bem como suporte nesse setor tão importante do colegiado. Grato, querido.

Aos alunos da turma 9ºano da Escola Municipal Prof.a Carmi Rodrigues do Santos que embarcaram comigo nesse projeto e foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

As minhas diretoras, Lizabete Pessoa e Suellen Lima, pelo apoio e compreensão durante minhas ausências para a realização das disciplinas em Marabá.

Até aqui tenho me tornado um ser humano melhor do que fui ontem.

(...) tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo condizia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações! (...)

(Trecho da obra O primo Basílio de Eça de Queirós)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado propõe uma reflexão quanto ao uso dos operadores argumentativos, como aspectos semântico-argumentativos, presentes na produção do gênero Carta do leitor de alunos do 8º ano da escola rede pública de Mãe do Rio, nordeste paraense. Partindo das perspectivas atuais de letramento e da sequência didática como ferramenta metodológica para o trabalho com esse gênero, objetivamos que os alunos reconheçam e utilizem de forma adequada esses mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentatividade e, por conseguinte, desenvolvam a habilidade de escrita argumentativa. Para conduzir a direção teórica que subsidiou esse trabalho, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1997) que apresenta os gêneros textuais como atividade de interação; Bronckart (2012), para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Além destes, para discutir sequência textual e os estudos da argumentação lançamos mão das ideias de Adam (2011), Koch (2011) e Koch e Travaglia (1996), Marcuschi (2008), Platin (2008) e Ducrot (1989). A metodologia aqui utilizada foi a pesquisa de intervenção pedagógica de cunho qualitativo e quantitativo, sob a mediação do professor pesquisador que utilizou como instrumentos importantes para a geração de dados: a produção inicial e final dos alunos. Face à paralisação das aulas presenciais, decorrente da Pandemia de Covid-19, aplicamos apenas as primeiras oficinas do projeto didático-pedagógico constituído por atividades voltadas às práticas de leitura e escrita deste gênero com a finalidade de identificar na produção textual dos alunos como estes usaram os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção do discurso argumentativo, e a partir disso buscar desenvolver habilidades de escrita por meio das escolhas linguísticas adequadas à interlocução proposta. Esperamos que o produto de intervenção apresentado crie as condições necessárias ao professor, para que os alunos possam ler, observar, analisar e produzir textos consoante à modalidade escrita da língua, e conhecer as particularidades do gênero carta do Leitor, de modo a identificar a intenção comunicativa e a escolha de recursos coesivos para elaborar as argumentações não sejam tarefas tão complexas como em outrora.

Palavras-chave: Argumentação. Carta do Leitor. Modelo didático. Produção textual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Esquema da Sequência Didática _____	29
Figura 02- Modelo de superestrutura do texto argumentativo _____	54
Figura 03- Mapa do Estado do Pará com destaque ao município de Mãe do Rio _____	59

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01- Esquema geral de construção do modelo didático do gênero_____	31
Quadro 02- Grade de critérios de correção do gênero carta do leitor_____	38
Quadro 03- Tipologia dos operadores argumentativos_____	46
Quadro 04- Síntese da sequência didática_____	62
Quadro 05- Esquema dos elementos essenciais da carta do leitor_____	73
Quadro 06- Lista de constatações elaboradas com os alunos durante a Sequência Didática__	74
Quadro 07- Produção inicial do aluno A-14_____	77
Quadro 08- Produção inicial do aluno A- 05_____	82
Quadro 09- Produção inicial do aluno A-09_____	87
Quadro 10- Produção inicial do aluno A-11_____	89
Quadro 11- Produção inicial do aluno A-10_____	92
Quadro 12- Operadores argumentativos na 1ª versão das cartas do leitor_____	100
Tabela 01- Operadores argumentativos nas produções textuais dos alunos_____	95
Tabela 02- Operadores utilizados e as relações semânticas estabelecidas nos textos_____	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
ISD	- Interacionismo Sócio-discursivo
LP	- Língua Portuguesa
MDG	- Modelo Didático do Gênero
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	- Mestrado Profissional em Letras
SD	- Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	19
1.1 Concepção sociointeracionista da linguagem	19
1.2 O ensino de língua portuguesa e a BNCC	21
1.3 Uma abordagem sobre os gêneros textuais	24
1.4 Sequência didática como ferramenta de trabalho	28
1.5 Modelo didático: gênero carta do leitor	33
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	44
2.1 A argumentação e ensino de língua	44
2.2 As sequências textuais	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Sobre a pesquisa de intervenção pedagógica	57
3.2 Descrição do contexto da pesquisa	60
3.3 Localização e caracterização da instituição escolar	60
3.4 Categorias de análise da pesquisa	62
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.1 Apresentação da SD	67
4.2 Desenvolvimento e análise da SD	70
4.3 Análise das produções iniciais dos alunos	77
4.3.1 Sequência argumentativa e os operadores argumentativos	96
4.3.2 Os operadores argumentativos na 1ª versão do texto produzido pelos alunos	99
5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICA	103
5.1- As práticas de linguagem e os eixos temáticos	103
5.1.1- Leitura como eixo de ensino	104
5.1.2- A produção textual como eixo de ensino	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A- PRODUTO DE INTERVENÇÃO	112
ANEXOS	162

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, compreendia que brincar de “ser professor” não seria apenas uma parte divertida da minha infância, mas sim uma projeção para a satisfação profissional e pessoal para mim. O fato de ter professores e professoras na família, me fez despertar o interesse precoce pela leitura e pela escrita, muito embora a paixão pelas linguagens eclodiu somente mais tarde, em três momentos bem distintos: o primeiro, ainda no ensino fundamental, observava cuidadosamente como era encantadora a forma tão pontual com que a professora Thereza Carvalho fazia uso da língua durante as aulas de Português. Certamente, a cada aula a admiração crescia, pois além de impecável professora, conseguia despertar o interesse da turma para a impressionante e a desafiadora leitura dos clássicos, a propósito, ela quem me apresentou a obra “O Pequeno Príncipe”, minha predileta até hoje.

Outro momento pelo qual fui envolvido pelas linguagens, foi no ensino médio. Era final do mês de outubro, a prova do vestibular da Universidade do Estado do Pará se aproximava e, como de praxe, estudávamos as leituras obrigatórias (nunca concordei com este nome) que iriam compor as questões de literatura do certame. Porém, a dificuldade de compreender a obra “Vestido de Noiva” de Nelson Rodrigues era tamanha, talvez pela complexidade da narrativa. Partindo desse empecilho, foi que a professora de Literatura, Christiane Camões, fez um apanhado geral da obra em pouco menos de 2 aulas, a cada palavra dita por ela, a narrativa da obra tornava-se viva diante de nossos olhos atentos, era empolgante o entusiasmo da docente. Naquele momento, ao final daquela aula, estava seguro da escolha do curso de Letras, pois gostaria de ensinar e provocar aquela emoção nos meus futuros alunos.

Aprovado no vestibular, ano de 2009. Decidi cursar Letras na UEPA- Campus Paragominas. Às vésperas de completar 16 anos, estava empolgado e um pouco apreensivo para desbravar o fascinante mundo das linguagens. Foi justamente nesse período que encontrei as duas maiores inspirações durante a graduação: prof. a Ma. Dinair Barbosa e prof. Dr. Samuel Campos, ambos atuaram na área da Linguística que tão facilmente me roubaram de minha paixão inicial- a Literatura.

Ainda na graduação, comecei a dar aulas de Língua portuguesa e Redação em cursos pré-vestibulares e substituía professores da rede municipal em Paragominas-PA. De fato, essas experiências durante o curso me ajudaram bastante para correlacionar a teoria vivenciada na academia como os problemas relativos ao ensino de língua na sala de aula. Em 2012, na reta final do curso, assumi a vaga de professor de Redação em uma escola particular,

uma experiência desafiadora, mas necessária. Afinal, precisava trabalhar para me manter, além de executar o que havia prometido durante as aulas da professora Christiane Camões.

Partindo da influência dos professores da graduação, fiz a seletiva para o curso de pós-graduação (*latu sensu*) em **Estudos Linguísticos e Análise Literária** da mesma universidade. Diante dessa formação continuada, quanto mais estava presente em sala de aula, mais urgente era estabelecer constante diálogo das teorias com as realidades vivenciadas nas aulas de língua portuguesa. E é, justamente, por esse motivo que decidi fazer outra especialização, agora em **Língua Portuguesa: Leitura e produção de textos** pelo Centro Universitário Fibra. Durante esse curso, conheci professores maravilhosos, os quais cito a exímia mentora Prof.^a Dra. Célia Brito, com quem desenvolvi o trabalho de conclusão dessa especialização e a querida Prof.^a Dra. Áustria Brito que tem me conduzido pelas veredas da Linguística Aplicada e, felizmente, aceitou ser orientadora do presente trabalho.

Questões relacionadas à escrita sempre me chamaram atenção e foram, e ainda são, alvo de grandes inquietações. Dessa forma, decidi privilegiar os momentos da produção e refacção de textos durante as aulas de Português. Mesmo após ter finalizado, duas especializações, constantemente participar de cursos de extensão e outros cursos complementares de formação continuada, surgia a necessidade de fazer um mestrado, sonho guardado pela necessidade urgente de precisar trabalhar para me manter.

Já tinha começado uma maratona de estudos para iniciar o mestrado acadêmico, seja na UEPA, seja na UFPA, mas a sobrecarga de aulas enquanto servidor contratado, somada a emergência de estudar para concursos públicos tiraram-me o foco do mestrado. Foi então, que ouvi falar do Programa de Mestrado Profissional em Letras, contudo para pleitear o certame precisava ser professor de língua portuguesa da rede pública de ensino, além de fazer parte do quadro efetivo de docentes, faltava-me a última condição. Assim, precisei organizar as metas. Em 2017, fui aprovado no concurso da prefeitura municipal de Mãe do Rio, no ano seguinte tentei a vaga para o ProfLetras para cursar na UFPA-Belém; cheguei a ser aprovado, 32^a lugar, mas não dentro das 15 vagas ofertadas pelo certame.

No ano seguinte, fiz a prova para concorrer a vaga na UNIFESSPA- Marabá e fui aprovado em 3^o lugar. Sabia que a felicidade inicial provocada pela notícia deveria ser o impulso necessário para tentar intervir nas realidades inquietantes reveladas na vivência com meus alunos durante as aulas de língua portuguesa, sobretudo nas de produções de texto. Por feliz coincidência, reencontro Prof.^a Dra. Áustria Brito em uma das primeiras disciplinas do curso. Naquele momento, já imaginava perguntar a ela se aceitaria ser minha orientadora. E foi justamente durante uma atividade de elaboração de projetos na disciplina ministrada pela

própria, que me fez pensar na seguinte questão problema: Como os alunos do 9º ano utilizam os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação para produzir o gênero Carta do leitor? A partir dessa inquietação, iniciamos o estudo que resultou no presente trabalho.

Ao considerar nossa área de estudos –línguas e letramentos- o ensino da língua a partir dos gêneros é entendido como atividade complexa que requer estudo teórico e viabilidade prática para as intervenções. Nesse sentido, optamos pela pesquisa quantiqualitativa, por entender que esta compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e interpretar aos componentes de um sistema complexo de significado- o texto.

Dentre as possibilidades oferecidas pela abordagem de caráter qualitativo, decidimos por adotar a metodologia da pesquisa de intervenção pedagógica, uma vez que a própria natureza do estudo orienta para esta escolha. Bem verdade, entendemos que esse tipo de pesquisa é uma forma de ação planejada e, por isso, possibilita aos participantes envolvidos no estudo condições de investigar sua prática de forma crítica e reflexiva, a qual se buscam estratégias de intervenções para o problema da pesquisa. Por essa razão, percebemos que nossa proposta coaduna com a proposta geral do ProfLetras: tornar a sala de aula um laboratório para desenvolver pesquisas capazes de contribuir para um ensino de língua portuguesa coerente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, mas, inicialmente, desenvolver um trabalho de produção textual, a partir da análise de alguns aspectos semânticos-argumentativos. Para isso, partimos do estudo do gênero discursivo Carta do leitor para que os alunos consigam desenvolver a habilidade de escrita argumentativa e, assim, alcançar a competência de argumentação.

Para realização da presente pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, de modo a reiterar o que postulamos como objetivo principal que é investigar como os alunos lançam mão dos recursos linguísticos para argumentar, partindo da situação de produção do gênero Carta do leitor. Para isso, buscamos:

- ✚ Formular estratégias de ação para o ensino do gênero textual Carta do Leitor por meio do trabalho com a sequência didática;
- ✚ Identificar quais recursos coesivos os alunos utilizaram ao produzirem o gênero Carta do Leitor;
- ✚ Analisar os elementos argumentativos, sobretudo os operadores presentes nas produções de textos dos alunos;

Nessa direção, utilizamos como pressupostos teóricos os postulados de Bakhtin (1997) que trabalha os gêneros textuais como atividade de interação; Bronckart (2012), para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Ainda assim, como aparato teórico, usamos as ideias de Adam (2011), Koch (2011) e Koch e Travaglia (1996), Plantin (2008), Ducrot (1989), Marcuschi (2008) para discutir sequência textual e argumentação e, por fim, para abordar os procedimentos da Sequência Didática foi adotado o método elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dentre outros; tendo em vista que essa pesquisa propõe um estudo voltado para o ensino do gênero textual- Carta do Leitor- a partir de atividades práticas aplicadas em sala de aula (sequência didática), que visam desenvolver as habilidades de escrita dos alunos dando enfoque ao uso dos recursos disponíveis na língua para construção da argumentação.

Entendemos que a relevância da pesquisa reside em dois aspectos. O primeiro, faz referência à escolha do gênero para estudo, Carta do Leitor. Acreditamos que, os alunos do 8º ano precisam ter contato com outros gêneros textuais do mundo do argumentar, além da dissertação e o artigo de opinião, que apresentem sequências argumentativas. Isso poderia contribuir para o desempenho da competência comunicativa para os anos seguintes, sobretudo pela necessidade social de ser um cidadão crítico capaz de atuar, via discurso, nas diferentes situações de fala. Logo porque, o estudo por meio deste gênero também trabalha as habilidades de argumentar por meio da elaboração do discurso do convencimento, por isso a necessidade de propor atividades de coesão e coerência textuais para assegurar tal objetivo.

O segundo ponto justifica-se pela contribuição que essa pesquisa traz para a expansão do trabalho com os gêneros na sala de aula, de modo a ampliar as concepções de ensino dos docentes, bem como auxiliar no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Dessa forma, as discussões dessa pesquisa serão apresentadas ao longo de cinco capítulos.

Para tanto, na primeira seção, intitulada **O ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais**, abordaremos os seguintes tópicos, a saber: a concepção sociointeracionista da linguagem, o ensino de língua portuguesa à luz das diretrizes postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seguida trataremos sobre o trabalho com os gêneros textuais para que o aluno desenvolva as práticas de linguagem de forma esperada, destacando a distinção entre os tipos e gêneros textuais, além da relevância de se garantir ao aluno a apropriação das práticas comunicativas presentes na sociedade.

Na sequência dessa primeira parte, apresentaremos o procedimento sequência didática, à luz das orientações propostas por Schneuwly e Dolz (2004), apresentando cada etapa deste processo, que possibilitará aos educandos o desenvolvimento das capacidades de produção de

texto, sejam eles orais, sejam escritos, permitindo-lhes que avancem, sobretudo, com relação à escrita. Ainda nessa seção, abordaremos sobre a importância de se construir o modelo didático do gênero a ser didatizado nesta pesquisa, no caso, a Carta do leitor. Uma vez que, a modelização do gênero auxilia o professor em todas as etapas do ensino de produção textual.

Na segunda seção, nomeada **Contribuições da teoria da argumentação para o ensino de língua**, faremos um breve percurso histórico das significativas colaborações dessa teoria para as aulas de Português, de modo que se desenvolva um trabalho com a língua a partir de situações reais de interação.

Na terceira seção, intitulada **Procedimentos metodológicos**, apresentaremos as ferramentas metodológicas selecionadas para serem utilizadas neste estudo. Para isso, obedeceremos à seguinte ordem: no primeiro momento, trataremos sobre a pesquisa-intervenção enquanto metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional como este. Em seguida, apresentaremos a descrição do contexto da pesquisa e, por fim, faremos ainda alguns apontamentos sobre a localização e a caracterização do estabelecimento de ensino onde a pesquisa será desenvolvida.

Na sequência, na quarta seção **Análise dos resultados**, discorreremos sobre a análise dos resultados obtidos. A princípio, apresentaremos a proposta de uma sequência didática que foi elaborada e aplicada durante a pesquisa, logo mais relataremos como esta foi desenvolvida com os alunos/sujeitos e, por fim, teceremos a análise dos aspectos semântico-argumentativos presentes nos textos dos alunos do 8º ano dessa pesquisa.

Na quinta seção, apresentamos o produto de intervenção desta pesquisa, visto que em razão da Pandemia provocada pelo novo Coronavírus, as atividades da Sequência didática foram interrompidas. Decorrente a isso, optamos por apresentar um material didático-metodológico ao professor de língua portuguesa no sentido de auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita argumentativa dos alunos.

Nas considerações finais, apresentaremos uma síntese do trabalho realizado ao longo desta pesquisa, assim como do processo discursivo e reflexivo que culminaram na efetivação dos capítulos, na aplicabilidade da Sequência Didática e na elaboração de uma proposta de atividades com ênfase nas capacidades de linguagem, sobretudo a linguístico-discursiva, tendo como ponto de partida a abordagem do gênero Carta do Leitor.

SEÇÃO I - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção discutiremos sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do estudo dos gêneros textuais. Para isso, iniciamos a nossa discussão fazendo alguns apontamentos sobre as aulas de Língua Portuguesa, destacando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Também abordaremos sobre o ensino dos gêneros textuais, bem como sua importância para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Ainda nessa seção, apresentaremos a Sequência Didática, enquanto ferramenta metodológica que pode não só proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua que privilegie não só a estrutura, mas também o seu funcionalismo enquanto instrumento de comunicação, além de ser utilizada para compreensão de diferentes gêneros textuais. Falaremos ainda sobre o modelo didático do gênero a ser didatizado, pois esse instrumento auxilia o professor no desenvolvimento de todas as etapas da sequência didática.

1.1 Concepção sociointeracionista da linguagem

A proposta de se trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa, pautada numa concepção sociointeracionista da linguagem não é de hoje. Entretanto, foi somente no final dos anos de 1970 e início de 1980 que essa discussão teórica ganhou força no cerne das ciências humanas, sobretudo, a partir do prestígio e influência da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) do campo da Linguística.

Essas discussões se tornaram mais frequentes, segundo Morato (2004, p.98), com a introdução de uma concepção histórica-discursiva de sujeito e com o reconhecimento da linguagem como social e dialógica, aliadas diretamente à noção de interação. Entendemos que o ensino de português é ancorado no propósito de fazer com que o aluno desenvolva maior proficiência em práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Logo porque, a língua analisada e estudada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico, bem como orienta a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017).

Compreender a língua numa proposta sociointeracionista é, como defende Gonçalves (2004), uma maneira mais lógica de ver a linguagem, tendo em vista o fato de que possibilita ao aluno a reflexão quanto ao uso da escrita e da própria fala em situações de interação do seu cotidiano. Em outras palavras:

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações

e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

A partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estados e municípios devem adaptar seus currículos a partir das orientações matrizes postuladas na BNCC. Dessa maneira, surge um desafio: Como trabalhar efetivamente com a língua de forma que possamos garantir esse viés sociointeracionista da linguagem? Entendemos que a proposta apresentada nessa dissertação visa ao cumprimento desse requisito, já que o projeto de intervenção é pensado para que o aluno desenvolva a competência leitora e as habilidades de escrita argumentativa, mediante ao uso adequado dos mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação.

Apesar de citarmos documentos recentes, Costa-Hübes (2008) discorre que quem primeiro nos orientou nessa direção foi o professor João Wanderley Geraldi ¹que, no início da década de 1980 mudou o panorama dos estudos linguísticos nas propostas de ensino de língua portuguesa, traçando novas inquietações forjadas na concepção interacionista da linguagem. E, no lugar de ir à busca de respostas, fez perguntas, a exemplo: “Como ensinar? ”, ele ousadamente vai além: “Para que ensinamos? ”.

Para isso, o autor alicerçou o ensino de Língua Portuguesa na compreensão da “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p.57), que só se formaria dessa maneira se houvesse, de fato, uma escolha do que seria importante no processo de ensino-aprendizagem da língua e uma tomada de posição quanto às variações linguísticas. Em decorrência disso, a obra “O texto na sala de aula” de Geraldi centralizou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por intermédio de atividades integradas entre si e nas relações dos sujeitos, a saber: Prática de leitura de textos; Práticas de produção de textos orais e escritos; Práticas de análise linguística (GALAN, 1991, p.114). Em outros termos, o que o autor defende são as “práticas efetivas de uso da língua” (SILVA, 1994, p.59), transpostas para as atividades de leitura, de produção de textos orais ou escritos e de análise linguística.

Diante disso, ao pensar em um trabalho com a língua pautado em textos de alunos, o professor Geraldi instituiu o texto, nesse caso, do aluno, como unidade de análise e de reflexão linguística. Essa orientação reverbera bastante, pois até então o ensino de língua era inclinado prioritariamente para a gramática. Ensinar o aluno a escrever e ler limitava-se a atividades de

¹ A obra “Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação” de Wanderley Geraldi (1996) reúne textos de diferentes destinações que giram sempre em torno da linguagem e seu ensino, buscando o professor como seu principal interlocutor.

análise da língua. Os objetivos do autor, com os quais compartilhamos, ancoravam-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos, para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123)

Essas discussões teóricas iniciais foram tomadas como ponto de partida para refletir o nosso objetivo principal, pois ensinar Língua Portuguesa, nesse sentido, implicaria refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas. Isso requer, portanto, conhecimento dos recentes avanços do ensino de língua a partir das premissas da BNCC, bem como compreender melhor os gêneros e tipos textuais, tópicos estes que trataremos melhor na subseção a seguir.

1.2- O ensino de língua portuguesa e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017) é um documento que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos da rede educacional do Brasil. De fato, a proposição feita pela BNCC é bastante importante no processo de ensino aprendizagem, pois pela primeira vez na história da educação no país, há um documento que orienta os conhecimentos e habilidades que todos os estudantes devem ter ao longo da vida escolar.

Quanto ao componente curricular Língua portuguesa, percebemos que dentre as propostas apresentadas pelo documento, a principal mudança vai na direção do ensino de gramática e os gêneros digitais. Isso porque, na Base Nacional Comum Curricular o objetivo da disciplina é formar o aluno para interagir por meio dos diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa. (BRASIL, 2017, p. 65)

Entendemos que a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Um deles diz respeito à centralidade do texto e dos gêneros textuais, o que implica dizer que o ensino de Português precisa ser contextualizado, ou seja, articulado ao uso social da língua. Muito embora, entre essas duas décadas que separam os dois documentos, os estudos concernentes às linguagens evoluíram muito. Da mesma proporção, a sociedade brasileira passou por intensas alterações, sobretudo quanto ao uso amplo das tecnologias. Dessa forma, a Base reflete esse avanço que se materializa, principalmente, em duas direções: a presença dos textos multimodais – estes popularizados

pela democratização das tecnologias digitais- e as questões de multiculturalismo- uma clara demanda política contemporânea.

É importante ressaltar ainda, que as práticas de linguagem, já defendidas pelos PCN's, se mantêm, agora com a inserção da semiótica. Em outras palavras, nos Parâmetros Curriculares, o componente curricular era organizado em três eixos temáticos – Língua Oral, Língua escrita e Análise e reflexão da língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização. No novo documento essas habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagens, são elas: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/ Semiótica. A diferença central reside na inserção dessa última categoria que diz respeito ao estudo dos textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais.

Outro ponto a ser mencionado, é o destaque dado aos campos de atuação que são áreas de uso das linguagens, estes têm praticamente a mesma importância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do ensino fundamental. Em linha geral, a maior contribuição dessa proposição ao documento é oferecer maior protagonismo ao aluno frente às práticas de linguagem que ele fará uso em seu cotidiano, nos mais diversos campos de atuação, a saber: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e, por fim, artístico literário.

Apontamos ainda que as diferentes práticas de linguagem, conforme prevê o documento, aparecem mais conectadas, isto é, levando em consideração o fato de que a língua mobiliza saberes. Dessa maneira, as habilidades de escrita constantemente aparecem integradas com as práticas linguísticas como as de leitura e análise linguística, conforme se vê ao longo do desenvolvimento da sequência didática dessa pesquisa. Dado isso, percebemos a importância de se desenvolver habilidades imprescindíveis para ler e compreender a realidade, por vezes, alterada pelo meio tecnológico, como foi o caso da necessidade dos alunos sujeitos dessa pesquisa investigarem a veracidade das informações noticiadas nos textos durante as atividades da oficina, somente após essa curadoria é que seguiram para as produções das cartas do leitor. Essa leitura mais crítica é uma das bandeiras levantadas pela BNCC, a fim de lidar de forma pontual e responsável com as *fake News*.

Para se articular o ensino de Língua Portuguesa em torno dos dois grandes eixos, sugeridos pela BNCC, uso e reflexão, o professor deve então partir de situações reais de utilização da língua, levando em consideração que o ensino deve partir do texto, pois segundo Antunes (2007), —o texto é a forma prioritária de se usar a língua. A autora ainda reforça que

O trabalho com textos em sala de aula não deve acontecer também sem qualquer finalidade, com atividades de escrita sem função, destituídas de qualquer valor

interacional, sem autoria e sem recepção, escritas apenas para exercitar, em que os alunos escrevem para serem avaliados ou somente para que o professor leia e corrija os erros. Correção essa que na maioria das vezes não ultrapassa a superfície do texto (ANTUNES, 2007, p.26).

É preciso também acabar com o mito de que texto bom é aquele texto sem erros ortográficos. Para Antunes (2007, p.136), o estudo escolar de línguas deve —objetivar a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê. A autora ainda afirma que, no âmbito dos estudos sobre a linguagem, passam a ter prioridades as práticas pedagógicas que privilegiem a dimensão mais ampla e funcional da linguagem. Assim, entendemos que, como a língua possui propósitos comunicativos, a escrita escolar também deve ser realizada com essa finalidade. Para isso, os alunos, desde cedo, devem ser estimulados a escrever textos reais, sejam orais, sejam escritos, adequados a cada situação interativa.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, ainda é perceptível que alguns professores desconsideram os aspectos semânticos e contextuais nas diferentes situações de comunicação. Segundo Antunes (2009, p.30), é lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça os aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. Por considerar que muitos docentes ainda centram o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no vocabulário e nas categorias gramaticais, a BNCC propõe que a gramática seja compreendida em seu funcionamento de forma contextualizada das práticas sociais e não seja tratada como um conteúdo em si.

Quanto a isso, Antunes (2009, p.31) já alertava que, de fato, o trabalho da escola fechado na análise apenas sintática de frases soltas, de textos construídos artificialmente para exemplificar unidades linguísticas, tem, na grande maioria, deixado de lado o papel das atuações verbais. Nessa direção, Dolz (2010, p.39) acrescenta que uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, orais ou escritas, sendo que essas realizações empíricas diversas são chamadas de texto. Sendo assim, percebemos que os gêneros textuais são excelentes aliados para um ensino de língua, uma vez que eles são a forma como esses textos (a língua) se organizam nas inúmeras situações de comunicação que vivemos no dia a dia.

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social de um povo. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano, pois são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Nesse sentido, já não cabe mais à escola continuar com essas práticas de ensino que privilegiam apenas a análise sintática e as

nomenclaturas gramaticais. Isso porque, bem como já afirmava uma das mais importantes pesquisadoras de língua portuguesa do país, Prof.a Dra. Roxane Rojo ao comentar sobre as mudanças que a BNCC provocou “ Finalmente, entramos no século 21 no ensino das linguagens”. Assim, a seguir abordaremos sobre a relevância de se desenvolver o trabalho com a produção textual a partir dos gêneros textuais.

1.3 Uma abordagem sobre os gêneros textuais e o ensino da produção escrita

Os estudiosos do Interacionismo sócio discursivo consideram os textos como unidades significativas dotadas de sentido, cujas características composicionais dependem das ocasiões de interação, das atividades gerais e das condições histórico-sociais de produção. Nessa direção, entendemos que a atividade de linguagem ocorre sob a configuração de textos, porque, segundo o ISD, são unidades significativas de sentidos e esses textos são difundidos em gêneros. Por isso, os pesquisadores dessa teoria qualificam de texto como,

Todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. (BRONCKART, 2006, p.13).

Os textos podem ser deliberados como manifestações baseadas nas experiências linguísticas das atividades de linguagem dos integrantes de uma sociedade. Por essa razão, o texto é analisado como uma unidade comunicativa. Nas expressões do pesquisador da Universidade de Genebra, os textos

[...] são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. (BRONCKART, 2008, p.113).

O texto, para Bronckart (2012), passa a ser denominado como individual ou baseado na experiência, assim sendo

Uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação particular. (BRONCKART, 2012, p.77).

Conforme o autor, os gêneros jamais podem ser elementos de uma categorização estável e definitiva, uma vez que são infinitos, pois se manifestam nas interações humanas e compõem-se de sequências (relato, argumentação, descrição, narração, diálogo etc.) que são em número finito. De fato, o professor de Didática das Línguas, Jean Bronckart, ao versar sobre o conceito de gênero, baseia-se no conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin

(2003), para quem a interação ocorre por meio de unidades de comunicação verbal, quer dizer, de enunciados concretizados de forma oral ou escrita.

Assim, entendemos que a comunicação verbal não ocorre fora de uma situação concreta. A língua/enunciado funda-se na interação verbal entre os falantes, logo o enunciado não ocorre fora de uma relação dialógica. O texto é um enunciado, uma situação real de comunicação, por essa razão todo ato comunicacional que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito. Logo, esses atos comunicacionais os quais se utiliza a língua são oficializados, autenticados pelos diferentes domínios da esfera humana, esses campos/domínios elegem os seus próprios gêneros.

Dessa forma, entendemos que o texto é um discurso coberto de ideologias que se constitui por meio de um gênero textual que se compõe de sequências textuais como forma de comunicação. Assim, o texto é toda unidade de comunicação verbal que difunde uma mensagem linguisticamente estabelecida e os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que são formados na e para a atividade humana.

Diante dessa discussão, entendemos que os gêneros textuais são unidades providas de significados com finalidades comunicativas, uma vez que exprimem distintas intenções: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir e etc. Conforme esses objetivos, podemos categorizar os gêneros textuais de acordo com a intenção comunicativa, as condições de produção e o suporte de circulação.

Assim, os gêneros são resultados de um uso comunicativo da língua em sua relação dialógica, de forma que os indivíduos operam com enunciados que se constituem com recursos formais da língua, que em determinados contextos são processos sócio históricos e culturais. Esses gêneros são concretizados no momento da interação verbal e determinados pela esfera social na qual circulam. Dessa maneira, deduzimos que não há como interagirmos, a não ser por meio dos gêneros de texto orais ou escritos.

Nesse prisma, Bakhtin ([1979] 2003) ressalta que os gêneros do discurso retratam as condições peculiares e os desígnios de cada objetivo delimitado pelo falante, não só por seu teor, mas também pelo seu estilo de linguagem, isto é, pela seleção de recursos discursivos e linguístico-discursivos da língua, todavia, especialmente por sua organização composicional. O que segundo o autor,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, [1979], 2003, p.262).

Bakhtin (1979) ainda enfatiza que é inevitável ao falante dominar um gênero para interagir, porque isto lhe dá capacidade comunicativa em qualquer âmbito comunicativo, com qualquer interlocutor ou diante de assuntos do dia a dia, sociais, culturais, econômicos etc.; observando que o falante só selecionará o gênero se compreendê-lo com domínio. Consoante a isso, o autor ainda assevera que:

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...]. Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, [1979], 2003, p.285).

Já o estudioso Jean Bronckart (2012, p.108) delibera os gêneros como construções históricas que se adequam constantemente ao desenvolvimento das temáticas sociocomunicativas e nos lembra quanto à possibilidade de determinados gêneros submergirem e reaparecerem com formas alteradas, quanto ao aparecimento de novos gêneros, dado que estão permanentemente em dinamicidade e que “o conhecimento da pertinência dos gêneros é construído em situações de ação determinadas” (BRONCKART, 2012, p.109).

Os gêneros textuais são, portanto, construções de natureza social, histórica, cultural, cognitiva e linguística, inúmeros e escolhidos no momento da interação e também são momentaneamente estáveis. São inúmeros devido à diversidade de contextos sociais em que vivemos. Logo, gêneros são instrumentos de comunicação e são produzidos de acordo com as esferas sociais que organizam a comunicação humana, a exemplo: na esfera jornalística há o editorial, a reportagem, a notícia, a carta do leitor, o artigo de opinião, as entrevistas etc.

Ao enfocarmos um gênero, também dedicamos atenção ao domínio discursivo em que os gêneros se inserem, circulam e são compreendidos pelos interlocutores. Analisar as características e/ou as propriedades linguísticas e estruturais dos gêneros, bem como as suas marcas linguísticas e os recursos textuais, pois esse tipo de movimento durante nossas análises, sob a óptica do ISD foi crucial para desenvolver as capacidades de linguagem, de que falaremos mais adiante de forma mais específica sobre estes dois últimos aspectos.

Ainda sobre a discussão a respeito dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004, p. 81) consideram que os gêneros, tanto orais quanto escritos, necessitam ser sistematicamente estudados na escola. Os autores postulam que o gênero é um meio de articulação entre as relações sociais e os instrumentos escolares. Ele, por sua vez, é tomado como instrumento de

ensino-aprendizagem. Dessa forma, os autores ponderam que a entrada de um gênero na escola deve resultar em uma sequência didática com um objetivo único: a aprendizagem.

Deve-se, a princípio, conhecer e dominar o gênero, para depois desenvolver capacidades que transpassem esse gênero, de tal modo que sirva de referência para os demais trabalhos. Além disso, o trabalho com gêneros textuais parte da utilização dos textos de circulação social, bem como já discutimos na seção anterior ao discorrer sobre o ensino de língua e os postulados da BNCC.

Trabalhar com um gênero de esfera social diferente da esfera educacional é um fator determinante para promover a transformação social desse aluno. Isso porque, o ato de escrever não pode ser tomado como uma prática exclusiva da escola, distante dos reais processos comunicativos a que os alunos estão inseridos. Dessa forma, esse público alvo necessita compreender que a escrita que é ensinada no âmbito escolar também pode ser usada fora dela.

Assim, compreendemos que a produção de texto, antes de ser um instrumento escolar, é prioritariamente um instrumento social. De fato, é tarefa obrigatória da escola, na figura do professor, pontuar a funcionalidade social da escrita, pois entendemos que nas práxis em sala de aula, cabe a ele garantir a apropriação pelos alunos das práticas comunicativas presentes na sociedade, a partir de um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos.

É fato que a Base Nacional Comum Curricular incorporou novos gêneros com os quais parte dos alunos já estão familiarizados, por exemplo o *Gif*, *Vlog*, *Fanfiction* porém o próprio documento alerta para o fato de que conhecer o gênero não significa levar em conta apenas suas dimensões estruturais e estética. Nesse processo, é o professor quem vai guiar o aluno nesse sentido, foi exatamente o que aconteceu durante a realização da apresentação do gênero Carta do Leitor aos alunos, pois muitos ainda não conheciam este formato da carta, sobretudo o fato de que poderiam estabelecer diálogo, manifestar posicionamento com o redator do *blog* informativo, local que se tornaria suporte para as produções finais dos alunos.

Nessa direção, entendemos que o mais importante é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender a intencionalidade, o contexto discursivo, os efeitos de sentido presentes nos mais variados textos, apresentando-os uma nova compreensão do funcionamento e do uso da língua. Destacamos ainda também ser papel do professor, em conjunto com a escola, fazer uma análise crítica dos muitos gêneros apresentados pela Base, para entender quais deles realmente terão relevância para aquele determinado grupo escolar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, quando se entende a aula de língua portuguesa à luz da BNCC, diz respeito ao ensino de produção de texto que deve visar aos propósitos comunicativos pretendidos pelo falante, a fim de estabelecer o gênero mais adequado ao contexto situacional no qual o indivíduo está inserido. Diante disso, as produções de diferentes gêneros ocorrem na escola com a finalidade de que os sujeitos da pesquisa compreendam seu funcionamento na vida cotidiana.

Portanto, que o uso de gêneros textuais para oportunizar o ensino de produção de texto é uma forma de constatar que os gêneros são concretizações linguísticas reais determinadas por propriedades sociocomunicativas. Dessa maneira, o aluno poderá aprender e aprimorar a capacidade de produção textual e desenvolvê-la em outros contextos situacionais no âmbito da escrita. Isso porque o gênero é considerado um instrumento de comunicação utilizado entre as práticas sociais e o desenvolvimento do ser humano é resultado de um conjunto de experiências acumuladas pelo indivíduo por meio da interação e das atividades de linguagem que se efetivam nos atos comunicacionais.

1.4 Sequência didática: uma estratégia metodológica para o ensino de gêneros

Consideramos que trabalhar a produção de texto nas aulas de língua portuguesa configura um grande desafio, sobretudo pelo fato de o professor assumir o compromisso de desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que este alcance o domínio da escrita e da leitura. Isso explica, o fato de, muitas vezes, o aluno apresentar dificuldades nesse tipo de atividade e nem sempre o professor faz um trabalho de preparação para a atividade de produção textual, por isso reforçamos aqui a necessidade de formar os professores, de maneira continuada, para que possam aprimorar/alargar a visão da importância da produção textual em Língua portuguesa. Assim, Silva e Silva (2013, p. 82) em estudos sobre a produção escrita afirmam que:

[...] o processo de produção textual ainda não é assimilado de forma integral pelos alunos. Isso se deve a maneira como muitas vezes, essa atividade é apresentada aos discentes: de forma assistemática, espontaneísta e improvisada (SILVA e SILVA, 2013, p.82)

Nesse contexto, entendemos que a sequência didática é entendida atualmente como um dos métodos mais indicados por estudiosos para o trabalho com os gêneros textuais e a atividade de produção de texto. Assim, no intuito de facilitar a compreensão do gênero em estudo -Carta do leitor- se dará pela abordagem e o uso desse recurso nesta pesquisa por meio do caráter sequencial e modular dessa ferramenta.

Quanto a essa proposta metodológica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) reforçam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Mediante ao raciocínio dos autores, entendemos que a sequência didática (SD) auxilia o aluno a entender melhor um gênero textual, possibilitando-o escrever e falar de forma mais adequada nas situações de comunicação.

De acordo com os autores citados, a SD pode ser representada a partir da seguinte figura.

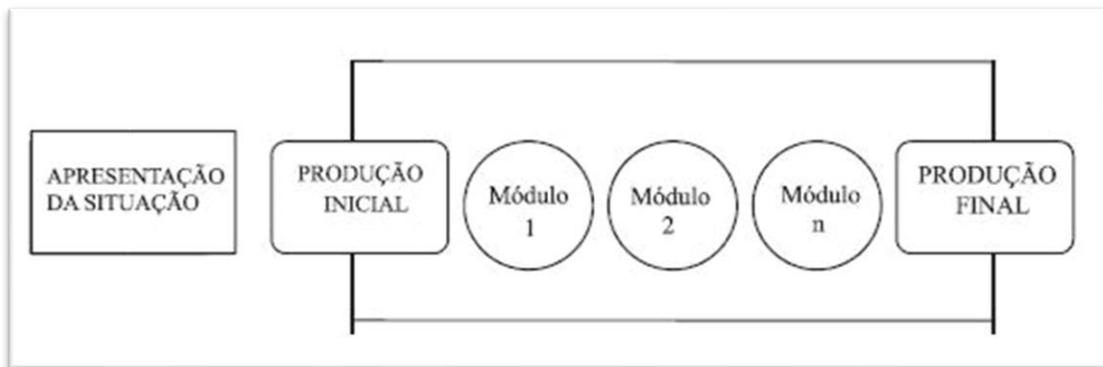


Figura 1- Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

A partir da imagem do esquema acima, podemos pontuar que o primeiro momento de uma SD é a apresentação da situação, na qual deve ser descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.84). Com o fito de tornar mais clara, o quadro abaixo esquematiza o propósito geral de cada etapa da sequência. Vejamos a seguir:

Etapas	Objetivos Pretendidos
Apresentação Inicial	Apresentar a proposta de trabalho a ser desenvolvida; Partir dos conhecimentos prévios dos alunos para fundamentar a discussão inicial do gênero; Apresentar o gênero textual em estudo ao aluno;
Produção Inicial	Produzir o gênero em estudo;

Módulo I	Ampliar o repertório do aluno sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e de análise de textos do gênero;
Módulo II	Organizar e elencar os conhecimentos sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação;
Módulo III	Organizar e elencar os conhecimentos sobre o gênero: estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada; Apresentar os mecanismos linguísticos responsáveis pela organização textual e formatação das sequências argumentativas;
Produção Final	Produzir o gênero que atenda os objetivos apresentados anteriormente.

Quadro 01- As etapas e objetivos iniciais pretendidos na Sequência Didática.

Neste primeiro momento, o professor deve descrever aos alunos, de forma detalhada, a situação de interação social e por meio de qual gênero o objetivo de comunicação será alcançado, ou seja, o docente deve descrever a produção oral ou escrita que os alunos deverão verdadeiramente produzir no final do trabalho. Logo, nessa fase devem ser apresentadas aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto de comunicação/interação visado ao momento de produção.

Assim, as sequências didáticas devem ser realizadas por meio de um projeto de classe – que pode ser elaborado durante a apresentação da situação –, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes, como por exemplo, elaboração de comentários nas publicações de determinadas plataformas digitais. Schneuwly e Dolz (2004, p. 85) enfatizam que esses projetos podem ser parcialmente fictícios à medida que a motivação pode nascer do desejo de progredir, ou seja, de adquirir novas capacidades discursivas.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 84-85) a apresentação da situação é um momento crucial e difícil cujas duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação/interação bem definido. Nessa primeira dimensão, devemos dar

indicações que respondam às seguintes questões: I) qual é o gênero que será abordado?; II) A quem se dirige a produção?; III) que forma assumirá a produção?; IV) quem participará da produção?; e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Na apresentação da situação, é importante que os alunos percebam a importância dos conteúdos e que saibam com quais vão trabalhar, por exemplo, para redigir um conto, os alunos deverão saber quais são os elementos constitutivos desse gênero narrativo (personagem, ação, lugares típicos, objetos mágicos, etc).

Em seguida, no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, trata-se da produção inicial, segundo Schneuwly e Dolz (2004):

[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. [...]. Assim a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 86-87)

Uma análise das primeiras produções, segundo Schneuwly e Dolz (2010), permite avaliar em que ponto os alunos estão e quais são as dificuldades enfrentadas por eles. Assim, no sentido de buscar uma intervenção para as dificuldades que aparecem durante o processo de produção do texto, surgem os módulos como instrumentos necessários para superá-las. Por isso, nessa etapa é importante que o professor proponha atividades diversificadas.

Nessa fase da SD, os alunos precisam ter acesso aos instrumentos necessários para superar essas problemáticas, pois para Schneuwly e Dolz (2004, p.87-88), nessa etapa a atividade de produzir um texto é decomposta, para que se possa abordar cada aspecto separadamente. O movimento de uma SD deve, portanto, ir do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, em seguida, segue o movimento contrário, leva novamente ao complexo à produção final.

Conforme as ideias de Schneuwly e Dolz (2004, p.88), três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre os problemas isolados da produção de texto: 1) quais dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?; 2) como construir um módulo para trabalhar um problema em particular?; 3) como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Dessa maneira, notamos que a tarefa de produzir textos orais ou escritos se mostra bastante complexa. Dessa forma, para responder ao primeiro questionamento, Schneuwly e Dolz (2004, p.88) afirmam que é necessário trabalhar problemas de níveis diferentes. Deve-se ainda variar as atividades e exercícios propostos, o que já responde ao segundo

questionamento, pois, segundo os autores, em cada módulo, é muito importante propor atividades diversas, oferecendo aos alunos possibilidades de contato às noções e aos instrumentos por diferentes vias, ampliando as chances de êxito nas atividades.

Já para responder ao último questionamento, Schneuwly e Dolz (2004, p.89) acrescentam que realizando os módulos, os alunos aprendem uma linguagem técnica, ou seja, adquirem um vocabulário próprio do gênero em estudo, no nosso caso a Carta do Leitor, capacitando-os a falar sobre o gênero, de modo a construir de forma progressiva conhecimentos sobre este. Os conhecimentos trabalhados e discutidos nos módulos em uma linguagem técnica (mesmo que simples) permitem aos alunos realizarem uma revisão no próprio texto.

Em geral, durante a aplicação de uma sequência é registrado em uma lista de controle tudo o que foi adquirido nos módulos. Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p.90),

(...) essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada em um momento de síntese, antes da produção final, podendo, ainda, ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor, assim independente das modalidades de elaboração cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.90).

Para finalizar a sequência é solicitada aos alunos a elaboração de uma versão final do seu texto, chamada pelos autores da SD de produção final, em que o aluno tem a oportunidade de pôr em prática as noções desenvolvidas pelos instrumentos elaborados separadamente nos módulos. A produção final permite ao professor realizar uma avaliação do tipo somativa, podendo para isso lançar mão da lista de constatações ou outra grade de correção, o importante é que o aluno perceba que os elementos trabalhados em aula é que servirão como critérios de avaliação. Na direção dessa proposição, os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p.91) constatam que,

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade) a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.91).

Nesse sentido, entendemos que esse tipo de avaliação abandona os critérios quase sempre só gramaticais e muda o foco para a adequação à situação comunicativa para a qual o texto foi produzido. A seguir, abordaremos sobre o modelo didático do gênero a ser didatizado, pois esse instrumento nos auxiliou em todas as etapas da SD, inclusive na

elaboração da lista de constatações que servirá para a avaliação dos textos produzidos nessa pesquisa.

1.5 Modelo didático: gênero carta do leitor

O estudo dos gêneros textuais, nas palavras do linguista Antônio Marcuschi (2008, p. 22) são “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo”, bem como também orientam os postulados da Base Nacional Comum Curricular. Segundo esse parâmetro, a linguagem só pode ser analisada em funcionamento, tendo-se, pois, como ponto de partida, sua dimensão dialógica.

Partindo disso, entendemos que, embora consideremos a Carta da Leitor um texto capaz de provocar a reflexão social do aluno/cidadão por meio do discurso do convencimento, é um gênero a que o aluno, sobretudo da rede pública, ainda tem pouco acesso. Por essa razão, uma das justificativas da escolha desse gênero se dá pela necessidade da familiarização dos alunos com os gêneros de planificação argumentativa, já que esse tipo de carta circula em vários suportes textuais, tais como: revistas, jornais, *blog's* e outros.

Destacamos que a Carta de leitor enquanto gênero da esfera jornalística é relevante para o trabalho com a produção textual em sala de aula. A escolha pelo uso desse gênero a ser desenvolvido em sala de aula é justificada por Bezerra (2010) da seguinte forma:

[...] escolhemos o gênero textual carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social (BEZERRA, 2010, p.226).

Compartilhamos da defesa feita pela autora, uma vez delimitada a escolha do gênero que norteará essa pesquisa, podemos afirmar que a Carta do leitor é um subgênero do gênero carta, considerando que temos diferentes classificações de cartas, a depender do domínio em que circulam e de seu objetivo comunicativo específico: carta pessoal, carta comercial, carta ao leitor, carta do leitor, carta circular, entre outras. Mas todos esses subgêneros têm em comum alguns elementos composicionais, além de sua função comunicativa geral, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite compreender que a Carta do leitor por pertencer ao campo de atuação midiático/jornalístico, o enunciador pode realizar diversos atos de fala: solicitar, criticar, elogiar, agradecer, opinar, perguntar, etc.

Destacamos ainda que, dependendo da revista, jornal ou outro suporte em que se veicule esse gênero, o propósito comunicativo do locutor pode mudar: por exemplo, na Jornal

O Liberal, observamos que os locutores desejam posicionar-se frente a reportagens, notícias, artigos ou mesmo em relação à carta do leitor ou a carta de outros leitores, ao passo que, em revistas dirigidas a adolescentes, o objetivo ilocutório é, frequentemente, o pedido de um conselho ou de uma orientação, relacionados a sexo, à saúde, a relacionamento, de modo que essa seção funcione como uma espécie de correio sentimental.

No que se refere à intersubjetividade (protagonistas do discurso), é interessante observar que, diferentemente de outras cartas, a carta do leitor tem dois interlocutores (um direto e um indireto): a carta pode ter como sujeito-alvo a própria revista/jornal/blog (interlocutor direto) e, numa segunda instância, ao ser publicada, os leitores da revista/jornal/blog; ou o interlocutor direto é o destinatário ao qual a carta se dirige diretamente, mas, como é divulgada pelo suporte de comunicação pretendido, os segundos interlocutores passam a ser os leitores deste. Portanto, a finalidade desses textos pertencentes a esse gênero também varia dependendo dos interlocutores a serem atingidos. Contudo, a escolha de um gênero para ser trabalhado em sala de aula requer que conheçamos além da sua esfera de circulação ou propósito comunicativo, mas que pensemos em um modelo didático como perspectiva teórico-metodológica para esse gênero, bem como foi feito para a execução dessa pesquisa.

No entendimento de Machado (1997, p. 112) o modelo didático é uma descrição prévia das principais características do gênero estudado, do ponto de vista do ensino-aprendizado pretendido, essa teorização deve situar-se entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados pelo professor pesquisador e os conteúdos a serem abordados. Seguindo a linha de pensamento da autora, a construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e das posições de pesquisadores de referência em sua produção.

Em virtude disso, é necessário, como afirma Carmin e Almeida (2015, p. 98), que antes do gênero ser um objeto de ensino, ele precisa previamente se tornar um objeto de estudo para os professores. Por isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) orientam que para a transposição didática do gênero é necessário considerar a aplicação de três princípios nesse trabalho: o princípio da legitimidade, de pertinência e o de solidarização.

Com base nos autores, entendemos que o princípio da legitimidade se refere à caracterização do gênero a ser ensinado, tendo como base os saberes teóricos formulados e sistematizados no domínio da pesquisa científica. Para isso, é necessário que o professor seja um estudioso e pesquisador do gênero que pretende modelizar. Esse princípio, portanto, pode

ser construído com base na produção realizada no campo científico e no resultado das sistematizações e levantamentos feitos pelo professor.

Após conhecer o gênero a ser trabalhado na pesquisa, devemos aplicar o princípio da pertinência, ou seja, é hora de selecionar os conteúdos a serem ensinados. Para isso, o professor deve considerar o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que precisam saber, ou seja, que capacidades de linguagem deverão desenvolver ao longo desse aprendizado. É nesse momento que professor percebe e decide o que é pertinente ensinar.

A partir dos objetivos visados nesse estudo, passamos para a aplicação do princípio da solidarização, que trata da preparação de um conjunto de atividades da sequência didática para serem realizadas pelos alunos de forma a possibilitar a aprendizagem do gênero textual em estudo. Dessa forma, a elaboração de um modelo didático considerando a aplicação dos três princípios tornam evidentes as dimensões ensináveis do gênero e serve de guia para as intervenções do professor.

Ainda sobre essa abordagem, de acordo com Pietro & Schneuwly (2014, p.76) o modelo didático é uma ferramenta de construção de sequência didática, pois serve de base produtiva para a elaboração dos módulos com atividades que visam a responder as reais necessidades dos alunos quanto ao domínio da estrutura do gênero e na escolha do léxico e dos elementos de textualização. Segundo Schneuwly e Dolz (2004):

Ao realizar os módulos, os alunos também aprendem a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimento sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 89 - 90).

Portanto, construído o modelo didático, o professor tem a possibilidade de traçar a sequência didática que vai seguir, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias aos alunos. Dessa maneira, as atividades presentes nos módulos da sequência didática tendem a responder às dificuldades de domínio do funcionamento da linguagem, seja ela escrita, seja oral, enfrentadas pelos alunos.

O quadro abaixo mostra o esquema geral de construção de um modelo didático e como ele está diretamente relacionado às capacidades de linguagem.

Capacidades	Operações	Níveis de análise
--------------------	------------------	--------------------------

Capacidades de ação	Contexto físico e sócio subjetivo de produção	O lugar e o momento de produção, o emissor, o interlocutor, o lugar social de interação, o lugar histórico da interação, a posição social do emissor, a posição social do interlocutor, o objetivo e o conteúdo temático do texto.
Capacidades discursivas	Gerenciamento do plano textual global/infraestrutura do geral do texto	Como se organiza o conjunto do conteúdo temático? Que tipo de discurso predomina no gênero que se pretende ensinar? Que sequencias textuais são predominantes? Quais os aspectos visuais do texto? O texto se estrutura como: lista, prosas, versos, estrofes? Qual sua estrutura? O texto apresenta gráficos, imagens, fotos, tabelas, colunas? Há títulos e subtítulos? Como as palavras são grafadas? Qual o tamanho da letra? São coloridas?
Capacidades linguístico-discursivas	Mecanismos de textualização	Como se dá a coesão nominal do gênero que se pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilizações de expressões

	Mecanismos de enunciativos	nominais definidas? Qual o tempo e o modo verbais predominantes para estabelecer a coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero? Aparecem organizadores textuais no gênero a ser levado para a sala de aula? Qual o tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico – argumentativo? Distribuições das vozes. Uso de modalizadores escolhas lexicais
--	----------------------------	---

Quadro 02 – Esquema de construção de um modelo didático de gênero (Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2004) e Gonçalves e Ferraz (2014)).

Mencionamos ainda que sobre a estrutura do gênero carta, Adam (2011) ressalta que apesar de existir uma inegável diversidade do gênero, a forma epistolar apresenta algumas constantes composicionais. De acordo com esse autor, podemos considerar três ou cinco grandes unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o objeto de discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão. Em seguida, apresentamos o plano de texto de base da forma epistolar esquematizado por Adam (2011, p.259):

ABERTURA	EXÓRDIO	CORPO DA CARTA	PERORAÇÃO	FECHAMENTO
Termos de Interpelação e indicações de lugar e tempo	<2>	<3>	<4>	Fecho
<1>				<5>

Considerando que a sala de aula é um “laboratório de pesquisa” do professor pesquisador, para trabalhar o gênero carta, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 52) recomendam que o professor deve lembrar a função social das cartas, o suporte em que estas circulam, a posição enunciativa do autor, a variedade linguística empregada, as sequências textuais predominantes, a seleção lexical e outros aspectos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alves Filho (2011, p.136) informa que “a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida”. No entanto, o referido autor destaca que existe um fator peculiar quando nos referimos à Carta de leitor, que é o fato de não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor, normalmente desaparece a seção de contato e figura apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação (cidade, e-mail, profissão), no lugar da seção de contato é comum haver o acréscimo de um título temático criado pelo editor, indicando que a carta de leitor tem a participação do leitor e do editor do jornal ou revista. No caso das publicações dos textos produzidos nesta pesquisa, seguiremos a mesma percepção, visto que o *blog* é um suporte de comunicação interativo que atende, assim como o jornal e as revistas, em geral, os requisitos de uma boa mídia: informar, denunciar e entreter.

Em se tratando de gêneros textuais, não devemos nos preocupar somente com a estrutura composicional, mas também a necessidade de reconhecer a função social de cada gênero e destacar os propósitos comunicativos da Carta de leitor. Ao retomar os estudos de Alves Filho (2011) percebemos que os principais propósitos estão relacionados ao ponto de vista dos leitores e ao ponto de vista dos jornais, revistas e *blog's*.

Assim, agrupamos as seguintes finalidades comunicativas do gênero em estudo do ponto de vista do leitor/autor: recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público; participar mais ativamente do mundo em que vivemos por meio da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade; fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa. Quanto ao ponto de vista dos jornais, revistas e *blog*: manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais; estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

Dessa forma, ao se considerar a função sociocomunicativa do gênero em estudo, Passos (2003) classifica as cartas de leitor quanto ao endereçamento, ou seja, a quem são dirigidas, que podem ser à redação do veículo de comunicação ou aos autores dos artigos; e quanto à função exercida, que pode ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio).

Outro aspecto relevante a ser apontado sobre o gênero carta de leitor, sobretudo por ser o foco da pesquisa dessa dissertação, é o caráter opinativo/argumentativo desse gênero, tendo em vista os propósitos e a função da carta que o leitor escreve. Nessa perspectiva, à luz da proposição feita por Passarelli (2012) consideremos que:

[...] o gênero solicitado requer conhecimentos mais específicos, como o do contexto de circulação da carta de leitor, gênero que, em jornais e revistas, tem espaço apropriado para os leitores se manifestarem seja para opinar, sugerir, debater, discordar, reclamar, criticar, elogiar, enfim, para tornarem públicas suas opiniões. Nesse tipo de correspondência, o produtor do texto pode empregar pronomes e verbos na 1ª pessoa do singular, ou na 3ª pessoa do singular. Mas também pode apresentar uma mescla dessas duas pessoas. Essa opção geralmente decorre do projeto de dizer de quem escreve a carta (PASSARELLI, 2012, p. 270).

Ao mencionar alguns aspectos linguísticos e estruturais da carta de leitor, Passarelli (2012) destaca que os elementos constitutivos da estrutura da carta, assim como em todos os gêneros de correspondência, são necessários para a composição desse gênero; e o que precisa ficar explícito é o assunto que gerou a escrita da carta e, por se tratar de texto da esfera do argumentar, o objetivo da carta precisa ficar devidamente explicitado. Quanto à análise e correção do gênero carta, a autora citada apresenta uma grade de critérios como mostra o quadro a seguir:

EIXO	CRITÉRIOS
1- Estrutura e elementos composicionais do gênero carta do leitor	1.1 Vocativo como forma linguística para chamamento do interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento de modo a estabelecer maior ou menor distanciamento entre interlocutores.
	1.2 Propósito comunicativo da carta – exposição do assunto que motivou o autor a entrar em contato com o interlocutor.
	1.3 Fecho: conclusão com fórmula ou frase de despedida para fechamento do texto, pode ser uma síntese das ideias, uma recomendação ou sugestão, uma proposta. Local e data: podem estar tanto no início como no fim da carta.
	1.4 Assinatura: todo documento, para ser válido, deve ser assinado; tanto o nome real do aluno como um nome fictício são válidos, dependendo dos ajustes que o professor atribuir à proposta.
2- Organização da argumentação	2.1 Abordagem ao tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.

	2.2 Qualidade da tomada de posição do locutor.
	2.3 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos interlocutores (registro de acordo com o grau de formalidade exigido pela situação comunicativa)
3- Coesão Textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação. Obs.: Cartas redigidas com um parágrafo não devem receber baixa pontuação, uma vez que o gênero carta de leitor costuma ser exemplificado nas escolas com textos de apenas um parágrafo. Além disso, também nos jornais e revistas predomina a publicação de cartas com esse mesmo padrão.
3- Uso da norma padrão	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: Passarelli (2012, p. 271)

Ao analisar o quadro acima apresentado, podemos considerar elementos relacionados à estrutura e à composição, com ressalvas para o propósito comunicativo, pois acreditamos que este poderia também se adequar na organização da argumentação, pois é justamente essa finalidade discursiva que vai direcionar a sequência textual que será desenvolvida na carta. Além disso, outro aspecto que merece ser discutido é o tópico norma culta por acreditarmos ser repetitivo, uma vez que no tópico sobre organização da argumentação já foi mencionada a preocupação com o emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos interlocutores (registro de acordo com o grau de formalidade exigido pela situação comunicativa).

Diante disso, na caracterização do gênero carta e em especial a carta de leitor, Santos, Riche e Teixeira (2012), ao apresentarem exemplo de proposta de produção textual sugerida para esse gênero, trazem as seguintes orientações para a organização do texto:

O primeiro parágrafo deve conter a situação-problema e, se possível, o resumo dos fatos ocorridos e seus argumentos. Termine o texto expondo seu ponto de vista, solicitando uma ajuda ou providência para resolver o problema. No final, faça os agradecimentos, pedindo também que sua solicitação seja encaminhada ao destinatário. Mesmo sabendo que sua carta poderá ser editada, lembre-se de colocar a data, a saudação inicial e, no final, seu nome e endereço completos. A identificação do remetente e a procedência são condições essenciais dos Meios de Comunicação de Massa (MCM) para que sua carta venha a ser publicada (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 113).

Apesar de ser uma proposta com temática específica sugerida pelos respectivos autores, o que podemos destacar nas instruções apresentadas é a preocupação com os elementos composicionais do gênero que o identifica e esclarece sua esfera de circulação. No capítulo a seguir, trataremos sobre as contribuições da Teoria da Argumentação para o ensino da língua portuguesa.

SEÇÃO II- CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Nessa segunda seção, faremos um panorama sobre as contribuições da Teoria da argumentação para o ensino de língua. Apresentaremos ainda a movimentação na organização do texto feita pelo uso dos operadores argumentativos e, em seguida, enfatizamos a distinção entre gêneros e tipos textuais ao final dessa discussão.

2.1 A argumentação e ensino de língua

Ao estudarmos sobre a teoria da argumentação, sobretudo os estudos voltados ao contexto de ensino-aprendizagem, surgem perguntas, tais como: O que é argumentar? Como podemos definir ou caracterizar a argumentação? Quando começaram os estudos em torno da argumentação? Diante dessas e outras inquietações, procuraremos por meio de estudiosos da Teoria da Argumentação discutir e apresentar algumas considerações sobre essas questões.

Ao partir de uma perspectiva histórica, Plantin (2008, p.9) faz um resgate dos estudos de argumentação, ao tratar desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Segundo esse autor, inicialmente, a argumentação foi pensada como parte dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi total no fim do século XIX. Em meados dos anos de 1950, construiu-se um pensamento mais autônomo da argumentação, no entanto, nos anos de 1970, as percepções generalizadas da argumentação seguiram perspectivas bem distintas.

Mais tarde, percebemos que as discussões sobre o estudo da Argumentação tomam forma, bem como nos aponta o raciocínio de Ducrot (1989, p. 18), ao propor que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Nesse caso, dir-se-á que a argumentação está na ‘língua’, nas ‘frases’”. Resignificando esse pensamento, Koch (2000) considera que

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2000, p. 159).

Nesse sentido, os conectivos, bem como outros mecanismos da língua, “funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando o valor dos

enunciados, comprovando que a própria língua tem seus mecanismos para operar argumentativamente” (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Uma das referências do estudo sobre argumentação, segundo Koch (2011, p.92) tem como aporte, dentre outros, os filósofos analíticos de Oxford, particularmente Austin e Searle que se dedicaram ao estudo dos atos de linguagem, postulando a existência de atos ilocucionários que encerram a “força” com que os enunciados são produzidos e de atos perlocucionários que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e os de persuadir.

Ao retomar os estudos de Plantin (2008, p. 32) percebemos que “o estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação”. O autor exemplifica com os seguintes enunciados: “Ele é solteiro, logo... não é casado”. “Ele é forte, logo... poderá levar esse fardo”. O que segundo o autor, essa intuição é formalizada na noção de orientação argumentativa.

Partindo dessa noção, ao pensar a argumentação como pressuposto para a construção de enunciados, tendo em sua base elementos da retórica, Reboul (2004, p.145) informa que argumentação é uma totalidade que só pode ser entendida em oposição a outra totalidade: a demonstração.

Ainda sobre os estudos sobre a argumentação, Charaudeau (2009, p. 205) aponta a existência de três elementos essenciais para que haja argumentação: 1- uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento quanto à sua legitimidade; 2- um sujeito que se engaje a esse questionamento e desenvolva um raciocínio (argumento) para estabelecer uma verdade (tese) sobre essa proposta. 3- um outro sujeito que, relacionado à mesma proposta, questionamento e verdade, seja o alvo da argumentação.

Nesse contexto, é mister destacar que argumentar é uma ação que discursivamente fazemos em nosso cotidiano. Assim, para fundamentar esse pensamento, Koch (2011) ressalta que a interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade e como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Ao seguir a ideia de argumentar associada à relevância social que tem esta prática para a vida dos indivíduos, Leal e Morais (2006) 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 vistas é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia. (LEAL e MORAIS, 2006, p. 8)

Assim, sustentando a ideia da argumentação como ação que é inerente ao discurso, Passarelli (2012) lembra que todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém, para essa autora, a linguagem é essencialmente argumentativa. Todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, por essa razão, frequentemente, usamos a linguagem com a finalidade de argumentar e a intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas. Dito isso, equivale dizer que a argumentação pode se constituir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das intenções comunicativas do falante. Sendo assim, percebemos a argumentação como uma forma de os sujeitos se emanciparem socialmente, ou seja, novas relações podem ser estabelecidas entre aqueles que interagem por intermédio de suas opiniões. Mas, como reconhecer no plano textual as relações argumentativas?

Koch (2011, p.32) informa que cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) que implicam a apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciação anteriores, ou seja, entendemos que as marcas linguísticas da argumentação contribuem para o estabelecimento de sentido no momento de interação. Assim, com base nos estudos de Koch (2011), encontramos alguns recursos dessa natureza, a saber

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 encandeamento 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 ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem o ato da fala (KOCH, 2011, p.33).

Dessa maneira, consideramos que dentre as marcas linguísticas da argumentação apresentadas, o papel dos operadores argumentativos como um dos elementos linguísticos que orienta a argumentação se sobressai, por isso serviu de categoria para análise das produções textuais feitas pelos sujeitos da presente pesquisa. Koch (2008) afirma que o termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem a função de indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam. De acordo com o Ducrot (1987, p.147), os operadores argumentativos revelam o sentido para o qual o enunciado aponta, ou seja, a intenção (componente da enunciação) argumentativa do enunciado.

Na tentativa de sistematizar o estudo dos operadores argumentativos, Nascimento (2014) busca como referência as pesquisas de Koch (2003) e (2008) e apresenta as tipologias discutidas pela pesquisadora, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 03- Tipologia dos operadores argumentativos

TIPOLOGIA DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS	
Koch (2003)	Koch (2008)
Operadores de conteúdo proposicional: <ul style="list-style-type: none"> • Relações espaciotemporais; • Relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade dentre outras) 	Operadores que assinalam um argumento mais forte para uma mesma conclusão: até, inclusive, etc.
	Operadores que unem argumentos para uma mesma conclusão: e, também, ainda etc.
	Operadores que iniciam uma conclusão para argumentados já apresentados: portanto, logo etc.
Operadores discursivo-argumentativos: Fornecem relações como contrajunção, comprovação, justificativa, dentre outras, entre os atos da fala.	Operadores que iniciam argumentos alternativos para conclusões distintas: ou, quer... quer, ou então etc.
	Operadores que marcam a comparação entre dois elementos: tão... como, mais que etc.
	Operadores que justificam ou explicam o enunciado anterior: porque, que, já que etc.
Operadores metaenunciativos: <ul style="list-style-type: none"> • Delimitadores de domínio: economicamente, geograficamente... Organizadores textuais: primeiro/ depois/ enfim, por um lado/por outro lado... • Modalizadores epistêmicos: claramente, não como negar... • Articuladores afetivos: desgraçadamente, felizmente... • Articuladores axiológicos: 	Operadores que direcionam para conclusões contrárias: mas, entretanto, embora etc
	Operadores que revelam conteúdos já pressupostos: já, ainda, agora etc.
	Operadores que se distribuem em escalas opostas: um pouco, pouco, quase, apenas.

<p>positivamente, curiosamente...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de caráter deôntico: opcionalmente, é indispensável... • Articuladores atenuadores: ao que me parece, talvez fosse melhor... • Articuladores metaformativos: <p>- Introdutores de tópico: no que concerne a...</p> <p>- Comentadores do enunciado: em síntese, em suma...</p>	
--	--

Fonte: Nascimento (2014, p. 265-266)

No que diz respeito aos elementos usados na argumentação, Adam (2011, p.185) enfatiza o estudo dos conectores argumentativos (considerados aqui como sinônimo de operadores que, embora haja variação de nomenclatura, desempenham o mesmo papel) e associam as funções de segmentação, de orientação argumentativa dos enunciados e de responsabilidade enunciativa.

Partindo desse olhar, o autor considera que:

[...] Eles permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como 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 sobre as situações em que a argumentação se faz presente, Leal e Morais (2006, p.58) também discorrem sobre os recursos linguísticos comuns a esses contextos de comunicação, são eles: modalizadores, conjunções, expressões argumentativas, uso de verbos predominantemente no presente e uso de palavras com valor genérico que impõem distanciamento do discurso. Assim, para uma melhor compreensão, discutiremos a seguir sobre as sequências textuais, de modo especial, a sequência argumentativa, tendo em vista o nosso objetivo geral de analisar aspectos semântico-argumentativos presentes nas produções que predominam esse tipo de sequência.

2.2 As sequências tipológicas/textuais

No trabalho com os gêneros textuais, desenvolver atividades de produção textual figura um grande desafio. Assim, é preciso entender, a princípio, como um texto se estrutura, quais sequências tipológicas/textuais são predominantes naquele determinado contexto de interação verbal. Por esse motivo, é justo concordar com Adam (2011, p.205) ao denominar as sequências como unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições que é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência.

Assim, seguindo essa linha de pensamento do autor, temos a compreensão de que a sequência é uma estrutura que se explica da seguinte forma:

[...] uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Ao usar Adam (2011) como referência, percebemos que as macroproposições que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposições e essas combinações são denominadas narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Desse modo, no que diz respeito à definição e/ou à classificação de sequências existentes na composição dos textos, Cavalcante (2013, p.63) afirma que todo texto é constituído de sequências e cada sequência textual constitui uma forma de composição com uma função específica, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal). Mesmo como o cuidado de distinguir cada sequência e sua função específica, a autora atesta para a heterogeneidade composicional de uma sequência, podendo haver a presença de mais de uma função, porém alerta para o dever de se reconhecer a sequência dominante, considerando o gênero do discurso ao qual o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos ali envolvidos.

Ao observar a apresentação das sequências tipológicas feita por Cavalcante (2013), que parte dos estudos de Bronckart (2012), constatamos que há a presença da sequência injuntiva que difere das apresentadas por Adam (2011), tal fato de pode ser justificado da seguinte maneira:

Depois de ter considerado em outras obras, a hipótese da existência de outros tipos de sequência (injuntiva e poética, principalmente), Adam finalmente renuncia a elas, para restringir-se aos cinco tipos básicos, que são as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal [...] Adam sustenta os segmentos às vezes chamados de injuntivos, de programáticos ou de instrucionais, observáveis nas receitas de cozinha, nas instruções de uso, nos regulamentos, etc., [...] constituem descrições de ações. (BRONCKART, 2012, p. 219; 225)

Dessa forma, constatamos a preferência de Adam (2011) pelos cinco tipos básicos de sequência já mencionados. Seguindo uma abordagem semelhante, mas, utilizando outras nomenclaturas, Kock e Elias (2009), apoiadas em Van Dijk (1983), utilizam o termo superestruturas e informam que as superestruturas mais estudadas são a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a expositiva e a argumentativa. Para entender como cada uma das sequências se organiza, tomaremos como referência os estudos de Bronckart (2012) e as cinco sequências mencionadas por esse autor.

Inicialmente, trataremos da sequência narrativa. Apesar de sabermos que cada história contada mobiliza personagens ligados a acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar em sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga, este, por sua vez, consiste em selecionar e organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou uma ação completa, com início, meio e fim (BRONCKART, 2012, p. 220).

Segundo o autor mencionado, múltiplos modelos de sequência narrativa foram propostos e o mais simples, ou o protótipo mínimo, se reduz a articulação de três fases. Vejamos:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

No entanto, Bronckart (2012) informa que há um protótipo padrão prevalente, constituindo cinco fases principais e cuja ordem de sucessão é obrigatória: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita e dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada- é a fase de avaliação e moral. Todas essas fases são representadas respectivamente por Bronckart (2012, p. 221), da seguinte forma:

Exemplo 1:

Situação inicial

Era uma vez um rei rico em terras e em dinheiro;

Compilação

Sua mulher morreu e ele ficou inconsolável. Trancou-se durante oito dias inteiros em seu gabinete, onde batia com a cabeça nas paredes, de tanto que estava sofrendo [...]

Ações

Todos os seus súditos resolveram ir vê-lo e dizer-lhe o que pudessem de mais adequado para consolar sua tristeza. Uns prepararam discurso graves e sérios; outros, leves e até mesmo alegres [...]

Enfim, apresentou-se diante dele uma mulher toda coberta de crepes negros, com véus, mantas e longas roupas de luto, que chorava e soluçava tão forte e tão alto, que ele ficou surpreso [...] Ele a recebeu melhor que aos outros [...]

Resolução

Quando a elegante viúva viu o assunto quase esgotado, levanta um pouco os seus véus [...] O rei observou-a com muita atenção [...] pediu-lhe para não imortalizar a sua dor.

Situação final (+ Avaliação)

Em conclusão, todos se espantaram quando ele se casou com ela, tornando-o negro verde em cor-de-rosa:

Moral

Frequentemente, basta conhecer o que as pessoas têm de fraco para entrar em seu coração e para se fazer tudo que se quiser.

(L'oiseau bleu. In Mme Leprince de Beaumont e Mme d'Aulnoy,

La belle et bête, pp. 127-129)

Quanto à sequência descritiva, observamos que em Bronckart (2012, p.222), ela apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. A forma prototípica dessa sequência comporta três fases principais que são: a fase de ancoragem, a fase de especulação e a fase de relacionamento. Muito embora, esse protótipo constitui apenas um modelo abstrato e pode ser realizado de modo rudimentar, ou seja, após o tema-título, uma simples enumeração de suas partes.

Na sequência, vemos que Bronckart (2012, p. 223-224) apresenta um exemplo que constitui uma forma de realização mínima do protótipo, a descrição, que consiste em uma simples enumeração, não hierarquizada.

Exemplo 2:

Saio de sob as arcadas.

Vou em direção à piscina onde nadam, uns querendo ganhar dos outros.

Um monte de bundas.

Bonitas, feias, caídas, independentes, em forma de pêra, em forma de bunda, bronzeadas, pálidas, granuladas, moles com celulite, as fluctuat nec vergetures, as que dão vontade de ter vontade, as que dão vontade de vomitar. Muito very impressionante **esse desfile**.

(F. Dard, A prende ou à lecher, p.3)

Apresentamos a seguir, a sequência explicativa e dialogal e, em último tópico da discussão dessa abordagem, a argumentativa por ser nosso foco de interesse na investigação e, portanto, a discutiremos de maneira mais aprofundada.

Dessa maneira, temos a sequência explicativa citada por Bronckart (2012, p.216), como uma constatação de um fenômeno incontestável, trata-se de um acontecimento natural ou de uma ação humana, esse fenômeno inicial apresenta-se como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder às questões apresentadas ou às contradições aparentes suscitadas.

Dessa forma, o desenvolvimento é realizado por um agente autorizado e legítimo, que explicita as causas e/ou as razões da afirmação inicial, assim como das questões e das contradições que essa afirmação suscita. No fim desse desenvolvimento, a constatação inicial encontra-se reformulada e enriquecida, logo o raciocínio explicativo apresenta-se na forma de uma sequência bastante simples cujo protótipo comporta quatro fases: a fase de constatação inicial, a fase de problematização, a fase de resolução e a fase de conclusão-avaliação. A seguir, um exemplo de protótipo da sequência explicativa de acordo com Bronckart (2012, p. 229-230):

Exemplo 3:

Constatação Inicial

Voltemos ao caso do Argousier, raro em nossas regiões costeiras, mas que encontramos em abundância na Normandia e em outras regiões (...). Ele pode ser encontrado nos Alpes (...) e também nas montanhas, assim como nas regiões costeiras da Escandinávia.

Problematização

Esta curiosa repartição pode ser comparada a de alguns pássaros [...].

Resolução

Embora o litoral não apresente o clima rigoroso das montanhas, seus penhascos possuem outras características ecológicas [...]. Poderia tratar-se de uma simples semelhança morfológica [...] Entretanto, há mais que isso, já que algumas plantas ou alguns animais são comuns aos dois domínios. Com frequência, a causa mais provável desse tipo de repartição aparece com facilidade [...]. As espécies ou sub-espécies relacionadas aqui possuem demasiadas semelhanças para não terem uma origem comum[...]

Conclusão + Avaliação

Assim, uma população de *Armeria marítima* devia viver no final da época wurmiana na tundra do sul da Europa [...]. Por ocasião do reaquecimento pós-glaciário, à medida que a floresta se reinstalava, a *Armeria* só conseguiu manter-se nos únicos biótipos não arborizados, o litoral e a região mais alta das montanhas.

(M. Bournerias & al., *La Bretagne du Mont-Saint-Michel à la Pointe du Raz*, pp. 100-102)

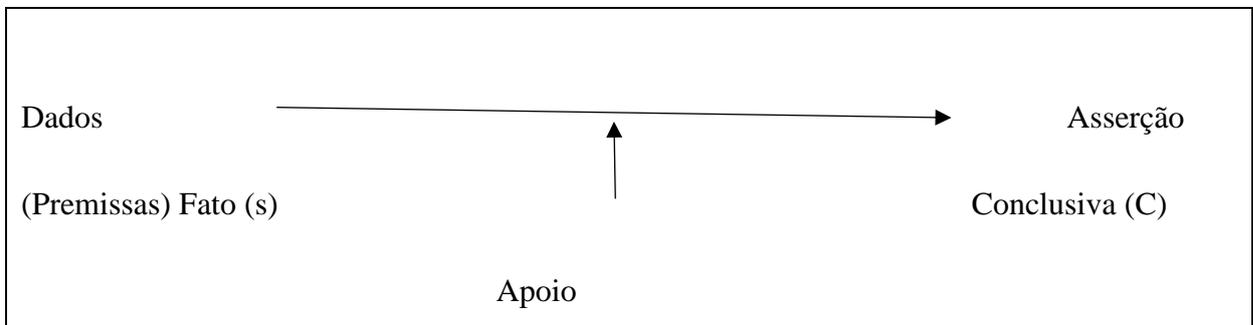
Em se tratando da sequência dialogal, Bronckart (2012, p.231) ressalta que tal sequência apresenta a particularidade de se concretizar apenas nos segmentos de discursos interativos, dialogados. Esses segmentos são estruturados em turnos de fala que, no caso dos discursos interativos primários, são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante.

Partindo das pesquisas realizadas por Adam (1992) que tem como fundamentação Kerbrat-Orecchioni (1990), Roulet e colaboradores (1985), Bronckart (2012) apresenta um protótipo de sequência dialogal organizado em três fases gerais:

[...] uma fase de abertura, de caráter fático, na qual os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem (- Oi, como vai? - Bem, e você?); uma fase transacional, em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído (- Você viu a Elsa hoje? - Não. Quem sou eu!); uma fase de encerramento, novamente fática, que, explicitamente, põe fim à interação (-então, até logo! - até...) (BRONCKART, 2012, p. 231).

Dando sequência à discussão sobre as sequências tipológicas e, segundo o interesse da presente pesquisa, cabe-nos aprofundar nesse tópico sobre a sequência argumentativa, pois, sabemos que a Carta do leitor é organizada, predominantemente por sequências argumentativas e expositivas. Assim, entendemos que a estrutura da sequência argumentativa é um tema que está em constante (re) construção e nessa perspectiva, Adam (2011) apresenta um esquema simplificado a partir do modelo de S.E. Toulmin (1993), integrado por T.A. Van Dijk (1980), que constitui o modelo de superestrutura do texto argumentativo. Segue o modelo com base em Adam (2011, p. 233):

Figura 02: Modelo de superestrutura do texto argumentativo



Segundo o entendimento de Adam (2011), essa estrutura de sequência argumentativa evidencia dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. “Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C)” (ADAM, 2011, p. 233).

Em outros termos, apesar de não distante do pensamento de Adam (2011), encontramos nos estudos de Plantin (2008, p.70) a noção de pergunta argumentativa em torno da qual o autor informa que os papéis argumentativos se distribuem em função de três atos fundamentais: propor, opor-se e duvidar. Assim, temos, de acordo com o autor, o modo de construção do discurso argumentativo:

Pergunta → Argumento → [Conclusão = Resposta à Pergunta]

A partir dessa estrutura, Plantin (2008, p.70) conclui que “a argumentação é vista como um modo de construção de respostas a perguntas que organizam um conflito discursivo”. Assim, entendemos a importância de se trabalhar na escola os gêneros do discurso de planificação argumentativa, pois inúmeras serão as situações sociais em que o aluno/falante será questionador e proponente de fala.

Na mesma direção de definição da sequência argumentativa, 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”. Em definição semelhante à citada, Koch e Elias (2009) explicam que:

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. (KOCH e ELIAS, 2009, p.72)

Ao retomar a abordagem das sequências a partir dos protótipos representados por Bronckart (2012), 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). Porém, 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.

No exemplo seguinte, Bronckart (2012, p. 227) traz uma sequência argumentativa simplificada que se reduz a uma série de argumentos conduzindo a uma conclusão.

Exemplo 4:

Conforto e segurança máxima, motores potentes, design de ponta. São máquinas excepcionais que a Honda propõe a você. Com elas, você obterá uma qualidade de corte e de limpeza perfeita. Comprar um cortador de grama portátil Honda é para você a garantia de um jardim sempre perfeitamente cuidado, com toda tranquilidade e durante muitos anos.

(J. Vaudaux actualités, janeiro de 2005)

É indispensável também reforçar que, além dos os recursos linguísticos que compõem uma sequência argumentativa, há de se pensar também nos tipos de argumentos utilizados. Para estudo e classificação dos argumentos as discussões feitas por Plantin (2008) tomam como base de suas pesquisas duas tipologias introdutórias de uma dimensão crítica, a de Locke que toma a ciência como modelo e a de Bentham que propõe para o campo particular dos “sofismas políticos”. Assim, a tipologia normativa de Locke distingue quatro espécies de argumentos:

[...] o argumento da autoridade ou, literalmente, de modéstia (*ad verecundiam*). Ele se funda na autoridade do locutor e na dificuldade de contradizer e corresponde à

prova ética; o argumento sobre a ignorância: não foi provado que P; logo não P; as contradições de uma pessoa consigo mesma (ad hominem); o argumento de fundo (ad judicium) ou sobre as próprias coisas: “É o único entre todos os quatro que se faz acompanhar de uma verdadeira instrução e que nos faz avançar no caminho do conhecimento” (PLANTIN, 1998, p. 58-59).

Já em relação à tipologia de Bentham e os sofismas políticos, quatro estratégias argumentativas são utilizadas no campo da ação política e podem ser resumidas em: “[...] estratégias de autoridade, estratégias alarmistas, estratégias de adiamento e estratégias para lançar perturbação e confusão” (PLANTIN, 2008, p. 60).

Utilizamo-nos ainda do pensamento de Reboul (2004, p. 92) sobre o papel dos argumentos é possível concluir que “certos argumentos são demonstrativos, outros argumentativos, não se podendo definir a argumentação senão a partir do argumento”. Portanto, diante do exposto, percebemos que o entendimento das sequências tipológicas enquanto categoria de estudo na linguagem requer que entendamos além das expectativas do que se quer escrever, mas como escrever e que sequências/estruturas subjacentes fazem parte desse processo de escrita.

SEÇÃO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, optamos por uma metodologia de pesquisa de natureza aplicada que tem por finalidade fornecer subsídios para aplicação prática desse trabalho, direcionados à intervenção da questão problema já apresentada. Nesta seção, foram apresentadas as informações sobre os caminhos percorridos pela pesquisa, a caracterização desta, uma descrição do campo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos, dos procedimentos metodológicos utilizados para a geração de dados, bem como das categorias que serviram de base para a análise e discussão do material obtido. Apresentaremos a seguir, a forma como o trabalho foi desenvolvido.

3.1 Sobre a pesquisa de intervenção didático-pedagógica

Ao se considerar os objetivos aqui pretendidos, a abordagem utilizada para a realização desse estudo é quantitativa e qualitativa. E por essa razão que a pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa de intervenção pedagógica, pois intervirá e modificará uma prática de sala de aula (SEVERINO, 2007, p.120). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa de campo permite que o investigador se envolva diretamente com o objeto de estudo. Em outras palavras, há a interferência do pesquisador para que ocorra uma mudança no meio. Para isso, o autor da pesquisa precisa identificar um problema (prático), criar um plano de ações para intervir na questão problema e, depois, analisar as alterações que o seu projeto trouxe para o ambiente escolar.

Da forma como Thiollent (2011) descreve, a pesquisa de intervenção é uma estratégia da pesquisa social na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) O objetivo da pesquisa consiste resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, em todo o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23)

Isso foi decisivo na adoção desse procedimento técnico de nossa pesquisa, pois é muito coerente com a proposta do curso do PROFLETRAS que é encontrar, por meio de

experiências concretas vivenciadas em sala de aula, possíveis propostas de intervenção direta para um dado problema identificado.

A respeito da abordagem qualitativa de pesquisa, Moreira (2002, p.57) enumera seis características básicas: a. foco na interpretação; b. Ênfase na subjetividade: a perspectiva observada é a dos participantes; c. Flexibilidade na condução da pesquisa; d. Foco no processo e não na produção final; e. Preocupação com o contexto; f. Reconhecimento do impacto do processo da pesquisa sobre a situação de pesquisa.

Para tanto, ao considerar a realidade da pesquisa em tela, acreditamos que as características acima apontadas ficam evidentes em nossa proposta de trabalho, pois foram interpretados e analisados os dados de forma analítica e a partir dessa etapa é que foi desenvolvido o projeto de intervenção por meio da sequência didática, ou mesmo pela confecção de um caderno didático-metodológico para o professor. Ademais, a condução e desenvolvimentos das sequências didáticas foram flexíveis, posto que o caminho da pesquisa foi definido mediante as dificuldades encontradas pelos sujeitos/participantes. Além disso, o fato de ser professor regente da turma em análise garantiu melhor acompanhamento dos resultados iniciais da pesquisa.

Em relação aos procedimentos, este trabalho figura também como uma pesquisa de intervenção pedagógica, pois “pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada (...) no sentido de transformar as relações observadas, a partir da compreensão, conhecimento e compromisso.” (GERHARDT, 2009, p.35). Para isso, nesse tipo de pesquisa o autor precisa identificar um problema (prático), criar um plano de ações para intervir essa questão e, depois, analisar as alterações que o seu projeto trouxe para o ambiente.

Frente a essa realidade e dentro desse contexto de pesquisa-ação, o projeto pedagógico que desenvolvemos seguiu os moldes do procedimento da sequência didática de Shneuwly, Noverraz e Dolz (2004) já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. De acordo com os respectivos autores, o que permitiu aos alunos apropriarem-se das noções das técnicas e das ferramentas necessárias ao desenvolvimento da competência escrita em situações diversas de interação verbal, além de auxiliá-los na participação destes em contextos significativos de produção, como no caso do ambiente escolar. Logo, o procedimento da sequência didática nos ofereceu inúmeras condições de conseguirmos tal feito.

Como observamos, a escolha pela pesquisa de intervenção didático-pedagógica não ocorreu por mero acaso, e sim pela direção de querer buscar além de subsídios teóricos para a elaboração de um plano de ensino da produção escrita a partir do gênero Carta do leitor, mas

também garantir a aplicabilidade desse plano em uma turma de 8ª ano de uma escola da rede municipal de ensino em Mãe do Rio, nordeste paraense.

Podemos dizer que a Carta do Leitor foi o gênero escolhido para ser trabalhado com a respectiva turma, devido a dois motivos: o primeiro se dá pelo fato de o gênero em estudo pertencer ao campo do argumentar e possibilitar ao produtor do texto o diálogo entre os leitores e o responsável pela publicação por meio da argumentação frente ao assunto apresentado; o segundo, se dá pelo fato desse gênero atender a diversos propósitos comunicativos, uma vez que o enunciador pode participar de várias formas para elogiar, criticar, contradizer alguma posição ou acrescentar outras informações. E nessa movimentação de convencimento, os interlocutores do discurso precisam mobilizar os mecanismos disponíveis na língua para a construção da argumentação desse texto.

Para tanto foi necessário transformar o gênero Carta do leitor em objeto de ensino, para essa transformação foi construído um modelo didático para que ocorresse a transposição didática dos elementos composicionais e, em seguida, a elaboração da sequência didática. Assim, conforme Dolz et all (2010),

Idealmente, o modelo didático deve apresentar o conjunto dos recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares. Ele possibilita várias realizações, o que permite considerá-lo como uma base de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas. (DOLZ ET. ALL, 2010, p. 50).

Nesse viés, acreditamos que esse tipo de pesquisa seja o melhor procedimento para que, na condição de professores/pesquisadores envolvidos e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, consigamos, a partir do estudo do gênero Carta do leitor, analisar os aspectos semântico-discursivos presentes no texto dos alunos e propor atividades para se trabalhar a argumentação, mediante o uso adequado das marcas linguísticas responsáveis pela coesão textual.

Para uma análise mais consistente do gênero em estudo, entendemos que a construção do modelo didático do gênero Carta do leitor, seguida da elaboração da sequência didática com vista a trabalhar os módulos de atividades focalizando nas dificuldades dos alunos, possibilitou-nos encontrar a melhor maneira de ajudá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita argumentativas. A seguir, apresentaremos a descrição do contexto da pesquisa.

3.2 Descrição do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Mãe do Rio que no final da década de 1950, teve seu processo de colonização, indiretamente, ligado à construção da Rodovia Belém-Brasília.

O nome mais importante dos primórdios da localidade era do Sr. Bruno Antônio Chaves, que chegou na área onde está assentada a sede municipal em fins de 1959, trazendo consigo um grupo de doze pessoas. Vieram de Irituia e fizeram o trajeto a pé, seguindo a demarcação da futura Belém-Brasília, em meio à mata semi-derrubada.

Com a criação da Belém-Brasília, mais gente foi atraída para localidade que começou a crescer e muitas famílias se estabeleceram no lugar que recebeu o nome de Mãe do Rio, graças ao curso d'água que corta a sede da localidade. O primeiro comércio do lugar foi uma quitanda, do Sr. Rosa. A primeira rua foi a Jurupeba, que definiu efetivamente a povoação de Mãe do Rio, em 1962.

O processo de emancipação iniciou-se na gestão de José Leônidas Oliveira, então prefeito de Irituia. O município de Mãe do Rio foi criado pela Lei Estadual nº 5.456, de 11 de maio de 1988, com área desmembrada de Irituia. A instalação ocorreu em 01 de janeiro de 1989, sendo o primeiro prefeito o Sr. Silas Freitas de Souza.

O nome da cidade é referência ao curso d'água que, por sua vez, nos remete a duas definições: 1) igarapé que recebe águas dos afluentes ou de outros igarapés menores; 2) uma lenda amazônica, a Boiúna (do tupi mboy'una: cobra preta) mito hídrico de origem ameríndia, simbolizado por enorme e voraz serpente escura, capaz de tomar a forma de qualquer embarcação e, mais raramente, de uma mulher, mãe-d'água.

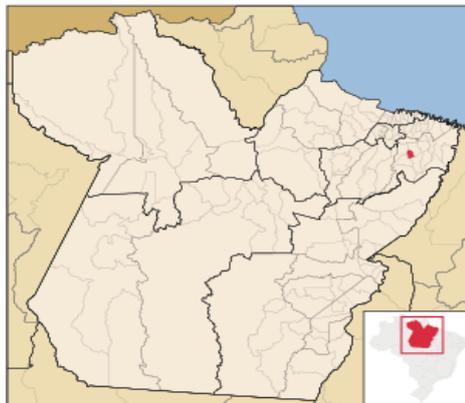


Figura 3- Mapa do Estado do Pará destacando a localização do município de Mãe do Rio.

Fonte: <https://www.google.com/search?q=m%C3%A3e+do+rio+destacada+no+mapa+do+Par%C3%A1&sxsrf=ALeKk03Dlmdnqb2BvdpA4I3tUL4JGpK9A:1585968268570&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=ASdWLH>.
Acessado em 04 de abril de 2020.

Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Mãe do Rio, pela lei estadual nº 5456 de 11-05-1988, teve seus limites alterados pela lei estadual nº 5467 de 05-08-1988, desmembrado de Irituia. Sede do distrito de Mãe do Rio ex-povoado que foi constituído de distrito sede, instalado em 01-01-1989. Em divisão territorial datado de 1-6-1995, o município é constituído de distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datado de 2005.

Na seção seguinte, falaremos a respeito da localização e da caracterização da instituição escolar escolhida para realização desta pesquisa.

3.3 Localização e caracterização da instituição escolar

O estudo foi realizado na Escola Municipal Prof.a Carmi Rodrigues dos Santos, localizada no bairro periférico Bom Jesus, município Mãe do Rio, situada no nordeste paraense. Quanto ao espaço físico, a instituição dispõe de 10 salas de aulas, além de sala da direção, setor administrativo, apoio pedagógico, biblioteca, atendimento especializado, cantina, dois banheiros, lavanderia, almoxarifado e copa.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 8º ano/9 F.II que estudam no turno matutino. A faixa etária desses alunos compreende de 13 a 16 anos, sendo a turma composta por 27 alunos, dos quais 17 são meninos e 10 meninas. Desse total de alunos que participaram as atividades da pesquisa, 8 residem na zona rural do município e 19 moram na zona urbana. Em relação aos recursos multimídias, a escola possui 2 computadores administrativos, 1 televisão, 1 máquina copiadora, 1 equipamentos de som e 1 impressora.

Entendemos que a escola é um espaço social de aprendizagem, propício à busca do conhecimento por meio descobertas diárias. Dessa forma, os alunos com o auxílio do professor conseguiram desenvolver as habilidades de escrita e leitura alinhadas ao objetivo dessa pesquisa, já que aplicamos as atividades de intervenção por meio de uma sequência didática planejada para esta finalidade. Descreveremos a seguir, as categorias de análises utilizadas para geração dos dados desta pesquisa.

3.4 Categorias de análise da pesquisa

Para estabelecer as categorias de análise usamos como ponto de partida essencial, as discussões propostas por Bakhtin (1997, p. 291) sobre os elementos básicos que marcam os gêneros em suas esferas de circulação, são eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Dessa maneira, dentro da construção composicional e do conteúdo temático estabelecemos como categoria de análise os elementos estruturais do gênero Carta de leitor

(local, data, vocativo e referência à matéria lida/tema) considerados constituintes da seção de contato, já na seção de despedida temos como constituintes (a saudação final e a identificação do autor), ambos elementos são analisados nos aspectos quantitativos e qualitativos e representados em tabelas, tomamos como referência os estudos de Adam (2011, p. 124), Alves Filho (2013, p.78).

Para constituir os elementos linguísticos e atender aos aspectos do estilo, temos como categoria a sequência argumentativa e os operadores argumentativos responsáveis pela coesão textual, por meio de recursos lexicais, semânticos e gramaticais. Para isso, na sequência argumentativa observaremos os dados, premissas, fatos, assim como o apoio ou argumentos que dão sustentação aos fatos e a conclusão, de modo a considerar o propósito comunicativo do texto, pois acreditamos que esse elemento determinou a sequência utilizada.

Além disso, analisamos os operadores argumentativos que constituem a sequência argumentativa nos aspectos quantitativos e qualitativos. Como referência, utilizamo-nos da sequência simples de Adam (2011), dos pressupostos teóricos de Bronckart (2012) e das classificações dos operadores a partir de Koch (2003, 2008 e 2011).

Partindo da apresentação do gênero textual em questão e das reais situações de aprendizagem dos alunos decorrentes do diagnóstico realizado após as primeiras aulas e produção textual, foram elaboradas oficinas para compor a SD na escola onde realizamos a pesquisa. As atividades planejadas “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” afirmam Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese da SD composta de quatro módulos.

Quadro 04- Síntese da sequência didática

MÓDULOS	OFICINAS	OBJETIVOS	AULAS
I	Apresentação do gênero textual Carta do Leitor.	Proporcionar aos alunos o contato com textos que apresentam o gênero carta do leitor para que estes se familiarizem com as leituras e a tipologia em estudo. Discutir o assunto abordado no texto para que o aluno	2 aulas

		formule pontos de vista a respeito do tema.	
	Analisando e descobrindo os aspectos característicos do gênero carta do Leitor.	Identificar as características em textos já estudados do gênero Carta do Leitor. Listá-las mediante as observações feitas de forma coletiva.	3 aulas
	Leitura, interpretação e escrita da primeira produção textual.	Ler as cartas do Painel do Leitor do Jornal O Liberal para desenvolver habilidades de leitura e confeccionar a primeira produção textual.	4 aulas
II	Análise coletiva dos textos produzidos	Analisar textos produzidos com o objetivo de que os alunos reconheçam os aspectos semânticos, sintáticos, fonéticos, dentre outros, para que a partir desta percepção façam as devidas correções.	3 aulas
	Trabalhar os operadores argumentativos para a coerência e coesão textual	Ler textos, reconhecer e analisar os elementos linguísticos que estabelecem a coesão textual. Compreender e identificar a interdependência semântica entre os elementos que estabelece a formação lógica do texto para verificar a coerência. Empregar corretamente	3 aulas

		pronomes, conjunções, advérbios, tempos verbais.	
III	Os recursos linguísticos responsáveis pela argumentação	<p>Analisar os textos elaborados no sentido de verificar como se deu a construção dos argumentos apresentados.</p> <p>Estudar os recursos que podemos empregar em um texto de planificação argumentativa, bem como: coesão por referência, por substituição, por conjunção, por elipse e a coesão lexical</p>	3 aulas
	Construindo e consolidando o aprendizado	<p>Rever os conceitos trabalhados, para reforçar o aprendizado.</p> <p>Refletir a construção textual a partir dos bilhetes orientadores e a lista de controle/constatações</p>	4 aulas
IV	Produção final-reescrita da primeira produção textual	Rer ler as cartas do leitor, para realizar as últimas formatações e publicar os textos.	3 aulas
	Publicação dos textos no blog sugerido pelo professor	<p>Refletir sobre a construção textual a partir das orientações dadas</p> <p>Apreciar a leitura de textos dos colegas para interação <i>on-line</i>.</p>	4 aulas

CARGA HORÁRIA TOTAL: 28 AULAS

Fonte: Elaboração do autor (2020)

De acordo com o quadro da SD, dependendo das atividades e procedimentos realizados, para cada oficina foi necessário em média de 2 a 4 aulas. As propostas foram planejadas correlacionadas à temática de cada oficina, para isso abordamos respectivamente a seguinte sequência: apresentação inicial; leitura de textos diversificados; construção das características do gênero em análise; primeira produção textual; leituras; exercícios e sistematização do aprendizado; reescrita da produção inicial; publicação dos textos no *blog* da cidade; leitura e interação *on-line*, refação (atualização) de textos no ambiente virtual com base no processo de produção e percepção dos próprios autores em comentários *on-line* deixados na plataforma digital.

Para tanto, realizamos uma intervenção pedagógica no processo de ensino do gênero Carta do leitor, por meio de uma sequência didática, a qual usamos mecanismos e procedimentos como: lista de controle/constatações, bilhetes orientadores para auxiliar no processo de correção e reescrita da produção inicial, no sentido de promover avanços no processo de escrita do texto final, bem como a aplicação da lista para que alunos fizessem autoavaliações e percebessem os avanços quanto à estrutura, ao uso adequado dos recursos coesivos e ao atendimento do propósito comunicativo pretendido.

Para contribuir neste processo de ensino de leitura e produção textual, utilizamos a tecnologia *blog* como suporte pedagógico para publicação dos textos e incentivo à leitura neste tipo de suporte de comunicação. Este, por sua vez, é mais um recurso que motivou o aluno desenvolver a pesquisa, leitura e escrita de textos. De fato, a interação *on-line* é entendida como uma forma de o leitor participar e auxiliar o produtor-aluno a melhorar o próprio texto.

Nesse contexto, face à interrupção das atividades por conta da pandemia, em um momento oportuno de retomada dessa parte final da SD, esperamos que as produções sejam apreciadas e comentadas tanto pelo docente quanto por outros leitores que, de certa forma, serão uma espécie de coautores do texto final e, por meio desses comentários *on-line* deixados na plataforma do *blog*, os textos poderão ser reescritos ou modificados por seus autores. Os comentários *on-line* são fundamentais para que o suporte textual e tecnológico corresponda às expectativas de contemplarmos o processo de ensino-aprendizagem do gênero em questão. Assim, almejamos o avanço da proficiência para a leitura de textos argumentativos e a escrita do gênero Carta do leitor para os sujeitos investigados nesta pesquisa.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados gerados, discutindo sobre as categorias estabelecidas para a presente discussão. Para isso, inicialmente, faremos a exposição da Sequência Didática desenvolvida neste trabalho, bem como descreveremos como se deu a aplicação desta. Ainda nesta seção, serão feitas pertinentes considerações sobre o uso dos recursos argumentativos utilizados pelos alunos nas produções textuais.

SEÇÃO IV- ANÁLISE DOS RESULTADOS

No decorrer dessa pesquisa, na condição de professor pesquisador percebi que o trabalho com a leitura, produção e análise linguística deve partir de situações reais do uso da língua, isto é, do trabalho com os gêneros textuais. Para isso, demonstramos que a pesquisa, a partir da sequência didática enquanto recurso metodológico, se mostrou promissora aliada à atuação docente no desenvolvimento das produções de texto, em especial o gênero Carta do leitor. Assim, no decorrer desta seção, apresentamos o percurso que fizemos ao aplicar parte dessa sequência didática realizada durante a pesquisa, baseada nas orientações de Dolz e Schneuwly (2004). Em seguida, discorreremos sobre o desenvolvimento da SD, bem como a análise da aplicação desta. Ainda nesta seção, foi feita a análise de alguns recursos semântico-argumentativos presentes nos textos produzidos pelos alunos.

4.1 Apresentação da SD

O projeto de intervenção aqui apresentado foi baseado nas propostas de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004) e no agrupamento de gêneros também sugerido pelos mesmos autores, que aconselham agrupar os gêneros partindo dos critérios como domínio social de comunicação, capacidades de linguagens desenvolvidas e tipologias textuais existentes.

Por se tratar de um ano final do Ensino Fundamental, isto é, 8º ano, escolhemos trabalhar com sequências do grupo do argumentar, tendo em vista que textos dessa planificação são comuns na fase final desse nível de ensino, além de que o contato com texto de planificação argumentativa nessa fase educacional é mais frequente, sejam eles: a carta argumentativa, a resenha ou mesmo a dissertação-argumentativa. A escolha também se dá porque, para Koch (2016, p. 09), argumentar é humano, estamos argumentando, oralmente ou por escrito.

Dessa forma, para Koch (2016, p.09-10), os alunos, enquanto falantes de uma língua, são competentes linguística e argumentativamente. A autora ainda nos aponta que é necessário transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão. Escolhemos, dessa forma, o gênero Carta do leitor para ser ensinado por meio de sequência didática, pois para Pedrosa (2006, p. 17) a importância do estudo desse gênero dá pelo fato deste servir como instrumento de divulgação de ideias, conceitos e concepções do leitor sobre determinados assuntos e sua formação social.

A proposta ficou sistematizada da seguinte forma, conforme vemos no quadro a seguir:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
9º ano do Ensino Fundamental	
Produção de texto: Carta do Leitor a partir da notícia	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ler, interpretar e produzir Cartas do leitor a partir de notícias; ✚ Identificar os usos sociais das cartas do leitor; ✚ Reconhecer o modo de organização do gênero textual carta do leitor; ✚ Analisar o uso de estratégias textuais e discursivas comuns ao gênero em estudo; ✚ Identificar estratégias argumentativas utilizadas, bem como reconhecer esses mecanismos responsáveis pela argumentação; e ✚ Orientar os alunos acerca do uso adequado dos mecanismos textuais do gênero Carta do leitor. 	
Tempo estimado:	
8 encontros (cada encontro corresponde a 3 aulas de 45min)	
Situação comunicativa pretendida:	
Produção da Carta do leitor a partir das notícias veiculadas no <i>blog</i> local e, posteriormente, publicá-las nessa mesma plataforma, de modo a garantir a interação social entre os interlocutores.	
Desenvolvimento da Sequência Didática	
Apresentação Inicial	
1º Encontro	Apresentação do projeto de intervenção, bem como da finalidade das atividades que compõem a sequência didática. Para isso, foi apresentada a proposta de produção de texto aos alunos, deixando

	claro que ao final das atividades, cada um produzirá uma carta que será publicada no <i>blog</i> local.
2º Encontro	Levantamento dos conhecimentos prévios com os alunos referente ao que já sabiam sobre o gênero em estudo.
3º Encontro	Realização de leituras (individuais ou direcionadas pelo professor pesquisador) de Cartas do leitor encontradas em diferentes suportes de comunicação, no sentido de discutir elementos estruturais do gênero, bem como as principais características deste.
A primeira produção	
4º Encontro	<p>Após a leitura da notícia sobre a prática do bullying escolar retirada do Portal de notícia R7, foi solicitado à turma para que anotasse pontos relevantes sobre o conteúdo ali apresentado.</p> <p>Feita uma discussão sobre o assunto em tela, ressaltando os efeitos para o contexto escolar e, mais tarde, social.</p>
5º Encontro	<p>Retomado do texto anterior, foi solicitado para que a turma resolvesse as questões que compõem a seção “Estudo do texto”, no sentido de explorar a forma como as informações foram manuseadas pelo autor da notícia para então redigi-la.</p> <p>Em seguida, foi solicitado aos alunos para que escrevem uma Carta do leitor</p>

	direcionada ao redator do jornal.
Módulos	
Foram interrompidos, em razão da suspensão das aulas municipais, decreto 039/2020, face à pandemia provocada pelo novo Coronavírus.	
PRODUTO DE INTERVENÇÃO	
Proposta de caderno de atividades didático-metodológicas ao professor de língua portuguesa.	
Observações específicas:	
<ul style="list-style-type: none"> ✚ A partir da primeira produção, realizar um levantamento do que será trabalhado nos módulos de atividades. ✚ As atividades dos módulos do caderno de atividades foram elaboradas a partir dos textos elencados para leitura e dos textos dos alunos, trabalhando as necessidades de forma coletiva ou individual, dependendo dos problemas detectados nos primeiros textos produzidos individualmente pelos alunos. ✚ Ao longo da execução dos módulos do caderno de atividades, recomendamos a construção, com a participação dos alunos, de uma lista de constatações, um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero, que vai servir de base de ensino para a avaliação da produção final. 	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A seguir, apresentamos de maneira mais detalhada como ocorreu o desenvolvimento da SD, além de uma breve análise destacando a relevância dessa ferramenta didática para a resolução dos problemas evidenciados nesse estudo.

4.2 Desenvolvimento e análise da SD

A princípio, no contato com a turma, foi feita a apresentação da situação inicial, foi exposta aos alunos a relevância do projeto de intervenção que foi desenvolvido, tanto para melhorar a escrita argumentativa, quanto para desenvolver melhor a competência leitora desses sujeitos da pesquisa. Também foram mencionadas aos discentes todas as etapas do processo de produção durante as oficinas de aplicação. Foi dito, ainda, que todos produziram

uma Carta do leitor a partir das notícias do *blog* local e, mais tarde, os textos produzidos seriam publicados nesse suporte de comunicação.

Foi perceptível a empolgação da turma, mas também notamos alguns olhares confusos, já que a ferramenta *blog* era novidade para alguns. Em uma conversa inicial com os alunos, foi-lhes questionado se já haviam lido ou talvez escrito alguma Carta do leitor. A maioria informou que não, alguns não conheciam além da carta pessoal. Foi então, oportuno dizer aos alunos que existem várias subclassificações do gênero carta, a saber: carta de solicitação, carta de reclamação, carta comercial, carta argumentativa, carta pessoal, carta do leitor, etc.

Na sequência do trabalho, junto à turma, constituída por 18 alunos, naquela ocasião, tentamos elencar algumas hipóteses do que seria uma Carta do leitor. De imediato, parte dos alunos associaram semelhança com a carta pessoal, outros reconheceram a especificidade da nomenclatura do gênero em estudo (- do leitor) e entenderam que seria algo feito por quem ler outro texto; além disso, comentaram a respeito de alguns aspectos composicionais da carta: data, o corpo do texto, assinatura. No quadro branco, foram escritas as características apontadas pela turma, depois os discentes também anotaram em seus cadernos para futuras constatações.

Na sequência desse primeiro contato, questionamos os alunos sobre o contexto de produção do texto: geralmente, qual o conteúdo do texto? A que gênero este pertence? Qual seria a função comunicativa? Para quem é direcionado? Qual o público alvo? Após essas indagações, percebemos que todos souberam identificar que o texto de que falávamos era a Carta do leitor. Quanto à função comunicativa, alguns mencionaram que o texto tinha por objetivo convencer o outro sobre determinado posicionamento, outros apontaram que seria apresentar opinião. Na oportunidade, explicamos que as respostas apresentadas pela turma não estão distantes do que se pretende alcançar ao produzir esse gênero textual.

Nesse momento, explicamos que a Carta do leitor, geralmente veiculada em jornais, revistas e *blog's*, garante ao leitor a exposição de ideias e para isso é preciso faz uso da argumentação para convencê-lo. Ao serem questionados sobre para quem seria a carta, a maioria entendeu que seria o professor/ pesquisador e o redator do *blog*. Diante dessa questão, reiteremos que as etapas de produção iriam direcionar o público alvo, a princípio, seria o professor, já que iria ler e fazer algumas contribuições, para depois o redator do *blog*, que ao publicá-la ganharia a circulação social ampla.

Após sanar essas questões iniciais, foi entregue a turma uma pequena apostila com as orientações da atividade seguinte, nela estava contida uma notícia do **Portal R7 Notícias**,

jornal de informação de massa, sobre a questão do *bullying* escolar, acrescida de algumas questões de compreensão textual, estas foram utilizadas para fomentar a discussão sobre o assunto proposta pela notícia. É importante mencionar que o conteúdo desse texto jornalístico foi o conteúdo motivador para produção inicial dos alunos.

Para isso, a primeira tarefa foi realizar uma leitura coletiva, começada pelo professor e, na sequência, alguns alunos participaram dessa atividade oral. Os comentários elaborados por eles surgiram partir dos direcionamentos do professor a questão mencionada, a exemplo, consideraram que o *bullying* existe e, muitas vezes, não é punido devidamente, entenderam quais os motivos que levam o agressor a praticar a violência contra o outro, saber a quem denunciar quando acontecer. Essas e outras questões foram discutidas pela turma que demonstrou interesse e participação ativa.

Sem dúvidas, reiteramos que foi muito produtivo esse momento de discussão, até porque esta turma desenvolveu, em 2019, junto ao professor pesquisador um projeto de intervenção pedagógica, intitulado “Cruzada contra o *bullying*”. Esse fato justifica a atuação dos alunos no momento de defender a causa. Em um segundo momento, dentro desse bloco de aula, os alunos tiveram acesso a uma Carta do leitor endereçada à notícia já estudada. Partimos para a leitura desse texto, mas, antes de começarmos a discussão, a sirene sinalizava o término da aula.

No segundo encontro, retomamos a leitura da carta, de modo a associar as informações veiculadas à notícia, seguimos para as ponderações. Concluído este momento de discussões, passamos novamente a falar sobre as características do gênero Carta do leitor. Foi questionado aos alunos se as características elencadas anteriormente estavam presentes no texto lido, a maioria disse que sim. Dessa forma, foi solicitada a turma para que dissessem quais outros elementos deveriam estar presentes neste gênero. Alguns mencionaram o diálogo presente do texto, discurso objetivo - a julgarem o tamanho do texto, junto a eles o professor leu trechos das cartas para comprovarem o que estavam elencando. Essa dinâmica ajudou aos alunos reconhecerem os elementos composicionais do gênero.

Antes de terminar a aula, o professor pesquisador solicitou aos alunos para trazerem a apostila durante os encontros, pois nos dias seguintes iriam retomar a leitura. Além disso, foi pedido para que fizessem uma pesquisa sobre o uso do *blog* como ferramenta de comunicação em sociedade.

No encontro seguinte, continuamos as exposições sobre a apresentação da situação inicial. Ao iniciar a aula, os alunos retomaram as leituras da notícia e as observações feitas sobre a Carta do leitor apresentada anteriormente. Em seguida, o professor distribuiu à turma

outra apostila, esta continha 3 exemplos desse gênero, mas em suportes distintos, eram eles: o jornal, a revista, o *e-mail*. A princípio, os alunos fizeram uma leitura holística do texto, o professor com a ajuda de alguns alunos seguiu a leitura comentada. Nesse momento, a turma foi questionada sobre para quem eram destinadas àquelas cartas? Quais conteúdos ali eram apresentados? Um grupo de alunas respondeu que as cartas eram para os leitores da revista e ou jornal, outro ainda acrescentou que além deles (leitores) os redatores teriam acesso. Confirmamos essas hipóteses, mas seguimos com outro questionamento: Como perceberam que eram esses os públicos-alvo? A resposta dos alunos foi imediata, pois, segundo eles, bastava ficar atento ao nome do jornal, revista.

Durante a discussão inicial, a turma participou de forma ativa. Boa parte deles perceberam os elementos estruturais que constituíam a Carta do leitor. Uma aluna questionou o fato desse texto não ser presente só no jornal, outro aluno a retrucou dizendo que existem leitores de diferentes textos e de vários lugares. Nesse momento, o professor aproveitou a ocasião para reiterar o objetivo dessa atividade- os alunos devem reconhecer que a carta do leitor pode ser veiculada nos mais variados suportes de comunicação. Partindo disso, foram apontados pelos próprios alunos os elementos estruturais do gênero, bem como as principais características deste. Antes de terminar a aula, os alunos ficaram responsáveis de pesquisar sobre os efeitos da prática do *bullying* no ambiente escolar.

No quarto encontro, a turma iniciou a leitura do texto sobre o *bullying*, acrescida das considerações feitas pelos alunos. Iniciada a discussão, eles estavam munidos de dados estatísticos, falas de especialistas educacionais e outros dados concretos, esse repertório deu maior concretude a fala, que foi mediada pelo professor. Importante lembrar que todos os alunos trouxeram uma breve pesquisa de casa para aquela atividade, logo a participação foi intensa. Naquele momento, antes de finalizar a aula, a coordenadora da escola observava o empenho da turma em discutir um assunto tão importante, parabenizou a todos pela iniciativa.

No quinto encontro, retomamos as características estruturais do gênero carta, bem como foi solicitado aos alunos para compararem as cartas em estudo, levando em consideração a estrutura (datação, expressão inicial, corpo do texto, despedida e assinatura) e a linguagem utilizada. Ao final dessa atividade, os discentes copiaram em seus cadernos o seguinte quadro esquemático dos elementos essenciais de uma carta do leitor.

Quadro 05- Esquema dos elementos essenciais da carta do leitor.

Datação completa	Este tópico o autor sinaliza a data por extenso de momento de elaboração da carta, separando por vírgula a data e o local.
Expressão inicial/Vocativo	Este elemento é primeiro contato entre os interlocutores do texto, deve-se garantir a formalidade no tratamento. Não se esqueça de isolá-lo por vírgula.
Corpo do texto	O desenvolvimento da carta pode ser constituído pela identificação inicial do remetente, mostrando como tomou conhecimento da situação comunicativa, seguida de sua posição temática quanto ao assunto. No segundo parágrafo, é comum tecer alguns comentários, avaliações, argumentações quanto à posição ali defendida pelo remetente.
Linguagem utilizada	Deve ser objetiva, clara, direta. Pode ser usada a 1º pessoa do discurso. É comum expressões de interlocução, já que se estabelece um diálogo.
Despedida e assinatura	Usa-se uma expressão de despedida, sendo opcional, seguida da identificação do remete. Observação: pode ser usado o nome e sobrenome; nome, idade e profissão, iniciais do nome, etc.

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa (2020).

Logo após os alunos copiarem o quadro acima, iniciamos a elaboração da lista de constatações, retomando as primeiras anotações feitas, logo no início da sequência didática. Além de observar tudo o que já tinha sido discutido nesta e nas aulas anteriores, com a ajuda dos alunos, montamos esta pequena lista apresentada no quadro a seguir, que também foi copiada por eles em seus cadernos.

Quadro 06- Lista de constatações elaborada com os alunos durante a aplicação da SD.

Lista de constatações
<ul style="list-style-type: none"> • Sua carta apresenta datação completa e a expressão inicial/ vocativo? • Em seu texto, você, na condição de remetente, se apresenta de forma clara? • Fica clara a forma como você tomou conhecimento da situação apresentada? • Qual o propósito comunicativo de sua produção textual? • Seu texto apresenta informações que confirmem a defesa do seu ponto de vista? • Para quem seu texto é direcionado? Qual o público-alvo? • Seu texto apresenta algum conteúdo argumentativo, a exemplo: dados, citações, exemplificações, argumento de causa e consequência? • Sua posição fica clara ao longo do texto? Usa recursos linguísticos para constituir sua argumentação? • Seu texto apresenta a expressão de despedida? E a assinatura? • Seu texto (carta do leitor) apresenta desvios da norma gramatical e problemas de coerência?

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa (2020).

Após essa tarefa, chegamos ao momento mais aguardado- a produção inicial. Para isso, entregamos aos alunos uma folha redacional e, em seguida, solicitamos a confecção de uma Carta do leitor direcionado ao redator da notícia apresentada no primeiro encontro sobre a questão do *bullying* escolar.

Notamos que durante a aplicação da primeira etapa, o fato de os alunos tomarem nota do propósito comunicativo da produção textual auxiliou o professor pesquisador no desenrolar das atividades. Destacamos ainda a participação efetiva dos alunos, quase que em sua totalidade se deu, ora pelo fato do professor acompanhar a turma há 4 anos, ora pelo

interesse em saber que por meio de uma carta, poderiam desempenhar sua função social de cidadão ao se manifestarem frente a uma situação polêmica.

Percebemos também que basicamente as atividades aplicadas até aqui foram mistas, quer seja pelo uso da exposição oral, quer seja pelo uso de tarefas escritas, as aulas se materializaram a partir das reflexões oriundas dos debates e ponderações do decorrer de cada etapa desse primeiro momento. Como bem apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, vale dizer que o professor precisa conhecer muito bem o gênero didatizado, por essa razão o modelo didático foi tão relevante para irmos além aos conhecimentos superficiais e estruturas do gênero em estudo.

Vimos anteriormente, que na apresentação da situação inicial o docente precisa deixar claro aos alunos todos os aspectos ligados às capacidades de ação, por isso o professor deve mobilizar representações do contexto físico (ambiente específico, momento de produção, se há presença de interlocutores), do contexto sociossubjetivo (qual o objetivo da comunicação, o papel social dos participantes), além de aproveitar os conhecimentos prévios que os alunos possuem do gênero em tela. Conforme Schneuwly e Dolz (2004) são as capacidades de ação que permitirão aos discentes adaptarem-se às características do contexto e do referente. Diante disso, percebemos novamente que a apresentação da situação inicial é parte importante da SD, pois é, justamente, nela que o público-alvo conhece o projeto de comunicação ali pretendido.

Observamos ainda que houve clara preocupação do professor pesquisador em não fornecer à turma informações suficientes sobre o gênero em estudo, os alunos tiveram contato com vários textos do gênero solicitado para serem analisados nos momentos de leitura e, a partir disso, construir a discussão em cada etapa do trabalho.

Para dar início à etapa de produção inicial da SD, os 18 alunos ficaram dispostos de forma aleatória o que facilitou a nossa observação. Em tese, a turma, de modo geral, utilizou 2 aulas, isto é, 1h30min, para a produção textual. Ao fim, os textos foram recolhidos pelo chefe de sala e entregues a nós para, mais tarde, fazer as devidas análises iniciais, estas serviram de diagnóstico para a elaboração dos módulos.

Dessa maneira, entendemos que essa etapa foi crucial para que as atividades seguintes fossem diversificadas para contribuir efetivamente no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Prova disso, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que o princípio essencial para a elaboração dos módulos é o de variar os modos de trabalho, e para isso o professor pode utilizar um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios. Assim, o docente possibilita que os alunos tenham acesso aos instrumentos e as noções por vias diferentes o que aumenta as suas chances de sucesso.

4.3 Análise das primeiras produções textuais dos alunos

Nesta subseção, iniciaremos o estudo do *corpus* dessa pesquisa por meio das cartas do leitor produzidas. Para esse momento de análise, escolhemos a primeira versão dos textos, no sentido de destacar os avanços ou não das capacidades de linguagens esperadas. Nosso objetivo foi responder à questão problema apresentada no início de nosso trabalho: Como os alunos utilizam os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação, a partir da produção do gênero carta do leitor?

Como observamos, para a realização dessa pesquisa foi aplicada uma Sequência Didática para 18 alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Para realizar a análise escolhemos, aleatoriamente, 5 textos de 5 alunos, assim analisamos a versão inicial produzida antes dos módulos, estes, por sua vez, foram interrompidos em razão da suspensão das aulas, como já informado anteriormente. Assim, para a avaliação dos textos produzidos utilizamos primeiro a lista de constatações/ controle, em seguida fizemos uma análise mais minuciosa das capacidades da linguagem usada pelos alunos na produção da carta, de acordo com a proposta de modelo didático apresentada no capítulo dois desse trabalho.

Nesse sentido, analisamos as capacidades de ação: contexto de produção, as capacidades discursivas: planificação textual e as capacidades linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos, bem como apresentamos a forma como os operadores argumentativos foram movimentados para construir a argumentação, usamos para essa análise recorreremos aos estudos de Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004) e Koch (2008).

Julgamos importante dizer que os alunos foram identificados por meio de números, de modo a preservar as identidades dos sujeitos de pesquisa. Tais números foram atribuídos no momento em que os textos foram digitados, ou seja, a numeração não tem nenhuma relação com ordem alfabética, muito menos com conceitos atribuídos (bom ou razoável texto, por exemplo).

Assim, para uma melhor visualização utilizamos aqui a versão digitada dos textos dos alunos, pois muitas cartas do leitor foram entregues escritas a lápis e ao serem digitalizados ficaram com visibilidade ruim. Vale ressaltar ainda que, os textos foram digitados conforme a versão escrita dos alunos, preservando-se inclusive os desvios quanto às normas gramaticais.

Passaremos agora para a nossa primeira análise com o texto do aluno A-14.

Quadro 07- Produção inicial do aluno A-14

Aluno A-14	
Texto 1	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p>10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA</p> <p>Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7, ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão grave e debatido entre sociedade.</p> <p>Sou favorável pela forma em que alertou esse contexto, que até hoje continua sendo preocupante, é devemos continuar tentando diminuir esse fato alarmante entre crianças e jovens.</p> <p>Atenciosamente</p> <p>J.S.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo); • Quanto à introdução da carta, o autor se apresenta de forma objetiva. Apesar de que essa apresentação seria na linha diferente da que usou para o vocativo; • A forma como tomou conhecimento do assunto (bullying) fica clara, por meio do site de notícias R7; • O texto atende o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas há poucas informações que o comprovem; • O texto é direcionado ao redator da notícia, ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito; • Fez referência por elipses, e anáforas pronominais; • Uso equivocado de alguns nexos textuais (entre, em que); • Apresenta alguns trechos truncados por falta de organizadores textuais e de alguns referentes para melhor situar seu leitor;

	<ul style="list-style-type: none"> • Seu texto apresenta algumas discordâncias quanto à norma padrão (casos de acentuação, pontuação).
--	---

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa (2020).

Nessa primeira versão do texto do aluno A-14, podemos perceber que o estudante não domina completamente o emprego adequado das capacidades de linguagens necessárias para a produção do gênero Carta do leitor, mesmo assim, conseguiu efetivar uma ação de linguagem, isto é, produzir um texto seguindo as orientações fornecidas durante a situação inicial da Sequência Didática. Nesse sentido, podemos afirmar que o aluno produziu um texto expositivo com características próximas às do gênero em estudo usando seu conhecimento de mundo, além dos conhecimentos prévios adquiridos nos primeiros momentos da SD.

Podemos perceber essas características já no início do texto ao estabelecer o diálogo como o leitor e o uso da datação, representado no trecho a seguir:

10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA

Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícias R7, ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara (...) esse tema tão grave(...)

Nesse trecho, já percebemos que se trata de uma Carta do leitor, pois é evidente a presença dos dados que identificam quem escreve, o uso da expressão “como uma estudante da rede pública”, confirma essa ideia. Também nesse trecho identificamos, elementos introdutórios, como a data e local, a linha de saudação por meio do uso do vocativo “Senhor redator”.

Ao analisar o texto, segundo o contexto de produção, observamos que quanto ao contexto físico, o lugar de produção é a instituição de ensino e o momento de produção é uma aula de língua portuguesa destinada à produção textual. O agente produtor é um aluno de 8º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, em primeiro momento, o professor pesquisador e posteriormente os demais colegas de sala.

Observamos ainda que quanto ao contexto sócio subjetivo o aluno sinaliza seu papel social quando faz a defesa da importância -mesmo que de forma branda- de se discutir sobre o *bullying* na escola e, posteriormente, a necessidade de combatê-lo. Assim, a escola é considerada o lugar social responsável por desenvolver a competência comunicativa dos

alunos, já o papel social do leitor é atribuído ao professor, este, por sua vez, responsável por intermediar a interação verbal. O objetivo de interação foi produzir uma carta do leitor para que o aluno fizesse a exposição de seu ponto de vista quanto ao assunto *bullying* apresentado no texto notícia trabalhado em sala.

Sobre esse aspecto, vimos em Alves Filho (2011) que a especificidade da carta do leitor não ser publicada no jornal, revista ou *blog* da mesma forma como foi escrita pelo leitor. Muito embora, acreditamos que durante a apresentação das condições de produção do texto (qual gênero o texto pode ser veiculado, saber qual o propósito comunicativo, para quem foi direcionado) os alunos começaram a reconhecer que no plano textual há características que caracterizam o gênero carta do leitor.

Ao ter retomado nossa base teórica, Santos, Riche e Teixeira (2012) também nos recordam o fato de que a carta poderá ser editada, mesmo assim deve-se colocar data, a saudação inicial e no final o nome e endereços completos, até como pré-requisito de alguns veículos de comunicação em massa para que a carta seja publicada. Quanto a essa exigência percebemos que o aluno obedece a essa premissa, exceto pela continuidade do corpo da carta logo em seguida do vocativo, como se fossem uma estrutura só.

Ainda na análise das capacidades discursivas, quanto aos mecanismos de organização textual, segundo Bronckart (2012), podemos afirmar que a aluno apresenta conhecimento mediano em relação aos aspectos relacionados à organização do plano do texto da carta, pois este faz uso de alguns recursos linguísticos necessários para a produção. Entendemos que, certamente, esse conhecimento foi adquirido nos primeiros encontros de aplicação da sequência didática por meio de atividades prévias que evidenciaram esses aspectos do gênero e a partir da leitura dos textos de referência, pois percebemos claramente no texto do aluno a estruturação completa (local e data, saudação inicial, corpo do texto, despedida e assinatura).

No caso da Carta do leitor, é importante que, inicialmente, o autor aponte para seu leitor informações básicas sobre como tomou conhecimento da nota, bem como deixar clara a posição ali pretendida. No texto do aluno A- 14, observamos que este fez essa apresentação ao mesmo tempo que teceu alguns comentários sobre a problemática, como bem observamos no trecho a seguir:

“Como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7, e longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão grave e debatido entre sociedade.” (Grifos nossos)

Outra ótica a ser analisada no texto, faz referência às capacidades discursivas, que como vimos, dizem respeito à planificação do texto, isto é, ao plano textual global do texto. Notamos que o aluno organiza o conteúdo temático em torno dos seus conhecimentos de mundo, mas, além disso, trouxe para o texto dados discutidos em sala de aula, como o nome do portal de notícias, profissão do destinatário: “Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7 (...)”. Embora não tenha desenvolvido bem cada um deles, sobretudo no corpo da carta.

Assim, em relação à estrutura composicional, no primeiro parágrafo o aluno faz uma breve apresentação inicial e mostra como teve contato com o assunto. Identificamos também nesse parágrafo a primeira exposição de ideias, ao declarar que o redator da notícia fez uma abordagem tão esclarecedora do assunto, como se evidencia no trecho a seguir:

(...) ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo como o senhor abordou esse tema tão grave e debatido na sociedade.

Observamos ainda a presença clara no diálogo entre os interlocutores, o que é uma característica do gênero, a expressão “o senhor” comprova esse fato. Já no segundo parágrafo, o aluno se manifesta de imediato quanto à posição defendida pelo autor da notícia, prova disso é o uso da expressão “sou favorável”, presente no início do segundo parágrafo. Em seguida, comenta a preocupação diante desse cenário e menciona o fato de precisar diminuir as ocorrências do *bullying*.

De modo geral, entendemos que o aluno conseguiu atingir os objetivos de produção no texto original, pois ele apresentou sua posição em relação ao assunto, mas, percebemos a ausência de alguns referentes no texto para a garantia de uma leitura mais expressiva por parte do leitor, fato esse que já nos sinaliza a confecção de um módulo para, mais tarde, amenizar esses problemas de construção.

Continuando as análises das capacidades discursivas, nesse texto, o discurso predominante é o teórico, o que segundo a ótica de Bronckart (2012), o discurso teórico se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina. Sendo o texto do aluno constituído por dois parágrafos, é evidente que ela busca estruturar o seu texto por meio de um encadeamento lógico das ideias. No primeiro momento, fazendo apresentação do remetente e de como teve acesso à situação temática, faz uma apreciação da abordagem do destinatário, seguida da posição tomada e dos argumentos que serviram de base para fazer defesa de seu posicionamento.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, foco dessa pesquisa, sejam os mecanismos de textualização, sejam aos mecanismos enunciativos, percebemos que, para

tentar estabelecer a coesão nominal no texto, a autora mobilizou, na linha 3 do primeiro parágrafo, algumas anáforas pronominais (esse fato, que) que fazem retomada ao assunto *bullying*, ainda há a presença de anáforas decorrentes de elipses (tive, pude) presentes nas linhas 1 e 2 do primeiro parágrafo.

Quanto ao processo de conexão do texto, observamos também o uso da conjunção coordenadas (aditiva ‘e’) presente no texto para acrescentar mais um adjetivo ao substantivo ‘forma’, pois entendemos que a adjetivação também funciona como elemento argumentativo já que traz valores ideológicos assumidos pelo enunciador do texto. Além disso, percebemos o uso adequado, apesar de pouco comum, das conjunções subordinadas (conformidade ‘como’) que apareceu bem no início da primeira oração do primeiro parágrafo, mostrando a condição da leitora como aluna da rede pública. Dessa forma, apesar de poucas ocorrências desses recursos, não houve prejuízos quanto ao sentido global do texto.

Ainda sobre a coesão textual, há presença de um marcador usado pelo produtor para indicar a circunstância de tempo, estabelecer a progressão temporal no encadeamento das ideias, como mostramos no trecho a seguir retirado do segundo parágrafo:

Sou favorável pela forma em que alertou esse contexto que **até hoje** continua sendo preocupante (...)

Apesar dos problemas de organização na ausência de referentes textuais, a expressão acima em destaque marca a sequência temporal da ideia presente na oração de que o *bullying* ainda nos dias atuais é uma problemática grave.

Quanto à coesão verbal, o aluno buscou essa manutenção pelo uso dos verbos no pretérito perfeito (tive, abordou) presentes nas primeiras linhas dos parágrafos, houve também o uso de verbos na 1ª pessoa do discurso para fazer referência a ela mesma, no sentido de tornar clara a presença da voz que opina sobre o assunto ali abordado.

No que diz respeito às competências enunciativas, observamos que os mecanismos de enunciação quase não foram utilizados nessa primeira versão. No que concerne às modalizações, apropriamo-nos da abordagem feita por Bronckart (2012), ao afirmar que as modalizações têm como finalidade traduzir os diversos comentários ou as avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Nesse texto, observamos a presença de modalizações apreciativas, em outras palavras, a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático a partir de critérios do mundo subjetivo, como se comprova nas expressões “forma tão **clara** e explícita, esse tema tão **grave**”.

Notamos ainda que o texto do aluno A-14 não apresentou problemas de paragrafação, já que divide os dois tópicos frasais em dois parágrafos. Em contrapartida, há alguns

problemas microestruturais, observamos que aluno cometeu algumas incorreções quanto ao uso da vírgula para isolar a expressão de despedida, hoiuve alguns desvios de acentuação gráfica, mas não encontramos problemas de natureza ortográfica.

Ao analisarmos essa primeira versão do texto, podemos depreender que o aluno conseguiu produzir um texto dentro dos parâmetros gerais apontados pelo modelo didático do gênero proposto, pois seu texto apresentou as principais características da Carta do leitor. No entanto, é evidente que o aluno ainda não domina completamente todas as capacidades de linguagem envolvidas na produção desse gênero, porém, conseguiu articular vários saberes relacionados à construção do gênero, adquiridos provavelmente, ao longo de sua vida escolar, sobretudo nas atividades de apresentação da situação inicial da sequência didática. Por conta disso, é imprescindível que esses conhecimentos sejam aprimorados por intermédio de atividades que levem os alunos a desenvolver de forma mais profunda todas as capacidades e conhecimentos necessários para a produção do gênero.

Após as primeiras considerações da produção inicial do aluno A-14, passamos para o próximo texto a ser analisado. Vejamos agora o texto do aluno A-5:

Quadro 08- Produção inicial do aluno A-5

Aluno A-5	
Texto 2	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p>10 de março de 2020, Mãe do rio.</p> <p>Senhor redator,</p> <p>Sou aluno da Rede Publica de mãe do Rio, tomei entendimento ao assunto ao ler o texto passado em sala na Escola Carmi Rodrigues com o Professor André de Portugues. Ao ter acesso ao site de notícias R7, achei muito boa a ideia empregada no texto, medida tem que ser tomada esse assunto e muito grave e que esta acontecendo na maior parte da população, medidas tem que ser tomadas mesmo, precisamos começar a combater</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo); • Quanto à introdução da carta, o autor se apresentou de forma objetiva. • A forma como tomou conhecimento do assunto (<i>bullying</i>) ficou clara, por meio do site de notícias R7; • O texto atende o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas as informações que o comprovem são desorganizadas e insuficientes;

<p>agora, não podemos deixar para amanhã um assunto tão importante como esse que pode tirar a vida de muitos jovens e até adultos, Esse assunto tem ser falado mais nas escolas, tem que ser combatido com paletas, diálogos e etc. Sou a favor do texto. Obrigado pela atenção ao ler o meu questionário.</p> <p>I.R.G.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O texto foi direcionado ao redator da notícia, logo ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito; • Fez referência por elipses, e anáforas pronominais; • O texto apresentou repetições de expressões que poderiam ser substituídas por pronomes ou sinônimos. Fato esse que comprometeu parcialmente a leitura; • A produção textual apresentou alguns trechos sem organizadores textuais e referentes para melhor situar seu leitor; • O texto apresentou algumas incorreções quanto à norma padrão (casos de acentuação, pontuação, ortográficos); • Faltou apresentar a expressão de despedida, já que faz parte da estrutura da carta.
--	--

Nessa produção inicial do aluno A-5, podemos perceber que quanto ao contexto de produção, o estudante ainda não domina completamente a produção do gênero carta, muito embora consiga desempenhar uma ação de linguagem, isto é, ao partir das informações prévias sobre o gênero e dos conhecimentos de mundo, conseguiu promover a interação social. Dessa forma, essa atividade promoveu o engajamento do aluno em situações reais do uso da língua.

Nessa direção, quanto ao contexto físico, o lugar de produção foi a escola, sendo o momento de produção uma aula de português. O agente-produtor foi um aluno de 8º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, a princípio, o professor. Em relação ao contexto, sociossubjetivo, o lugar social foi o estabelecimento de ensino, ambiente responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Já o papel social do produtor foi exercido pelo aluno, pessoa faz uso da exposição sobre a gravidade que é conviver com o *bullying* escolar e com isso procura envolver o leitor na discussão. O papel social do leitor foi ocupado pelo professor pesquisador, profissional responsável por intermediar o momento de interação verbal. Logo depois, esse papel também foi exercido pelos colegas de sala. O objetivo da interação foi produzir uma carta elogiando a iniciativa do redator ao tratar sobre o *bullying* na escola, além de convencer seu leitor de que é preciso combater.

No que confere à análise das capacidades discursivas, quanto ao conteúdo temático, notamos que o aluno produziu uma carta organizada em um parágrafo, porém, mesmo com problemas de paragrafação, conseguiu fazer a exposição do ponto de vista seguida de uma explicação, como observamos no trecho a seguir:

(...) achei muito boa a ideia empregada no texto, (...) é grave como está acontecendo na maior parte da população, (...) precisamos (*sic*) começar a combater agora, não podemos deixar para amanhã um assunto tão importante como esse, que tirar a vida de muitos jovens e até adultos.

Quanto à planificação do texto, percebemos que o aluno A-5, assim como o aluno A-14, também sistematizou o conteúdo temático em torno dos seus conhecimentos prévios. No primeiro parágrafo da carta, o aluno deixou bem explícita sua voz dentro do texto sobre a situação ali pretendida, vemos isso nos primeiros períodos do texto:

“Sou aluno da Rede Pública de mãe do Rio, tomei entendimento ao assunto ao ler o texto passado em sala na Escola Carmi Rodrigues com o Professor André de Portugues. Ao ter acesso ao site de notícias R7, achei muito boa a ideia empregada no texto (...)”.

Em seguida, o discente apresentou seu posicionamento ao longo da carta, de modo a expor o quão grave é a questão do *bullying* e como é urgente a adoção de medidas para combate a esse mal. Além disso, já no final do texto o aluno reforçou a importância de

discutir sobre o assunto nas escolas e, partindo disso, aproveitou o ensejo do contato como o redator do texto a ponto de fazer sutis sugestões para intervenções.

Assim, o aluno A- 05 trouxe também para seu texto elementos que foram discutidos em sala de aula, principalmente informações advindas do projeto de intervenção contra o *bullying* escolar já mencionado nesta pesquisa. O que nos mostrou o jogo de informações adquiridos ao longo da formação dele e usado em situações de comunicações reais como a produção desta carta do leitor.

Ao continuar com as análises das capacidades discursivas presentes nesse texto, notamos que o discurso predominante também é o teórico, apesar do problema de paragrafação já mencionado, visto que usou um único parágrafo, percebemos que o sujeito buscou encadear logicamente as ideias ali dispostas. Na primeira parte, situou o leitor a situação temática, em seguida seguiu com algumas considerações sobre o assunto, sustentada por uma argumentação superficial. Logo, as sequências textuais predominantes são expositivas e argumentativas, como vemos nos trechos a seguir, respectivamente:

“ (...) Ao ter acesso ao site de notícias R7, achei muito boa a ideia empregada no texto, medida tem que ser tomada esse assunto e muito grave e que esta acontecendo na maior parte da população, medidas tem que ser tomadas mesmo, precisamos começar a combater agora, não podemos deixar para amanhã um assunto tão importante como esse que pode tirar a vida de muitos jovens e até adultos (...)”.

Passando para análise das capacidades linguístico-discursivas, podemos ver que quanto aos mecanismos de textualização e os enunciativos, para tentar estabelecer a coesão nominal no texto, o aluno lança mão de anáforas decorrentes de elipse, a exemplo o uso das formas verbais ‘sou, tomei’, presentes na linha 1. Em seguida, o produtor fez uso de anáforas pronominais “esse” usada para retomar o termo ‘assunto’. Percebemos ainda que para estabelecer a conexão em seu texto, o autor usou predominantemente a conjunção coordenada aditiva “e” para estabelecer o acréscimo de mais uma informação na sequência do período, como vemos a seguir:

(...) achei muito boa a ideia empregada no texto, medida tem que ser tomada esse assunto e muito grave e que esta acontecendo na maior parte da população (...)

Notamos no trecho acima, que a conjunção aditiva ‘e’ introduz a ideia de que o *bullying* é um problema que acomete muitos e que é acrescentado ao pensamento de que o

bullying é um assunto grave. Mas, percebemos também que há problemas de organização no período, o que dificulta a compreensão total do trecho.

Vale destacar ainda que na produção escrita há predominância do tempo verbal no pretérito perfeito do modo indicativo, a exemplo, as formas verbais “achei, tomei”, ainda assim há um tom pessoal presente no texto, à medida que o aluno apresenta sua defesa de ponto de vista, estruturada nos verbos na 1ª pessoa (precisamos, sou). Aqui, percebemos a intenção comunicativa do aluno ao realizar esse jogo com as pessoas do discurso, no primeiro momento o autor fez uma convocação coletiva para que juntos possam combater o problema, veja: “precisamos começar a combater agora”; depois ele reforçou sua participação neste processo de luta: “sou favorável a essa ideia”. Dessa forma, percebemos o que seria, se analisado de forma isolada, um desrespeito ao paralelismo sintático, funcionou como recurso linguístico usado para defender um posicionamento.

Já em relação às modalizações, observamos a presença de modalizações apreciativas, ou seja, nas palavras de Ilari (1992, p. 217), esse tipo de modalização é “uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou dúvida sobre esse conteúdo etc.”, como no trecho: “achei muito boa a ideia”.

Ainda no texto em estudo, percebemos a presença de problemas do campo microestrutural, sejam os problemas de acentuação gráfica (portugues, publica, noticias), sejam os problemas de pontuação, sobretudo o uso da vírgula, sejam os desvios ortográficos (combatido, precissamos).

Feitas as considerações iniciais do texto do aluno A-05, passamos agora para as considerações sobre a primeira produção do aluno A-09

Quadro 09 – Produção Inicial do aluno A-9

Aluno A- 9	
Texto 1	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
10 de março de 2020, Mãe do Rio – PA. Senhor redator, sou aluna da escola Carmi Rodrigues. Seu artigo é muito bom, mais é um assunto pouco tratado na sociedade, por mais que meu professor André tenha	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo); • Quanto à introdução da carta, o autor se apresenta de forma objetiva. Apesar de que seria na linha diferente da que

<p>explicado para seus alunos, a forma que devemos trata as pessoas assim mesmo, continua sendo um assunto muito pouco falado.</p> <p>Muitas vezes não por ser um assunto bom como de vocês do jornal “portal de notícias R7”, É porque muitas pessoas julgam sem conhecer você ou outra pessoa. Então é por não ter esse respeito com quem você não conhece que acontece isso. Para mim mesmo sendo que este assunto passa em sala de aula ou em um jornal e revista não tem respeito. Porque em sala de aula a pessoa mantem só a aparência é nada a mais do que isso, fora da escola é do mesmo jeito.</p> <p>Então isso, pra fazer a diferença não basta só falar, demonstra com assunto e nem como reportagem por que se foi assim não tem respeito. E fora que eu sei como é a realidade de hoje em dia, e posso falar não é boa.</p> <p>Atenciosamente</p> <p>Beijos e abraços.</p> <p>T.G.N.</p>	<p>usou para o vocativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • No texto não ficou explícita a forma como tomou conhecimento do assunto (bullying); • O texto atendeu o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas houve poucas informações que o sustentem; • O texto foi direcionado ao redator da notícia, ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito; • Fez referência por elipses, e anáforas pronominais; • Uso equivocado da forma ‘mais’ usada no texto como ‘mas’; • Apresentou alguns trechos truncados por falta de organizadores textuais e de alguns referentes para melhor situar seu leitor; • O texto apresentou algumas incorreções quanto à norma padrão (casos de acentuação, pontuação, sobretudo ortográficos) • Houve muitas ocorrências com os verbos não marcados com o infinitivo (e posso fala, devemos trata)
--	--

Fonte: Dados do autor da pesquisa (2020).

Ao analisar a produção inicial do aluno A-9, percebemos de modo geral, que ele já demonstra alguns conhecimentos sobre as capacidades de linguagem necessárias para a

produção do gênero carta do leitor, porém ainda apresenta algumas dificuldades em relação à articulação e ao emprego desses conhecimentos.

Nessa direção, em relação à capacidade de ação, observamos que, quanto ao contexto físico, o lugar de produção foi a escola, sendo uma aula de português o momento de produção textual. O agente produtor foi um aluno de 8º ano do ensino fundamental e o leitor, no primeiro momento, foi o professor pesquisador, podendo essa função ser estendida a outros destinatários por meio da divulgação posterior no *blog* de notícias local. Em relação ao contexto socio subjetivo, o lugar social foi a instituição escolar e o papel social do agente-produtor é exercido por um estudante.

No que diz respeito às capacidades discursivas, em relação ao conteúdo temático observamos que o aluno organizou o texto em três parágrafos, sendo que no primeiro parágrafo há apresentação do autor do texto, bem como a fonte de acesso àquela discussão. Em seguida, no segundo parágrafo, apresentou o fato de que “respeitar o outro é atitude mais que necessária”, para isso, argumentou que o desconhecimento das atitudes do outro pode acarretar *bullying*, como vemos no trecho a seguir:

(...) muitas pessoas julgam sem conhece você ou outra pessoa. Então, é por não ter respeito com você, não conhece isso acontece (...)

Em seguida, a autora expôs, de forma breve, alguns fatos acrescidos de seu posicionamento. Além disso, se valeu de uma estratégia argumentativa, denominada caso concreto para promover a interação com seu público-alvo. Dessa maneira, observamos que as sequências expositivas e argumentativas predominam no texto da aluna.

Em relação aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, percebemos o uso de anáforas pronominal (esse assunto, isso). Quanto à conexão houve o uso de uma locução que funciona como conjunção subordinada concessiva, admitindo um fato contrário ao fato principal, mas incapaz de impedi-lo, vejamos o trecho a seguir: “ (...) por mais que meu professor André tenha explicado para seus alunos, a forma que devemos tratar as pessoas assim mesmo, continua sendo um assunto muito pouco falado. ”, além de utilizar com frequência a coordenação, provavelmente pelas mesmas razões já apresentadas nas análises anteriores.

Diferente dos demais textos analisados, esta aluna tenta organizar a coesão verbal a partir do uso dos verbos no presente do indicativo, predominando a voz do autor do texto, além disso há uma ocorrência de locução verbal no pretérito perfeito (tinha explicado). Quanto às modalizações, notamos somente a ocorrência de modalizações apreciativas, ou

seja, avaliações oriundas de critérios do mundo subjetivo, prova disso é o trecho: “seu artigo é muito bom”.

Em última observação, o texto da aluna A-09 também apresentou problemas microestruturais, ou seja, de ordem superficial, que vão desde a falta de concordância nominal (muita pessoas), passando por desvios ortográficos (cendo, reportage), até problemas de acentuação gráfica (aparencia, noticias).

Quadro 10- Produção inicial do aluno A-11

Aluno A-11	
Texto 2	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p>10 de março de 2020, Mãe do rio.</p> <p>Senhor redator, Como aluna da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site R7. Quero parabenizar o senhor pelas informações que pude perceber ao logo da leitura do jornal de notícia, o bullying que algo que a sociedade debate na escola entre outros lugares para tentar diminuir os casos do bullying que avansou bastante esses anos não só no Brasil, mas no mundo todo.</p> <p>Sou favorável porque devemos alertar é informar todos principalmente as escolas sobre o bullying porque os casos de bullying acontece as maiorias das vezes na escola.</p> <p>Ateciosamente,</p> <p>S.S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo), mesmo que não esteja isolada do primeiro parágrafo; • Quanto à introdução da carta, o autor se apresenta de forma objetiva, mas não esclareceu exatamente o contexto de acesso à questão temática; • O texto atendeu parcialmente o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas há poucas informações que o comprovem, estas estão pouco organizadas; • O texto foi direcionado ao redator da notícia, ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no presente do indicativo; • Fez referência por elipses, e anáforas pronominais; • O texto apresentou repetições de expressões que poderiam ser

	<p>substituídas por pronomes ou sinônimos. Fato esse que compromete parcialmente a leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentou alguns trechos truncados por falta de organizadores textuais e de alguns referentes para melhor situar seu leitor; • O texto apresentou algumas incorreções quanto à norma padrão (casos de acentuação, pontuação, ortográficos);
--	---

Fonte: Dados do autor da pesquisa (2020).

Nessa produção inicial do aluno A-11, podemos perceber que quanto ao contexto de produção, o estudante apresentou mediano domínio da produção do gênero carta, muito embora conseguiu desempenhar uma ação de linguagem, isto é, ao partir das informações prévias sobre o gênero e dos conhecimentos de mundo promoveu a interação social. Dessa forma, essa atividade propiciou ao aluno uma forma de participação em situações reais do uso da língua.

Nessa direção, quanto ao contexto físico, o lugar de produção foi a escola, sendo o momento de produção uma aula de português. O agente-produtor foi um aluno de 8º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, a princípio, o professor. Em relação ao contexto socio subjetivo, o lugar social foi o estabelecimento de ensino, ambiente responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Já o papel social do produtor foi exercido pelo aluno, cidadão que lança mão de uma produção escrita para manifestar seu posicionamento sobre a necessidade de se combater o *bullying* em ambiente escolar. O papel social do leitor foi ocupado pelo professor pesquisador, profissional responsável por mediar o momento de interação verbal, logo depois esse papel também foi exercido pelos colegas de sala. Dessa maneira, o objetivo da interação foi produzir uma carta elogiando a iniciativa do redator ao tratar sobre o *bullying* na escola, além de convencer seu leitor de que é preciso combater esse mal.

No que confere à análise das capacidades discursivas, quanto ao conteúdo temático, notamos que o aluno produziu uma carta organizada em dois parágrafos, porém ele não

manifestou claramente os motivos de se combater a problemática apontada, incidindo, dessa forma, em problemas de coerência argumentativa.

Quanto à planificação do texto, percebemos que o aluno A-11, assim como os demais, também tentou sistematizar o conteúdo temático em torno dos seus conhecimentos prévios. No primeiro parágrafo da carta, o aluno deixou bem explícita sua voz dentro do texto sobre a situação ali pretendida, vemos isso nos primeiros períodos:

“ (...) Quero parabenizar o senhor pelas informações que pude perceber ao logo da leitura do jornal de notícia, o bullying que algo que a sociedade debate na escola entre outros lugares para tentar diminuir os casos do bullying que avansou (*sic*) bastante esses anos não só no Brasil, mas no mundo todo.

Ainda nesse trecho, percebemos que o aluno tentou estabelecer uma relação de causa e consequência, pois ao considerar o fato de que a promoção de discussões sobre essa problemática do *bullying* em ambientes como a escola, poderia diminuir os casos. Observamos claramente o quão é necessário estruturar bem o raciocínio para deixar claras as intenções discursivas no texto. Além disso, já no final da produção textual, o aluno reforçou a importância de se discutir sobre o assunto nas escolas, mesmo que para isso tenha cometido inúmeras repetições de termos.

Continuando com as análises das capacidades discursivas, nesse texto, notamos que o discurso predominante também foi o teórico, apesar do problema de paragrafação já mencionado, visto o usou apenas dois parágrafos, percebemos que o sujeito apresentou dificuldades para encadear logicamente as ideias entre os períodos. No segundo parágrafo, notamos a falta de clareza ao se referir a que foi favorável, subentendemos que seja ao combate do bullying, mas situar tematicamente o leitor seria indispensável.

Ainda nesse trecho, vemos o uso do modalizador “principalmente” que destaca a escola como lugar palco de ocorrências dessa problemática, mas também como um ambiente de discussões que sensibilizem as pessoas de quanto esse mal precisa ser combatido. Logo, as sequências textuais predominantes são expositivas e argumentativas, como vemos nos trechos a seguir, respectivamente:

“ Sou favorável porque devemos aletar é informar todos principalmente as escolas sobre o bullying porque os casos de bullying acontece as maiorias das vezes na escola. ”

Passando para análise das capacidades linguístico-discursivas, podemos ver que quanto aos mecanismos enunciativos e de textualização, para tentar estabelecer a coesão

nominal no texto, o aluno lançou mão de anáforas decorrentes de elipse, a exemplo o uso das formas verbais ‘sou, tive’, presentes na primeira parte do texto. Em seguida, o produtor fez algumas referências textuais e conexões indevidas que geraram problemas de natureza estrutural e semântica, como vemos no trecho a seguir:

(...) o bullying que algo que a sociedade debate na escola entre outros lugares para tentar diminuir os casos do bullying que avançou bastante esses anos não só no Brasil, mas no mundo todo. (grifos nossos)

Sobre esse recurso linguístico, na percepção de Koch e Elias (2018), a referência é entendida como:

(...) uma atividade discursiva, especificadamente, do ponto de vista da produção escrita, podemos dizer que o escritor opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estado de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer. (KOCH & ELIAS, 2018, p.134).

Na esteira do que dizem as autoras, as formas de referência são escolhas realizadas pelo autor do texto. Assim, no trecho em análise, a utilização do pronome relativo “que” apresentou um desvio de uso por não cumprir seu papel de retomada de um referente, já que fora repetido duas vezes, sem que se garantisse a organização do período composto. Além disso, na expressão “esses anos” não houve um referente para retomada, por se tratar de uma antecipação de ideias, recomendamos o uso de “nestes anos”.

Outro ponto que destacamos, é a utilização de um par correlato de adição, expressão “não só/mas também”, que no trecho é usado o conectivo “mas”, para orientar a introdução de um argumento contrário, muito embora queira se apresentar a ideia de que o bullying avançou em dois cenários- Brasil e mundo. Dessa maneira, seria necessário a revisão da estrutura para se corrigir a incoerência.

Vale destacar ainda que na produção escrita o tempo verbal oscilou no pretérito perfeito e no uso do presente do modo indicativo, a exemplo, as formas verbais “achei, tomei, parabeno, sou”, ainda assim houve um tom pessoal presente no texto, à medida que o aluno apresentou sua defesa de ponto de vista, estruturada nos verbos na 1ª pessoa. Tal escolha foi feita pelo fato do aluno considerar a questão problema como um agravante corriqueiro e atual no ambiente escolar.

Já em relação às modalizações, observamos a presença de modalizações apreciativas, por meio do uso de advérbios, como vemos nos trechos: “bullying avançou bastante esses anos”, “informar principalmente as escolas”. No primeiro caso, o enunciador asseverou o

crescimento desse agravante na escala temporal, já no segundo, ele deu destaque ao ambiente em que se deve priorizar a circulação de informações para o combate desse problema.

Ainda no texto em estudo, percebemos a presença de problemas de repetições de termos e do campo microestrutural, sejam os problemas de pontuação, sobretudo o uso da vírgula, sejam os desvios ortográficos (brasil, ateciosamente, avansou), sejam pelo uso de palavras vagas (algo).

Quadro 11 – Produção Inicial do aluno A-10

Aluno A- 10	
Texto 1	Lista de constatações/ capacidades presentes e não presentes
<p>10 de março de 2020, Mãe do Rio – PA.</p> <p>Senhor redator, como estudante da rede pública de ensino tive acesso por meio do site de notícias R7.</p> <p>Achei a reportagem importante porque ela ajuda ao jovens e crianças a ter consciência o bullying e um problema grave e esta sendo difícil lida com esses casos de falta de respeito com o colega.</p> <p>de que o bullying e um problema grave e esta sendo difícil lida com esses casos de falta de respeito com o colega.</p> <p>E a minha opinião sobre o bullying se você sofre bullying! Não guarde para você, desabafe para uma pessoa que possa te ajudar.</p> <p>Atenciosamente.</p> <p>C.H.L.C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo); • Quanto à introdução da carta, o autor se apresenta de forma objetiva; • No texto, não ficou explícita a forma como tomou conhecimento do assunto (bullying); • O texto atendeu o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas há poucas informações que o sustentem; • O texto foi direcionado ao redator da notícia, ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito; • Fez referência por elipses, e anáforas pronominais; • Usou uma conjunção subordinativa (como) pouco comum para o repertório desse alunado; • Apresentou alguns trechos truncados

	<p>por falta de organizadores textuais e de alguns referentes para melhor situar seu leitor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto apresentou algumas incorreções quanto à norma padrão (casos de acentuação, concordância, pontuação, sobretudo ortográficos) • Há uma ocorrência de não sinalização da forma verbal no infinitivo (difícil lida);
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar a produção inicial do aluno A-9, percebemos de modo geral, que ele já demonstra alguns conhecimentos sobre as capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero carta do leitor, porém ainda apresentou algumas dificuldades em relação à articulação consistente das informações para a construção das sequências argumentativas.

Nessa direção, em relação à capacidade de ação, observamos que, quanto ao contexto físico, o lugar de produção foi a escola, sendo uma aula de português o momento de produção textual. O agente produtor foi um aluno de 8º ano do ensino fundamental e o leitor, no primeiro momento, foi o professor pesquisador, podendo essa função ser estendida a outros destinatários por meio da divulgação posterior no *blog* de notícias local. Em relação ao contexto sociossubjetivo, o lugar social foi a instituição escolar e o papel social do agente-produtor é exercido por um estudante.

No que diz respeito às capacidades discursivas, em relação ao conteúdo temático observamos que o aluno organizou o texto em três parágrafos, sendo que no primeiro parágrafo há apresentação do autor do texto, bem como a fonte de acesso àquela discussão. Em seguida, no segundo parágrafo, manifestou-se positivamente quanto à necessidade de se discutir sobre a questão do *bullying*, além de expor a falta de respeito como uma das razões da ocorrência dessa problemática, como vemos no trecho

<p>(...) o bullying é um problema grave e esta sendo difícil lida com esses casos de falta de respeito com o colega.</p>
--

Em seguida, no último parágrafo, o autor apresentou uma sequência de recomendações para o leitor caso fosse acometido pelo *bullying*, mas esse tipo de sequência textual não

condiz com a estrutura própria da Carta do leitor. Sendo assim, por mais que a intenção seja cidadã e consciente, a maneira como foi textualizada compromete a estrutura global do gênero.

Em relação aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, percebemos o uso de anáforas pronominal (esses casos, ela). Quanto à conexão, houve o uso de uma marcação de explicação (porque) que orientou o leitor a entender a razão da reportagem ser interessante aos olhos do enunciador. Fez também o uso de expressões nominais (problema, casos) que possibilitam a retomada do tópico discursivo (*bullying*) para a garantia da continuidade temática e manutenção da progressão textual.

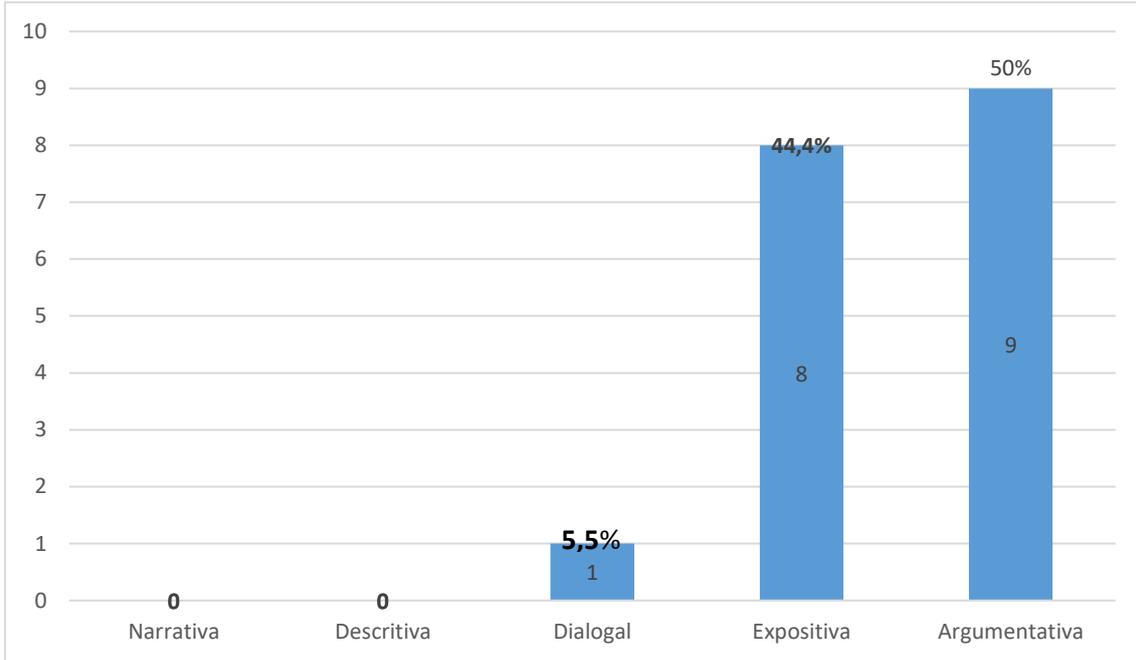
Diferente dos demais textos analisados, esta aluna tentou organizar a coesão verbal a partir do uso dos verbos majoritariamente no pretérito perfeito. Quanto às modalizações, notamos somente a ocorrência de modalizações apreciativas, ou seja, avaliações oriundas de critérios do mundo subjetivo, prova disso é o trecho: “achei a reportagem importante”.

Em última observação, o texto da aluna A-09 também apresentou problemas microestruturais, ou seja, de ordem superficial, que vão desde a falta de concordância nominal (jovens ter), passando por desvios ortográficos (crianca), até problemas de acentuação gráfica (e, dificil).

4.3.1 Sequência argumentativa e os operadores argumentativos

A partir da análise do *corpus* deste trabalho, formado por 18 produções, constatamos que a sequência tipológica predominante não se restringe à argumentativa, como se pressupõe o gênero Carta do leitor. No gráfico a seguir, temos as sequências predominantes e os índices de ocorrência por aluno.

Gráfico 01: Sequências tipológicas predominantes nas cartas do leitor dos alunos.



Fonte: Dados do autor da pesquisa (2020)

Por meio da exposição acima, podemos inferir nessa análise que não há disparidade entre o propósito comunicativo que foi estudado nas atividades antecedentes ao momento de produção e o que foi abordado nas produções textuais dos alunos:

- Na atividade 01, por exemplo, os alunos tiveram contato com três (3) cartas do leitor, apesar de que em suportes distintos, predominavam as sequências argumentativas. Diante disso, direcionamos a explicação da atividade no sentido de ressaltar o objetivo do gênero em estudo- que era persuadir, convencer o interlocutor;
- Sabendo que na carta se estabelece um diálogo entre quem escreve e quem ler, os alunos perceberam que há possibilidade, não só de argumentar, mas também relatar e contar experiências. Dessa forma, se explica a ocorrência de um (1) texto com sequência dialogal, oito (8) textos com sequências predominantemente expositivas, nove (9), argumentativas.

Podemos ilustrar, respectivamente, as ocorrências com exemplares dos textos dos alunos sujeitos dessa pesquisa.

Exemplo 01:

10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA

Senhor redator, como estudante da rede pública de ensino tive acesso por meio do site de notícia R7.

Achei essa reportagem importante porque ela ajuda ao jovens e crianças a ter consciência de que o bullying é um problema grave e esta sendo difícil lidar com esses caos de falta de respeito com o colega.

É a minha opinião sobre o bullying, se você sofre bullying! Não guarde para você, desabafe para uma pessoa que possa te ajudar.

Atenciosamente,

C.H.L.C.

Curiosamente, embora não predominante, há a presença de uma estrutura dialogal ao final da carta do aluno A-11, essa ocorrência pode ser justificada pela explicação de Bronckart (2012), ao mencionar que essa sequência foi sustentada por um processo de intriga que consiste em selecionar e organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim.

Como percebido, o aluno apresenta a importância de se discutir sobre o *bullying* na escola, em seguida aponta um motivo que levou a ocorrência desse tipo de violência dentro do ambiente escolar. Ao final, estabeleceu contato com o público-alvo, por meio da apresentação de uma intervenção no combate a essa problemática.

No exemplo 02, ilustraremos a sequência expositiva

Exemplo 02:

10 de março de 2020, Mãe do Rio- PA.

Senhor redator, me apresento eu sou aluno da rede pública, estudante da escola E.M.E.F.I. Carmi Rodrigues, tenho 14 anos, me chamo O. E. G., moro em Mãe do Rio – PA.

Eu tive acesso ao texto lido pela folha publicada no site de notícias R7. Bullying é um problema grave que não pode ser praticado pela sociedade porque várias crianças não estão aguentando sofre mais bullying acabando cometendo suicídio. Então, todos nós devemos ter direito, ser respeitado pelas pessoas e devemos respeitar também para evitar bullying e suicídio.

Atenciosamente,

O.E.G.

Nesse exemplo, o aluno expôs o fato de que o *bullying* é um problema grave a ser enfrentada pela sociedade, para isso textualizou a informação usando a sequência explicativa, conforme vimos em Adam (2011, p.114), essa sequência se caracteriza dentre outros aspectos,

pela presença da frase periódica no presente e o uso do PORQUE como introdutor de uma explicação.

No exemplo que segue, temos a ilustração da sequência argumentativa.

Exemplo 03:

10 de março de 2020, Mãe do Rio- PA.

Senhor redator, eu tive acesso a notícia do site R7 sobre o bullying e achei muito interessante, porque a maioria das crianças e jovens sobre de bullying e isso acontece principalmente em escolas. As vezes, as pessoas não sabem lidar com essa situação, por isso os pais não conseguem ajudar seus filhos.

O bullying é muito grave, porque tem muitos jovens que tiram a própria vida por causa desse problema, nós temos que nos impor diante dessa falta de respeito. Por isso, nós temos que alertar, fazer campanhas pra que isso não aconteça mais, porque isso pode acontecer com qualquer pessoa.

Atenciosamente:

Ass: A.T.S.R.

Ao analisar o exemplo 03, notamos claramente a sequência argumentativa, amparada no modelo simples proposto por Adam (2011) é possível identificar a seguir:

a- Os dados, premissa ou fatos (1)	(...)a maioria das crianças e jovens sobre de bullying e isso acontece principalmente em escolas. As vezes, as pessoas não sabem lidar com essa situação, (...)
b- Os dados, premissa ou fatos (2)	O <i>bullying</i> é muito grave (...)
c- O apoio, argumentos (1)	(...)por isso os pais não conseguem ajudar seus filhos.
d- O apoio, argumentos (2)	(...)porque tem muitos jovens que tiram a própria vida por causa desse problema, nós temos que nos impor diante dessa

	falta de respeito
e- E a conclusão	Por isso, nós temos que alertar, fazer campanhas pra que isso não aconteça mais, porque isso pode acontecer com qualquer pessoa.

Fonte: Dados da pesquisa do autor (2020).

Podemos dizer aqui que, além da presença dos elementos constituintes da sequência argumentativa, de acordo com os itens expostos no quadro acima, constatamos também nos textos em que predominam esse tipo de sequência o uso comum de expressões de tom pessoal, tais como: *em/na minha opinião, sou favorável, achei muito interessante/importante*.

Quanto a essa observação, entendemos que a utilização dessas construções é também uma forma de marcar o propósito comunicativo ao qual o escritor se propôs em seu texto, nesse caso, a finalidade era apresentar a opinião, o ponto de vista ou sua posição em relação ao assunto. Dessa forma, tal estratégia orienta a escrita do texto para o uso da sequência argumentativa.

A evidência da variedade de sequências nos textos em análise reafirma os nossos pressupostos teóricos, conforme Passos (2003), vimos a possibilidade de classificar a Carta do leitor quanto à função exercida, que poderia ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio). No entanto, em estudos mais aprofundados sobre o assunto, ao discorrer sobre gênero, estudiosos como Schneuwly e Dolz (2004) destacam-na dentro dos gêneros cuja capacidade de linguagem dominante é argumentar. Assim, inferimos que a sequência mais evidente nos textos aqui analisados foi a argumentativa.

4.3.2 Os operadores argumentativos na primeira versão do texto produzidos pelos alunos

Para a análise dos textos, primeiramente, buscamos apresentar como os alunos utilizaram os operadores argumentativos nas Cartas do leitor e assim construir a argumentação. Para uma visão mais ampla, elaboramos alguns quadros demonstrativos com o fito de perceber como se deu o emprego desses mecanismos linguísticos, sobretudo com relação à frequência, à variação do uso, às reincidências dessas marcas no texto e se esse uso contribuiu para a continuidade temática e a progressão textual, a exemplo.

Para condensar nosso olhar analítico, delimitamos a contagem desses operadores, baseando-se na classificação adotada por Koch (2011). Assim, procuramos identificar os

operadores que introduzem a conclusão; os que somam argumentos a favor da mesma conclusão; os que introduzem uma explicação ou justificativa; os que introduzem argumentos alternativos; os que contrapõem argumentos, bem como os operadores argumentativos que marcam argumentação, com menor ou maior força para uma mesma conclusão.

Sendo necessário adotar um procedimento qualitativo, avançamos nossa análise, tendo como anseio verificar se o emprego desses operadores- presentes na produção inicial- atendeu ao propósito comunicativo do gênero em estudo, assim como, se houve adequada articulação no texto. Dessa maneira, compreendemos que esse levantamento nos ajudou a elaborar o caderno de atividades didático-metodológico para que o aluno consiga se apropriar dessas ferramentas linguísticas e assim elaborar as construções argumentativas.

No quadro a seguir, apresentamos os dados da primeira versão dos textos dos alunos, no que concerne à utilização dos operadores argumentativos, à variação desse recurso, à adequação discursiva e à repetição desses elementos no texto.

Quadro 12- Operadores argumentativos na primeira versão da carta do leitor				
Quantidade, Variação, Repetição de operadores argumentativos				
PRIMEIRA VERSÃO DA CARTA DO LEITOR				
ALUNOS	QUANTIDADE DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS	VARIAÇÃO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS	
			OPERADORES	REPETIÇÃO
A- 05	2	2	Que, agora, e	-
A- 09	4	4	Como, até hoje, por meio de, e	e (2x)
A- 10	8	5	Mas, assim mesmo, porque, então, e	porque (3x), então (2x)
A- 11	4	4	E, como,	-

			porque, para	
A- 14	5	4	Como, para, não só/mais, porque	porque (2x)
TOTAL	24	20		

Fonte: Dados do autor da pesquisa (2020).

Ao considerarmos os dados acima, percebemos um total de 24 operadores argumentativos, desses, aproximadamente, 20 tipos foram usados pelos enunciadores dos 5 textos analisados. Isso prova que os alunos fizeram uso dessa ferramenta, muito embora apresentaram baixa diversificação desse uso, optando, dessa forma, pelo uso dos mais conhecidos.

De um modo geral, percebemos que o aluno A-08 fez uso mais diversificado de operadores em comparação aos demais alunos, mas não demonstrou um amplo repertório desses recursos e ainda fez algumas repetições. Os demais alunos fizeram uso restrito desses operadores, de modo que em alguns momentos comprometeu a progressão das informações e, por vezes, incide em problemas de incoerência no discurso. Por essa razão, optamos por destacar alguns trechos que ilustram o quão prejudicial pode ser para a organização do texto o uso equivocado desses marcadores, bem como trechos sem articulação explícita desses operadores.

A seguir, apresentamos alguns trechos de textos dos alunos (A-09; A-10; A-5) com operadores argumentativos inadequados.

Trecho do texto do A-09

Sou favorável pela forma em que alertou esse contexto que até hoje continua sendo preocupante, e devemos continuar tentando diminuir esse fato alarmante entre jovens e crianças.

Nesse trecho, por se tratar do último parágrafo, o aluno encaminhou a discussão para a desfecho, mas não sinalizou a conclusão no início do fragmento, sendo necessário o uso de um operador de garantia essa articulação. Além disso, o emprego do pronome relativo “em que” é equivocado, pois não cumpriu o papel de referência a lugar, caberia o uso do termo “como” para a garantia da clareza textual.

Observamos ainda que há tentativas para a retomada anáfora do termo *bullying*, quando o aluno usa as expressões “esse contexto”, “esse fato”, tais usos distanciam-se do campo de sentido em que o referente se enquadra, poderia ser substituído por expressões “essa problemática”, “esse agravante”. Mas, vemos como foi acertado o uso do articulador temporal “até hoje” cumprindo seu papel discursivo, ao sinalizar a gravidade do problema dentro de contexto atual.

Trecho do texto do A-5

“(…) para tentar diminuir os casos do bullying que avansou bastante esses anos, não só no Brasil mais no mundo todo. ”

O par correlato de adição destacado acima cumpriu parcialmente a intenção que lhe é destinada, orientar o acréscimo de uma informação para a mesma conclusão. Mas, percebemos que o aluno não empregou adequadamente a expressão correspondente (não só/mas também) na estrutura do texto. Observamos o uso pertinente do advérbio, enquanto modificador verbal, intensificado o crescente avanço do bullying em vários contextos sociais.

Trecho do texto do A-10

“(…) Seu artigo é bom, mais é um assunto pouco tratado na sociedade, por mais que meu professor André tenha explicado para seus alunos e eu, a forma que devemos tratar as pessoa assim mesmo, continua sendo um assunto muito pouco falado. ”

O enunciado introduzido pelo marcador “mais” foi empregado de forma indevida, já que não se tratava de sinalização de acréscimos ou intensidade, mas sim da relação de oposição ao enunciado anterior. Dessa forma, entendemos que por questões fonológicas tenha ocorrido esse desliz. Ainda nesse trecho, evidenciamos que a intenção do aluno fosse escrever “mesmo assim” já que essa expressão introduz uma ideia de concessão (por mais que se discuta o assunto, ainda foi insuficiente). Como hipótese, imaginamos que a inversão de termos deriva da falta de atenção, já que as ideias foram organizadas de forma adequada. Porém, é necessária a organização textual para que se garanta maior clareza no fragmento, seja pelo uso do termo “como” antes da locução verbal “devemos tratar”, seja pela correção gramatical do texto.

Após essas análises, constatamos que os alunos fizeram uso dos operadores argumentativos, todavia, de forma ainda pouco diversificada, pois repetem alguns desses operadores ou mesmo não sinalizam de forma explícita aquela orientação argumentativa. Fato

esse, talvez, justificado pelo desconhecimento da função da maioria dos operadores, incorrendo no uso dos mais comuns.

Notamos ainda que nas produções desses alunos foram perceptíveis problemas de natureza gramatical, como: pontuação, ortografia e concordância, além das escolhas de alguns operadores, por algumas vezes equivocadas, posto que não corresponderam semanticamente aos enunciados em que forma empregados, nem mesmo conferem força argumentativa.

Outro ponto que salientamos aqui foi a constante ausência dos marcadores discursivos capazes de orientar melhor a argumentação a uma conclusão pretendida, visto que em alguns trechos, os alunos não fizeram uso desses recursos entre os parágrafos. Acreditamos que a falta de conhecimento desses recursos argumentativos seja o principal motivo para justificar os problemas até aqui identificados. Isso fez com que os textos não progredissem, pois apresentaram incoerências diversas, de modo a corroborar o que Koch (2005, p.77) elucida quanto ao uso equivocado dos operadores argumentativos “pode acarretar incoerência em nível local do texto, dificultando a compreensão”, como se prova nos excertos dos alunos A-09 e A-10.

Evidenciamos ainda que grande parte dos alunos não conseguiram articular adequadamente as ideias dentro do texto, pelo fato de não empregarem os operadores argumentativos de forma a cumprir a função pretendida. Essa incorreção pode comprometer a escrita, isso porque, como defende a professora Koch (2011), apoiada nos estudos de Oswald Ducrot, “[...] os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em textos, isto é, construindo discurso. ” (p.130). Esses mecanismos, portanto, exercem função de elos coesivos capazes de orientar a intenção do enunciador e quando usados adequadamente atribuem força argumentativa ao texto, de modo que o discurso ganha nítida progressão.

Pensando em todas essas fragilidades que os alunos apresentaram durante a produção inicial, somada a impossibilidade de aplicarmos toda a sequência didática aqui planejada, em razão da suspensão das aulas face à Pandemia. Apresentamos o produto de intervenção pedagógica, que está no apêndice dessa pesquisa, para auxiliar o professor de língua portuguesa para mitigar as dificuldades encontradas nos textos dos alunos na produção inicial.

SEÇÃO V- PRODUTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA- PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Nessa seção, apresentamos o produto de intervenção dessa pesquisa, posto que em razão da pandemia provocada pelo Corona vírus, as aulas da rede municipal foram suspensas, conforme estabeleceu o decreto municipal 039/2020. Em decorrência desse fato, não foi possível concluir as atividades da sequência didática, mas como proposta de intervenção pensamos em um material de atividades para auxiliar o professor de língua portuguesa no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Mesmo com a interrupção das atividades de aplicação dessa pesquisa, ainda foi possível aplicar os primeiros módulos da Sequência Didática que deram origem as primeiras considerações analíticas desse estudo. De posse dessa materialidade dos dados iniciais, fizemos aqui duas proposições para atender o objetivo geral dessa dissertação: desenvolver a competência argumentativa do aluno do 8º ano por meio do uso adequado dos mecanismos linguísticos. A saber, no primeiro momento, apresentamos um caderno de atividades com sugestões didático-metodológicas ao professor de língua portuguesa da rede municipal para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita argumentativa. Já em um segundo momento, foi proposta a apresentação e discussão deste material em um minicurso de extensão em parceria com a Secretária Municipal de Educação de Mãe do Rio.

É preciso aqui pontuar que a intenção desse minicurso se faz necessária, pois os professores de língua portuguesa da rede municipal têm esse momento de Jornada Pedagógica, no início do ano, para receber orientações, trocar informações, debater questões didático-metodológicas acerca do ensino de língua, em outras palavras, há demanda de formação continuada aos professores da rede.

Assim, ao considerar a necessidade de se desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos alunos quanto ao uso dos operadores argumentativos no gênero Carta do leitor, em acordo com a escola pensamos na elaboração deste material didático pedagógico para auxiliar o professor de língua nessa tarefa.

5.1 As práticas de linguagem e os eixos temáticos

Sabemos que a Língua portuguesa permeia o dia a dia de cada cidadão, sobretudo pela utilização frequente que fazemos dela. Dessa forma, seu uso está relacionado à interação entre os sujeitos e nas práticas de linguagens que eles realizam. Ao pensar nesse material didático

metodológico precisamos ter essas práticas em mente para compreender a complexidade da língua em uso social.

Assim, este caderno de atividades propicia o contato com algumas práticas de linguagem, para que, com base nelas, os alunos possam refletir sobre a língua. Com o objetivo de organizar o planejamento didático desse material, tomamos os eixos de ensino- Leitura e Produção de textos- como articuladores centrais da ação docente na aplicação desses exercícios.

5.1.1 Leitura como eixo de ensino

Tratamos a leitura aqui como um processo de significação entre interlocutores. Sendo resultado de uma tarefa individual e subjetiva e de um diálogo, exercício de interpretação e reflexão a cada contato com o texto lido. Por essa razão, entendemos que a leitura é nada mais que o trabalho de construção de sentidos do leitor, que adota determinadas posturas as quais podem ser vistas como objeto de ensino pelo professor.

Durante esse processo, o leitor lança mão de percepção defendida pela professora Délia Lerner (2002) que em sua obra *Ler e escrever na escola* discorre sobre os comportamentos leitores de dimensão social (interpessoal e pública) e de dimensão psicológica (pessoal e privada). Os primeiros, segundo a autora, dizem respeito à capacidade de

Comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal (LERNER, 2002, p.62).

Já os segundos, implicam a capacidade de

Antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada...- aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo (LERNER, 2002, p.62).

Ainda seguindo a direção pedagógica da autora, esses comportamentos devem ser vistos, no ambiente escolar, como conteúdo de ensino, posto que a construção de sentido do texto se dá quando o leitor decifra a materialidade textual e vai contrapondo os sentidos que construiu ao longo de sua experiência vivida àqueles do texto.

Mesmo que no processo de leitura a capacidade de decodificação seja necessária, entendemos que a perspectiva didática para promover o aprendizado nesse eixo de ensino deve ser ampliada. Nesse sentido, este caderno de atividades propicia a reflexão sobre a língua com enfoque no trabalho com os operadores argumentativos e o contato com outros

gêneros, além da carta do leitor possibilita um processo de interação ativa entre autor, texto e leitor que por meio da leitura, portanto, visa explorar o sentido de textos escritos, orais e multissemióticos de forma a contemplar diferentes finalidades:

leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública (...) (BRASIL, 2017, p.69)

Assim, as atividades de leitura proposta nesse caderno de atividades orientam o professor a fazer com que o aluno construa os sentidos do texto, de modo a promover o desenvolvimento de importantes habilidades que vão desde identificação de opiniões e posicionamentos explícitos e argumentos nas Cartas do leitor até ao compartilhamento de leituras.

5.1.2- Produção de textos como eixo de ensino

Outro eixo de ensino que ganhou destaque na aplicação dessa pesquisa foi o de produção de texto, já que um dos objetivos traçados no estudo e fazer com que o aluno consiga mobilizar mecanismos linguísticos para garantir a habilidade de escrita argumentativa. Por esse motivo, entendemos que a produção de um texto –oral, escrito ou multimodal-, em qualquer lugar de atividade humana, cumpre um papel exato: promover a comunicação. Para que isso aconteça, o texto precisa ser ancorado como fruto de uma interação entre sujeitos situados, que agem em função de um propósito enunciativo, bem como propomos durante as atividades da sequência didática, antes do período pandêmico.

Assim, como na BNCC, partimos do pressuposto de que

Da mesma forma que, na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p.76).

Nessa percepção, o texto é visto como um enunciado concreto que no ambiente escolar deve ser tomado como objeto de ensino por meio dos gêneros do discurso. Por conta disso, justificamos o diálogo proposto nessa sequência de atividade com alguns gêneros para além da Carta do leitor, no sentido de criar condições para as fragilidades identificadas durante as nossas análises sejam sanadas.

Precisamos, por isso, recorrer mais uma vez a nossa base teórica para retomar a perspectiva de Bakhtin (1997) ao considerar que todo texto é organizado em gênero. Os textos são formas relativamente estáveis de enunciados que se organizam por:

- a. Um **conteúdo temático**: tudo aquilo que é dizível pelo gênero, seus conteúdos típicos;

- b. Uma **forma composicional**: são as configurações específicas de unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que organizam o texto internamente;
- c. **Recursos estilísticos**: aspectos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais); marcas linguísticas recorrentes dos textos organizados em gêneros.

Considerando os apontamentos do autor, o produto de intervenção, por meio das atividades propositivas, visa atender a essas questões, em especial a maneira como os alunos utilizaram os recursos linguísticos para construir a argumentação, de modo a trabalhar alguns fatores de textualidade- uso adequado de elementos coesivos que levem à coerência- que ocorrerá de forma contínua a cada atividade desenvolvida, seja pelo estímulo à reflexão, seja pela orientação de revisão após a produção do texto.

Por fim, compreendemos que os exercícios –disponíveis no apêndice desse trabalho- irão oferecer suporte inicial ao professor, para que o aluno desenvolva as habilidades pretendidas. Não pretendemos esgotar as possibilidades de ampliar essas habilidades e competências, mas esperamos, humildemente, contribuir para o estabelecimento de mediações mais concretas entre os professores e alunos durante as aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades enfrentadas hoje pelos professores de Língua Portuguesa são inúmeras, talvez por essa razão, despertamos o nosso olhar para as possibilidades de melhores resultados quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, surge a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a escrita, sobretudo com a produção textual por meio dos gêneros, de modo que se possa cumprir a função social da escrita – desenvolver a comunicação dos indivíduos em sociedade.

Sabemos que a leitura e a produção textual são atividades que precisam de um espaço de destaque nas aulas de LP, mas nem sempre conseguimos desenvolvê-las de forma satisfatória por diversos motivos. Acreditamos que uma dessas razões dessa problemática seja pelo fato de que o trabalho demanda um tempo para um planejamento mais detalhado do qual, muitas vezes, não dispomos devido a nossa carga horária excessiva. Outro motivo, talvez seja pela falta de formação continuada e, por conseguinte, pela falta de conhecimento de teorias e metodologias que sistematizem o trabalho com a produção textual, organizadas em torno de objetivos claros e realizada por meio de procedimentos metodológicos apropriados.

A partir dessa constatação, o ingresso no programa de pós-graduação em Letras da UNIFESSPA – ProfLetras- me fez compreender o quanto precisamos problematizar a nossa prática em sala de aula, pois o desenvolvimento da leitura e escrita precisa ser feito de forma sistematizada e organizada por meio do trabalho com gêneros textuais. Assim, foi no decorrer do curso, na disciplina **Texto e Ensino**, que constatei que o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de leitura e produção de texto, por intermédio das Sequências Didáticas, de fato, poderia reforçar o trabalho já desenvolvido pelo professor para o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos. Nessa direção, é fundamental que o professor, enquanto pesquisador de sua própria sala de aula, ao trabalhar com as atividades de leitura e produção de texto tenha conhecimento dessas teorias e metodologias, dentre elas as que versam sobre o Interacionismo Sociodiscursivo.

Nessas circunstâncias, o presente trabalho teve o intuito realizar uma análise semântico-argumentativa nos textos dos alunos do 8º ano, de modo a enfatizar o uso dos mecanismos linguísticos. Para isso, foi importante fazer uma discussão em torno dos avanços do ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros, em especial a Carta do Leitor, o debate seguia para as questões que envolvem a habilidade de escrita dos alunos, ainda assim, o uso da sequência didática como ferramenta metodológica para geração dos dados que, posteriormente, serviram de base para as análises.

Nos módulos da oficina, dentre os tópicos temáticos abordados estão: orientações para organizar e constituir as sequências de argumentação, elementos característicos da Sequência Argumentativa. E, principalmente, reservamos um momento para discussão do tema motivador para a escrita da carta, o *bullying* e os tipos de ocorrência, entendendo assim que não basta o aluno se apropriar dos elementos composicionais e do estilo de linguagem, se ele não obtiver uma boa compreensão do conteúdo temático a ser desenvolvido.

O *corpus* para a análise dos dados constituiu-se de textos produzidos por alunos do 8º ano de uma escola pública da rede municipal de Mãe do Rio- PA. No decorrer da pesquisa, discutimos pressupostos teóricos e metodológicos sobre gênero textual, Carta de leitor, Ensino de Língua Portuguesa e Sequência Didática. A realização desse estudo nos ajudou a compreender melhor as formas de condução do caderno de atividades de produção de texto em sala de aula e, conseqüentemente, auxiliou na análise de dados para constatação do processo de apropriação de um gênero textual, em especial a Carta do leitor.

Tendo como correntes teóricas norteadoras, a concepção dialógica da linguagem, em Bakhtin e o Sociointeracionismo, em Bronckart, buscamos desenvolver um trabalho com os gêneros de maneira a ampliar as capacidades de linguagem para a construção do texto, aproximando-o das necessidades sociocomunicativas dos alunos. Por isso, consideramos o debate até aqui empreendido como mais um espaço que pode ser ampliado ou modificado com surgimento de novas teorias ou aprofundamentos de pesquisas e descobertas, especialmente em torno dos temas gêneros textuais e ensino de língua portuguesa.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABAURRE, Maria Luiza. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido**. São Paulo: Contexto: 2008.

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011

ALVES FILHO, Francisco. Eventos deflagradores na construção das propostas de redação. IN: ALVES FILHO, Francisco; SOUSA, Emanuel Barbosa de; ALVES, Lafity dos Santos (Organizadores). **Gêneros em ação: abordagens sociorretóricas** – Teresina: Editora da UFPI, 2013.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. De Oliveira. **Cartas do Leitor: A interatividade na correspondência publicada em jornais**. USP. Revista Anpoll, Vol. 1, nº 25 (2008).

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais de didáticos para educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Organização.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Ana Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Edusc, 2012.

- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CARMIN, A. ALMEIDA, A. P. Modelos didáticos de gêneros: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In **Caminho da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros** / Ana Maria Guimaraes, Anderson Carmin, Dorotea Frank Kersch (organizadores) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; 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**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, Mercado das Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GALAN, M. R. A. C. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino**: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná. Florianópolis: UFSC, 1991. (Dissertação do Mestrado em Linguística pela UFSC).
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/ UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.
- GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1993.
- KOCKE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros Textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. ed – 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2006
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FaE; UFMG, 2008. p. 53-67
- MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. **Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries**. Brasília, Ministério da Educação, 1997
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.
- MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- PASSOS, Cleide Maria T. V. dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Normanda da S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores - EAD 18). V. 1. Ed. 1. PR: Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-75.
- PIETRO, Jean-François de & SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **GÊNEROS TEXTUAIS: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. (P. 51-81).
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. Revista e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.
- SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.) **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. In: Cortella, Mario Sérgio. O professor e a Leitura do Jornal. SP: Global Editora, 2007
- SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella

Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (organizadoras). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa ação**. 18.ed.- São Paulo: Cortez, 2011

Sites consultados

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10741/1/Dissertacao_ParagrafacaoOrganizacaoTextos.pdf Acessado em 07 de agosto 2019, às 9h45.

<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-coesao-coerencia.htm>. Acessado em 02 de dezembro de 2019 às 10h42.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 21 de outubro de 2020, às 20h.

APÊNDICE-
PRODUTO DE
INTERVENÇÃO

CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO- METODOLÓGICAS



EIXO TEMÁTICO:

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS- OS OPERADORES DA
ARGUMENTAÇÃO EM CENA**

LÍNGUA PORTUGUESA- PROFESSOR (A)

8º ANO/9

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	03
2 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO METODOLÓGICA	05
3 INTRODUÇÃO	06
4 CADERNO DE ATIVIDADES	
4.1 Plano de Atividade 1	08
4.2 Plano de Atividade 2	16
4.3 Plano de Atividade 3	20
4.4 Plano de Atividade 4	29
4.5 Plano de Atividade 5	33
4.6 Plano de Atividade 6	40
4.7 Plano de Atividade 7	44
REFERÊNCIAS	49

APRESENTAÇÃO

Prezada professora, prezado professor,

Conscientes de que vivemos em constante aprendizado, em diferentes contextos e cenários, estamos diante de um grande desafio de tornar as atividades de leitura e escrita produtivas e que façam sentido ao aluno, que tem acesso a um volume inesgotável de informação.

Em meio às distintas linguagens e ao mar de informações a que temos contato no século XXI, nos questionamos, enquanto professores: como selecionar o que nos interessa e identificar dados confiáveis? Como garantir o olhar crítico e amplo do aluno, sendo um agente social capaz de debater, questionar e interagir em rede? A perspectiva de enfrentar esses desafios dá à escola, sobretudo a nós docentes, é o ponto máximo para as relações dinâmicas com nosso público-alvo- os alunos, de modo que a escola seja um espaço fomentador, que por meio de um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, permitirá aos alunos alcançar os objetivos ao longo da vida.

Nessa direção, o professor da rede básica precisa se preparar para desenvolver um bom trabalho com os alunos. Mediante a essa necessidade, ingressei no Mestrado Profissional em Letras, cujo objetivo de pesquisa analisar como os alunos do 8º ano faziam uso dos operadores argumentativos para construir o discurso do convencimento, para ter melhor base teórica e, por conseguinte, junto aos alunos reconhecer que a produção de um texto- oral, escrito ou multimodal-, em qualquer espaço de atividade humana, cumpre um papel específico: a comunicação. Para que isso ocorresse, o texto precisa ser encarado como fruto de uma interação entre sujeitos situados, que agem em função de um objetivo específico, no interior de uma prática comunicativa concreta.

Assim, constatamos, como a BNCC, que

Da mesma forma que, na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

(Brasil, 2017, p.76)

Dito isso, a partir das reflexões traçadas na pesquisa do Mestrado, pensamos na criação desse caderno de atividades como um produto de intervenção didático-metodológico com o fito de proporcionar aos professores de língua uma alternativa de trabalho com os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação, enquanto objeto de conhecimento.

Além disso, esperamos que a escola também possa estimular o aluno ao protagonismo do aluno, sobretudo no diz respeito à análise de informações, argumentos, opiniões manifestados em situações sociais e nos meios de comunicação.

Os autores.

2 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Especificadamente, este caderno de atividades visa auxiliar ao professor de língua portuguesa quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagens por meio de atividades de leitura e de escrita, sobretudo quanto aos seguintes pontos específicos: a localização de informações explícitas e implícitas no texto, uso dos operadores argumentativos e os efeitos de sentidos produzidos, reconhecimento das relações de sentido entre as partes diferentes do texto.

A metodologia adotada ao longo das atividades visa concentrar a atenção na participação do aluno do processo de aprendizagem, no sentido de mobilizar o máximo de ferramentas para ele consiga construir o conhecimento. Assim, exercendo seu papel social de cidadão crítico e atuante. Para tanto, nesse material privilegiamos o trabalho com o texto, logo todas as atividades são contextualizadas, partindo do texto como escopo de informações. Decidimos incluir atividades com diversos gêneros, posto que para se assegurar o domínio pleno da leitura o aluno precisa ser exposto a diversos textos. Logo porque, todo o trabalho em sala de aula deve considerar como princípio a leitura de textos e a análise textual em níveis micro e macro.

Por fim, não se pretende esgotar as possibilidades com o estudo da língua e suas múltiplas faces, mas, sem dúvida, oferecer maiores condições ao professor de português atividades propositivas capazes de fazer o aluno interagir em sociedade.

3 INTRODUÇÃO

Ao partir do objetivo geral dessa dissertação já supracitado, levantamos algumas constatações dos principais problemas encontrados após a detalhamento das produções iniciais dos alunos do 8º ano durante nossa análise. Em nossas observações, foi possível lançar mão dessa matéria-prima de dados para a construção deste caderno de atividades, apesar de que precisamos reiterar que essa proposição não visa limitar à atuação do docente de língua portuguesa, mas constitui um material pedagógico que vai fortalecer a praxes desse professor no sentido de desenvolver um trabalho com a língua que contemple o que prevê a Base Nacional Comum, ao defender que o aluno precisa “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação(...)” (BRASIL,2017, p.85).

Dessa maneira, as atividades aqui propostas são justificadas mediante às dificuldades encontradas durante as análises dos textos dos alunos. A partir dessas fragilidades é que pensamos neste material. Antes, discutiremos brevemente quais foram os principais impasses.

O primeiro, diz respeito às capacidades de ação, pois alguns alunos tiveram dificuldades de reconhecer as condições de produção do gênero, principalmente ao considerar o contexto sociosubjetivo, seja o papel social do leitor, seja as implicaturas deste para a produção de sentido, bem como o objetivo da interação ali pretendido. Acreditamos que essas dificuldades derivem da ausência de atividades por meio dos gêneros para que os alunos reconheçam a estrutura do texto e suas diversas camadas.

Quanto às capacidades discursivas, apontamos o segundo impasse, pois alguns alunos apresentaram dificuldade na organização composicional da carta do leitor, sobretudo no que diz respeito à paragrafação. Pensamos que o fato das aulas de língua dedicarem tão esporadicamente com a produção de texto contribui para o não reconhecimento estrutural dos parágrafos.

Já as capacidades linguístico-discursivas, no nível da textualização, notamos o terceiro agravante, vez que há pouca variedade do uso dos operadores argumentativos, problemas de coesão nominal e verbal; já no nível enunciativo, identificamos pouco ou quase nenhum uso das modalizações responsáveis pela sinalização do dizer do enunciador. Sendo o foco maior desse trabalho, partimos desse diagnóstico para a aplicação das atividades didático-metodológicas – os operadores argumentativos em cena.

Partindo desse diagnóstico, propomos essas atividades organizadas em módulos de aplicação com o objetivo geral de auxiliar o trabalho do professor para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse processo de produção e recepção do texto.

Considerando que as cores funcionam como sinalizador de informações no texto, apresentamos cada plano de atividade com a cor laranja, os trechos em verde são possíveis respostas e alguns comentários a julgar cada bloco de questões direcionado aos alunos e, por fim, as sugestões de textos e orientações complementares são sinalizadas pela cor azul. Passemos às atividades.

Bom trabalho.

4 CADERNO DE ATIVIDADES

PLANO DE ATIVIDADE 1

Título da aula: Carta do leitor: descobrindo o gênero

Propósito da aula: Conhecer o gênero textual bem como sua função social

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta do leitor

Objeto do conhecimento: Reconstrução das estratégias de produção e recepção de textos/ estratégias de leitura.

Prática de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF69LP01- EF69LP02

TEMA DA AULA: Carta do Leitor- descobrindo o gênero

- Orientações didáticas: Leia com os alunos o tema da aula a ser trabalhada em sala, contextualize a situação de produção da carta, pergunte se os alunos já tiveram contato com esse gênero, de modo a apresentar os diversos suportes em que ele circula.

INTRODUÇÃO DA AULA: O que podemos descobrir sobre esses textos sem fazer uma leitura direta?

Texto 1:

Ipê, Brasília, 6 de outubro de 2020.

Papai,

Como você me pediu para lhe escrever escrevo-lhe agora. Tudo vai bem aqui, espero que aí esteja também. (...)

(...) Bruno está há cinco dias sem tomar banho, vovó disse que se ele não tomar hoje não sabe o que fará com ele.

Diga isso à mamãe não se esqueça.

Lembrança a ela a você e a Cristiana do André

Hi!! Esqueci-me de dizer-lhe que demorei a escrever porque não achei papel e caneta acabo de escrever porque Melia está saindo.

De: André Lara Resende

Fonte: <https://correioims.com.br/carta/carta-diario-de-uma-crianca/>

Texto 2:

Cobras

Oi, pessoal da CHC! Eu me chamo Nilson Paulo. Tenho 11 anos e sou louco pela revista.

Eu e o meu irmão adoramos essa revista.

Gostaríamos que vocês publicassem uma matéria falando sobre as várias espécies de cobras que existem. Não se esqueçam de publicar minha carta, por favor!

Nilson Paulo. Paracambi/RJ

Olá, Nilson! Publicamos um artigo sobre cobras na CHC 126. Confira!

Retirado de: Revista de divulgação científica para crianças. Ano 17. Nº 1491.

Orientações didáticas:

- Entregue o texto impresso à turma dividida em grupos, se julgar necessário. Se não for possível nenhuma das duas possibilidades, monte um painel em forma de cartaz, para que todos os alunos visualizem os textos.
- Apresente os dois tipos de carta à turma, pedindo aos alunos que observem os dois textos, mas que este não é o momento para fazer a leitura dos textos.
- Converse com a turma sobre os dois exemplos de cartas apresentados, lançando perguntas: *Vocês já leram textos como estes? Eles são iguais? Possuem semelhanças? Quais? Vocês conseguem supor quais são esses gêneros? Do que será que estes textos tratam?*
- Se achar necessário e/ou viável apresente a primeira carta na íntegra, retirada do site <https://correioims.com.br/carta/carta-diario-de-uma-crianca/>

DESENVOLVIMENTO- PARTE I -Agora vamos ler esses textos.

Texto 1:	Texto 2:
<p>Ipê, Brasília, 6 de dezembro de 2019</p> <p>Papai,</p> <p>Como você me pediu para lhe escrever escrevo-lhe agora. Tudo vai bem aqui, espero que aí esteja também. (...)</p> <p>(...) Bruno está há cinco dias sem tomar banho, vovó disse que se ele não tomar hoje não sabe o que fará com ele.</p> <p>Diga isso à mamãe não se esqueça.</p>	<p>Cobras</p> <p>Oi, pessoal da CHC! Eu me chamo Nilson Paulo. Tenho 11 anos e sou louco pela revista.</p> <p>Eu e o meu irmão adoramos essa revista.</p> <p>Gostaríamos que vocês publicassem uma matéria falando sobre as várias espécies de cobras</p>

<p>Lembrança a ela a você e a Cristiana do André</p> <p>Hi!! Esqueci-me de dizer-lhe que demorei a escrever porque não achei papel e caneta acabo de escrever porque Melia está saindo.</p> <p>De: André Lara Resende</p> <p>Fonte: https://correioims.com.br/carta/carta-diario-de-uma-crianca/</p>	<p>que existem. Não se esqueçam de publicar minha carta, por favor!</p> <p>Nilson Paulo. Paracambi/RJ</p> <p>Olá, Nilson! Publicamos um artigo sobre cobras na CHC 126. Confira!</p> <p>Retirado de: Revista de divulgação científica para crianças. Ano 17. Nº 1491.</p>
---	---

Orientações didáticas:

- Faça a leitura coletiva dos textos com a turma. Você poderá solicitar que cada aluno leia uma parte do texto, assim todos poderão participar da leitura.
- Converse com a turma sobre os dois exemplos de cartas apresentados: Você acertou sobre o assunto dos textos antes de ler? E sobre os gêneros, conseguiram descobrir antes de ler?
- Discuta com a turma esses pontos, depois passem para a resolução das seguintes questões:

1- Qual é o assunto dos textos?

2- Já vivenciaram alguma situação como as apresentadas no primeiro texto? Podem compartilhar com a turma?

3- Já viram esses gêneros em algum lugar? Alguém pode dar algum exemplo?

4- Quais as diferenças vocês observam? A quem se destina o primeiro texto? Na sua opinião por que André escreveu este texto?

5- A quem se destina o segundo texto? Por que vocês acham que Nilson escreveu?

6- Para o que serve o primeiro texto? E o segundo?

7- Agora que já leram os textos, vocês conseguem dizer de qual gênero estamos tratando?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-O aluno pode responder que no primeiro texto, André conta ao pai sobre os dias que está passando na casa de sua avó e no segundo texto o leitor, Nilson, pede para que a revista publique uma matéria sobre cobras.

2 e 3- Ouçam com empatia e atenção as experiências vividas pelos alunos, de modo a buscar pontos semelhantes ou divergentes na fala nos colegas.

4- É possível que o aluno aponte que o primeiro texto se destina ao pai de André. Ajude-o a perceber que na primeira carta, André escreve para o pai e no segundo texto, Nilson escreve para a revista. Aprofunde a explicação ao considerar que André deve ter escrito este texto, pois o pai lhe pediu que assim o fizesse quando estivesse na casa da avó. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, peça para que a turma retorne ao texto e pergunte para quem André fala? Peça para que eles leiam o seguinte trecho: “Papai, como você me pediu para lhe escrever escrevo-lhe agora”.

5- Ajude ao aluno a perceber que texto se destina a uma revista. Bem como notar que o Nilson deve ter escrito este texto, pois gosta muito da revista e se interessa pelo tema “cobras”. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, peça para que retornem ao texto e pergunte para quem Nilson fala, no segundo texto. Peça para que eles leiam o seguinte trecho: “Eu e meu irmão adoramos a CHC. Gostaríamos que vocês publicassem uma matéria sobre as várias espécies de cobras que existem”.

6- Aqui, aproveite para explorar a função social do texto, seu propósito comunicativo. Faça com que o aluno reconheça que o primeiro texto serve para dar notícias, contar novidades a alguém próximo e o segundo para dar uma opinião ou sugestão a um jornal.

7- A partir das observações até aqui feitas, sobretudo quanto ao aspecto composicional do texto, leve os alunos a reconhecerem o gênero em estudo como cartas. Neste momento, não se espera que os alunos identifiquem que são cartas diferentes, uma carta pessoal e outra carta de leitor, pois este conceito será construído no decorrer da aula, mas faça perguntas, a fim de os alunos começarem a perceber que há diferenças entre ambas, por exemplo, *Vocês acham que muitas pessoas lerão a primeira carta ou apenas uma pessoa? Quem vai ler? Se a segunda carta for publicada, muitos lerão? Podemos dizer que Nilson é um leitor da CHC? Por quê?* Explore o lugar do destinatário desses textos, assim os alunos poderão reconhecer, com estas perguntas, que como a primeira carta se destina ao pai de André, apenas ele lerá, ou alguém que ele autorizar e como a segunda carta se destina a uma revista, todas as pessoas que leem as publicações da revista irão ler a carta. Compreendamos que Nilson é um leitor da revista sim, pois ele escreveu que é louco pela revista e sugeriu que publicassem mais sobre assunto.

DESENVOLVIMENTO- PARTE II- Se fosse você quem tivesse escrito estes textos, para quem mandaria?

A primeira carta? (contando suas situações do seu dia a dia, momentos de lazer ou de trabalho)	
E a segunda carta? (pedindo uma matéria sobre um assunto de seu interesse, por exemplo)	

Orientações didáticas:

- Depois de conversar com a turma sobre os dois textos, enfatizando a função social destes dentro de determinado contexto comunicativo; discuta com a turma os seguintes pontos: *Vocês já enviaram cartas como estas? Já vimos que a primeira carta de André se destina ao seu pai e a segunda carta a uma revista chamada CHC (Ciência Hoje da Criança), qual é o remetente da primeira e segunda carta? Se você tivesse escrito as cartas, qual seria o assunto? Como você se despediria? Se você tivesse que relatar sobre as suas férias, o que seria importante colocar na carta?*

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Aproveite para explorar a posição social da revista, saliente qual é o público alvo dela, trace um perfil de intenções enunciativas desse veículo de comunicação, de modo que seja possível comparar com outra revista do cotidiano deles.

CONCLUSÃO DA AULA- Com base em nossas descobertas, podemos concluir que

CARTA PESSOAL		CARTA DO LEITOR	
Estrutura dos textos		Estrutura dos textos	
Diferenças principais		Diferenças principais	
Função/objetivo		Função/objetivo	
Suporte de circulação		Suporte de circulação	

Orientações didáticas:

- Escreva no quadro para que os alunos concluam a aula, registrando no caderno ou monte um painel em forma de cartaz, para que as descobertas sejam registradas de forma eficiente.
- Faça perguntas aos alunos, levando-os a refletir, chegando a uma conclusão:

1-Nesta aula tivemos a oportunidade de analisarmos dois textos diferentes, quais foram?

2-Quais semelhanças descobrimos na estrutura das duas cartas?

3-Quais diferenças descobrimos entre as duas cartas?

4-As duas cartas têm a mesma função ou objetivo? Qual é a diferença?

5-Se a segunda carta se destinava a uma revista, quem escreveu a carta foi alguém que lia esta revista com frequência, vocês concordam? Então, como poderíamos chamar este menino que lia o jornal frequentemente?

6-Se a primeira carta é pessoal, porque se destinava a uma pessoa apenas, como podemos chamar a outra carta, já que o leitor a escreveu, para que outros leitores pudessem ler também?

7-Onde as duas cartas circulariam, qual os modos de circulação, ou seja, é uma carta pública ou privada?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Os alunos devem constatar que foram analisadas duas cartas.

2-Explore os aspectos composicionais com o aluno, a começar pela presença dos seguintes elementos: o local e a data em que foram escritas, depois havia um vocativo, ou seja, os nomes dos destinatários. Logo após, vinha o corpo da carta com as informações que se pretendia dizer e, por fim, uma despedida e a assinatura do remetente. Se os alunos não chegarem a essa conclusão, continue fazendo perguntas, para que eles identifiquem as semelhanças, tais como: O que encontramos logo no início dos dois textos? A quem as cartas se destinavam? Então, o que vem logo após o local e a data?

3-Considerando o propósito comunicativo o aluno é conduzido a perceber que a primeira carta era pessoal, por isso destinava-se ao pai de André e apenas ele a lia, a não ser que mostrasse a alguém. Já a segunda carta destinava-se a uma revista, por isso qualquer um que tivesse acesso a esta revista poderia lê-la. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, continue fazendo perguntas, para que eles identifiquem as diferenças, como, a quem se destinava a primeira carta? E a segunda? Quem lia a primeira carta? E a segunda?

4-Os alunos precisam considerar que a função social da primeira carta é a comunicação com pessoas próximas, como amigos ou parentes, para trocar informações, notícias, novidades de si ou familiares e amigos. Já a carta de leitor tem a função social de comunicação com veículos midiáticos, demonstrando suas opiniões, ideias, perguntas, sugestões ou críticas ao texto publicado. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, continue fazendo perguntas para que eles identifiquem as funções das duas cartas, como, a primeira carta serve para o quê? E a segunda?

5-Excelente momento para reiterar o papel do leitor para a construção de sentido do texto. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, continue fazendo perguntas, para que eles identifiquem o menino como leitor assíduo da revista.

6-Aqui pode reforçar uma das subclassificações do gênero carta para que os alunos concluam que é uma carta de leitor. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, continue fazendo perguntas, para que eles identifiquem o nome da segunda carta, como, quem lê é um leitor, se essa carta é destinada aos leitores, como se chama essa carta?

7-Aproveite, professor, para reforçar a influência que o espaço social onde o texto circula exerce no processo de recepção deste, por isso os alunos podem entender que a primeira por se tratar de uma carta pessoal é privada e a segunda por ser uma carta de leitor é uma carta pública. Se os alunos não chegarem a esta conclusão pergunte novamente: *A quem destinava-se a primeira carta? E a segunda? Quem leria a primeira carta? E a segunda? A primeira carta circularia onde? E a segunda?*



SAIBA MAIS: Acesse o link para ampliar seus estudos:
<https://www.youtube.com/watch?v=MYHsn8Rkkao>

Com a palavra os elaboradores, de olho na BASE NACIONAL: (CELP03, CELP07)

Note que com essas orientações o aluno terá condições de compreender melhor o papel social do enunciador, receptor do texto, a funcionalidade do texto na esfera de circulação em que se apresenta, ou seja, compreenderá as chamadas condições de produção do gênero Carta do leitor, conforme aponta as competências específicas de Língua portuguesa.

(EF67LP16). Os alunos são levados a analisar e explorar formas de composição do gênero jornalístico carta do leitor.

Título da aula: Carta do leitor: encontrando informações

Propósito da aula: Compreender, com autonomia, textos dirigidos a veículos da mídia impressa e digital

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta do leitor

Objeto do conhecimento: Estratégias de leitura/ compreensão em leitura.

Prática de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF07LP04- EF67LP05, EF67LP17, EF67LP18

TEMA DA AULA: Carta do Leitor- encontrando informações

- Orientações didáticas: Leia com os alunos o tema da aula a ser trabalhada em sala.

INTRODUÇÃO DA AULA: Vamos ler o texto “O livro que virou parque” no site **Ciência Hoje das crianças**



Em 1952, o escritor Guimarães Rosa participou de uma aventura no sertão de Minas Gerais que marcaria para sempre sua vida. Ele percorreu 240 quilômetros a cavalo, junto a uma comitiva de vaqueiros que conduzia cerca de 200 cabeças de gado. Durante os dez dias dessa viagem, Rosa vivenciou experiências únicas. Comeu com os vaqueiros, dormiu em acampamentos improvisados, ouviu histórias e se encantou com as paisagens do sertão. De tão marcante, essa viagem influenciou toda a obra do autor, inclusive seu livro mais famoso, chamado *Grande Sertão: Veredas*.



Orientações didáticas:

- Para promover a troca de informações proponha a divisão da turma em grupos.
- No sentido de promover a leitura e a escuta, organize a turma para uma leitura coletiva dos textos. Você poderá solicitar para que cada aluno leia uma parte do texto.

MATERIAIS COMPLEMENTARES

O LIVRO QUE VIROU PARQUE, publicado em Ciência Hoje das Crianças. Disponível em <http://chc.org.br/o-livro-que-virou-parque/> Acesso em 23 de outubro de 2020

DESENVOLVIMENTO- PARTE I- Vamos participar de uma atividade relacionada ao texto lido?



Foto: Thpelin / Wikimedia Commons / CC BY-SA 3.0

Orientações didáticas:

Dobre as seguintes perguntas e as coloque em um recipiente como um saquinho plástico, copo plástico, caixinha ou outro:

1. Na opinião do seu grupo, por que o texto tem como título “ O livro que virou parque”? Poderia ter outro título? Qual?
2. Na opinião do seu grupo, por que Guimarães Rosa ficou maravilhado com a paisagem que visitou?
3. Na opinião do seu grupo, por que a aventura que Guimarães Rosa participaria ficaria marcada para sempre em sua vida?
4. Na opinião do seu grupo, por que o parque criado com o intuito de evitar que as paisagens do cerrado descritas por Guimarães Rosa fossem destruídas foi chamado de Parque Nacional Grande Sertão Veredas?
5. Na opinião do seu grupo, por que Guimarães Rosa escolheu o cerrado para ser cenário das aventuras de Riobaldo Tatarana, personagem principal de seu livro?
6. Na opinião do seu grupo, por que as veredas abrigam espécies típicas de flora e fauna?

Aproveite esse momento para explorar a abordagem literária feita nesse contexto da aula, faça uma apresentação sucinta do conteúdo do livro para incitar a turma a uma leitura posterior. Peça para que um aluno de cada grupo sorteie uma pergunta e leia para os colegas do seu grupo. Em seguida, cada grupo deverá discutir a pergunta chegando a uma conclusão. Este é um momento rico para debate.

Peça para que cada grupo leia a sua pergunta sorteada e apresente para a turma a conclusão que chegaram.

Compare com a turma as respostas dos grupos que pegaram a mesma pergunta (se houver).

Pergunte à turma se alguém tem uma opinião diferente e permita que os outros grupos comentem seus pontos de vistas para a pergunta dos grupos em questão, pois isso auxilia o aluno a desenvolver sua habilidade argumentativa pautado em empatia e respeito.

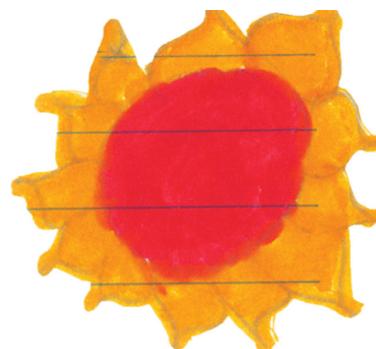
DESENVOLVIMENTO- PARTE II- Veja o que as leitoras do site “Ciência Hoje das Crianças” escreveram sobre a matéria lida.

Cerrado

Olá, tudo bem? Achamos legal o texto sobre o Cerrado. Aprendemos que no Cerrado existem muitas árvores baixas e que tudo lá é meio seco. As árvores não têm muitas folhas e o sol é forte. Mas o céu é azul! Agora, eu quero saber mais sobre a Amazônia.

Maria Eduarda, Talita, Geovana e Mirele. Jarinu/SP.

Oi, meninas! Agora que a CHC é digital, você podem fazer uma busca e encontrar tudo o que precisam. Procurem sobre a Amazônia e vocês terão uma surpresa!!



Mande uma mensagem por email: redacao.chc@gmail.com, ou uma carta para: Avenida Venceslau Brás, 71 – casa 27,

Figura 2 <http://chc.org.br/o-livro-que-virou-parque/>

Orientações didáticas:

- Distribua o texto aos alunos, permita o primeiro contato por meio de uma leitura individual;
- Após isso, trabalhe com as condições de produção do gênero, para isso converse com a turma sobre a carta apresentada, a partir das seguintes inquietações:

1) Você sabe qual foi o gênero que acabamos de ler?

2) A quem foi endereçada essa carta?

- 3) **Quem são os autores da carta lida?**
- 4) **Houve resposta para essa carta? Quem respondeu?**
- 5) **Você acha que a resposta foi eficiente para o conteúdo da carta? Na sua opinião, por que o site pede para que os leitores mandem uma mensagem por e-mail, ou uma carta para o endereço apresentado?**
- 6) **Qual é o assunto do texto?**
- 7) **Observando a foto apresentada anteriormente, podemos afirmar que essa carta poderia descrevê-la de maneira eficaz? O que aparece no texto que também aparece na foto?**

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Junto ao aluno considere que ele fez a leitura de uma carta de leitor. Se os alunos não chegarem a essa conclusão, peça para que leiam o título do texto novamente, é possível explorar a importância da estrutura própria daquele gênero.

2- Nessa questão, é um bom momento para explicar que a carta pode ser produzida em outros suportes textuais, para além do jornal e da revista, mas também em *blog's* e sites, como é o caso do texto em estudo, cujo público alvo são leitores do site. Se os alunos não chegarem a essa conclusão peça para que leiam o título do texto e o início do texto novamente.

3- Os produtores da comunicação são: Maria Eduarda, Talita, Geovana e Mirele. Se os alunos responderem o site, por exemplo, pergunte o que o texto diz, se os editores do site escreveriam que acharam o texto, publicado pelo próprio site. Peça para que leiam o título mais uma vez.

4- Concentre esforços para ajudar ao aluno perceber que o texto, enquanto interação social, possibilitou resposta direta à carta.

5- (Resposta pessoal do aluno)

6- O texto fala sobre o cerrado, recupere com os alunos as unidades temáticas que comprovem essa resposta.

7-Os alunos poderão observar as árvores baixas, o sol forte, o céu azul.

CONCLUSÃO DA AULA- Ao final dos estudos, vamos comparar os textos estudados listando as diferenças?

Orientações didáticas:

- Organize em um painel em forma de cartaz, para que as descobertas sejam registradas e expostas na sala de aula.
 - Proponha alguns questionamentos para que esse objetivo de aprendizagem já supracitado seja, de fato, alcançado.
- 1) **Nessa aula tivemos a oportunidade de analisar dois textos diferentes, quais foram?**
 - 2) **Observando o primeiro texto, como ele foi organizado?**
 - 3) **E o segundo, como foi organizado?**
 - 4) **O primeiro texto requer resposta? E o segundo texto?**
 - 5) **Qual a função comunicativa do primeiro texto? E do segundo texto?**

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Foram analisadas uma reportagem e uma carta de leitor.

2-Em relação à organização do primeiro texto, ajude ao aluno a perceber que este apresenta o título "O livro que virou parque", apresenta uma primeira frase introduzindo o assunto - "Em 1952, o escritor Guimarães Rosa participou de uma aventura no sertão de Minas Gerais que marcaria para sempre sua vida" - e que, em seguida, o autor discorre sobre o tema, desenvolvendo-o. No fim, o autor conclui descrevendo a paisagem do cerrado e das veredas.

3-Quanto ao segundo texto, este apresenta uma saudação " Olá, tudo bem? " e, em seguida, uma opinião sobre algum texto publicado pela revista e uma sugestão. Aproveite para comentar que a carta do leitor é um gênero que também reside na esfera jornalística.

4-Na tentativa de perceber a participação do receptor dos textos lidos, aponte aos alunos o primeiro texto não requer uma resposta, já que não se trata de uma carta e não faz nenhum questionamento. Já o segundo texto, por se tratar de uma carta, requer uma resposta, principalmente porque diz: "Agora, eu quero saber mais sobre a Amazônia. ", esperando que a revista publique algo sobre o assunto sugerido.

5-Todo texto é produzido a partir de um objetivo de interação, deixe isso claro à turma. No caso, o primeiro texto tem a função de informar sobre o Parque Nacional Grande Sertão Veredas, contando porque recebeu esse nome, bem como explicando a paisagem das veredas. Já o segundo texto tem a função de apresentar as opiniões e sugestões das leitoras ao texto publicado.

COM A PALAVRA OS ELABORADORES, DE OLHO NA BASE NACIONAL:

Note que nesta atividade desenvolvida o aluno terá maior subsídio para compreender as informações e garantir a coerência temática ao redigir a carta, bem como reconhecer a estrutura típica desse gênero. Dessa forma, contemplando o que prevê a Competência 03 específica de Língua Portuguesa (CELP03).

PLANO DE ATIVIDADES 3

Título da aula: Carta do leitor: conhecendo a estrutura do gênero

Propósito da aula: Analisar a forma de composição do gênero carta do leitor

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta do leitor

Objeto do conhecimento: Forma de composição

Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica

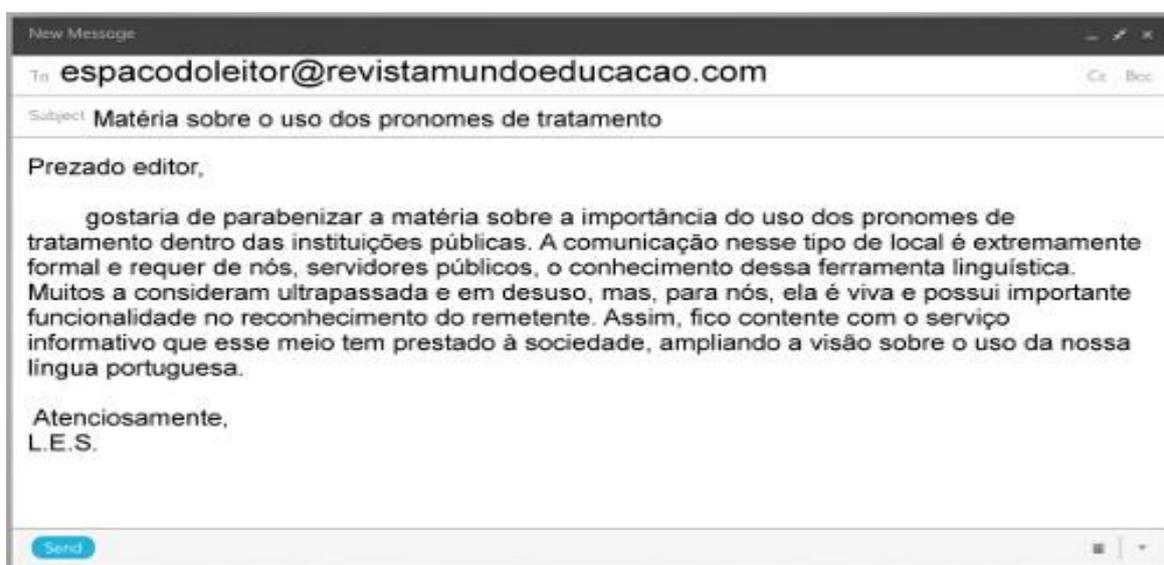
Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF07LP16

TEMA DA AULA: Carta do Leitor- conhecendo a estrutura do gênero

- Orientações didáticas: Pergunte aos alunos se eles já tiveram vontade de escrever uma carta a um jornal ou a uma revista para elogiar ou criticar um texto jornalístico? E de enviar uma carta para reclamar de um produto ou de um serviço? Atitudes como essas requerem espírito crítico e uma pitada de iniciativa, características fundamentais para o exercício da cidadania. Por esse motivo, nesta atividade vamos trabalhar com a estrutura da carta do leitor. Com ela, você tem voz!

INTRODUÇÃO DA AULA- Observe as cartas do leitor a seguir, mas sem lê-las diretamente.

Carta 1



Fonte 1 https://www.google.com/search?q=exemplo+de+carta+do+leitor&sxsrf=ALeKk01A_GDc71smPJsXu-7RNzMyVnwmtw:1604532921534&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi6x8X2hursAhW5GLkGHTbaDqw_QAUoAXoECAMQAw&biw=1366&bih=578#imgrc=-ygd6qQcxHCHrM Acesso em 03/11/2020.

Carta 2

Carta do Leitor ■ redacao@jornalagora.com.br

Cães de ruas

Em resposta à leitora que ligou para este conceituado jornal reclamando sobre os cães abandonados que circulam pelo centro (coluna Rápidas, dia 10/08), posso esclarecer-lhe que assim como os Direitos Humanos protegem desde um cidadão idôneo até um assassino de alta periculosidade, os animais, mesmo em situação de rua, são tutelados pelo Estado, Decreto 24.645/34, art. 1º e 2º, parágrafo 3º, defendidos pela comunidade de bem e entidades de proteção animal, além de serem legalmente amparados pela Lei nº 13.193 de 30 de Junho de 2009. É proibida a captura de animais, com exceção daqueles realmente bravios e agressivos, sendo que para isso é obrigatório apresentação de registro de ocorrência do ataque do animal, laudo do atendimento médico e laudos veterinários que comprovem que o animal possui histórico de mordedura e agressividade. Devemos lembrar que comumente os cães não atacam, apenas se defendem da agressividade dos animais humanos.

Toda ação provoca uma reação! Convém salientar também que o aumento do número de cães nas ruas é resultado da falta de uma política pública que fiscalize através de denúncias e imponha punição aos proprietários de animais que têm como hábito descartar em via pública ninhadas, fêmeas prenhes ou no cio etc e também da ausência de um projeto de controle populacional de cães através da castração com prioridade para as fêmeas em situação de rua ou pertencentes a donos de baixa renda.

Não abandone! Adote!

Letícia Justo de Almeida

http://1.bp.blogspot.com/-dgEM9aP7NvY/UFepQvI5qgI/AAAAAAAAAW4/WI_BQdlmt8/s640/Carta+ao+leitor.jpg Acesso em 03 nov. 2020.

Orientações didáticas:

- Entregue os textos aos alunos.
- Divida a turma em duplas, agrupando os alunos com habilidades diferentes, para que haja a oportunidade de trocas de experiências e aprendizados.
- Converse com a turma sobre os títulos das cartas do leitor, fazendo perguntas:
 - 1) **Você consegue lembrar o que é uma carta do leitor?**
 - 2) **Quais títulos você identifica nas cartas observadas?**
 - 3) **Levante hipóteses, qual é o assunto principal das cartas do leitor 1 e 2, observando os títulos?**

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Os alunos podem retomar que uma carta do leitor é uma carta que um leitor escreve a uma revista, jornal, gibi e/ou site sobre as publicações feitas, atribuindo sua opinião ou sugestão sobre determinada temática. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, pergunte a eles se sabem o que é uma carta pessoal, se eles já escreveram uma carta a alguém, quais elementos fazem parte de uma carta pessoal, o que eles acham que seja um leitor, o que podemos

entender quando dizemos "carta do leitor". Será que tem algo a ver com carta pessoal?) Você também, se houver possibilidade, poderá mostrar um exemplo de carta de leitor aos alunos.

2-Ajude aos alunos a identificarem a carta do leitor no e-mail não possui título direto, mas há o assunto e que a outra carta possui o seguinte título: Cães de ruas.

3-Neste momento, permita que os alunos levantem hipóteses sobre os assuntos das cartas observadas levando em consideração que elas não foram lidas, portanto não há respostas certas ou erradas, apenas respostas coerentes aos títulos. Os alunos poderão responder que a carta 1 fala de um assunto referente à língua portuguesa ou do uso que as pessoas fazem dos pronomes, entre outras hipóteses. Na carta 2, os alunos poderão supor que o assunto principal seja sobre animais abandonados.

DESENVOLVIMENTO- PARTE I

Após esse contato inicial essas duas cartas, alunos forma convidados a perceber os diferentes espaços em que uma carta do leitor pode circular. Passemos a próxima carta para aprofundar as questões referentes às condições de produção e à linguagem do texto.

TEXTO

ESSENCIAL

Batem as mulheres no lugar. No lugar em que se tomam as decisões.

O

↑ Página de abertura do artigo de opinião de Karin Hueck publicado na revista *Superinteressante* em dezembro de 2015.

O mundo ainda é dos homens porque as mulheres não conseguem chegar ao topo. E as mulheres não chegam ao topo porque o mundo ainda é dos homens. Não dá para esperar a igualdade de gênero cair do céu.

MUNDO SUPER

O ARTIGO ME SURPREENDEU, em especial ao demonstrar por que ainda não “chegamos lá”, nos cargos de liderança e de tomada de decisão. Acredito sinceramente que o mundo será melhor sim quando as mulheres chegarem lá. Para a Karin, queria dizer que aproveite sua licença-maternidade. Para os demais integrantes da redação: ela não estará em casa descansando. Estará trabalhando muito mais do que vocês. E, ainda por cima, formando um novo leitor da SUPER.

Joana Viegas

SOU ENGENHEIRA-eletricista e não imaginava o quanto ainda existe essa diferença de gêneros. Sofri bastante com isso na faculdade, pois os homens não aceitam que as nossas notas sejam melhores e que os professores nos elogiem. No trabalho, pensei que as coisas

seriam diferentes, mas me vi participando de entrevistas e mais entrevistas de emprego em que eu me encaixava perfeitamente para o cargo e nunca era recrutada. Como me explicam isso se não há diferenças de gênero? Só fui conseguir meu primeiro trabalho porque a pessoa que me contratou também era mulher.

Dayane Lindsey

PARABÉNS À KARIN HUECK pelo excelente artigo sobre as mulheres em postos de decisões. Com certeza o raciocínio da editora faz o maior sentido. E parabéns à SUPER por publicar uma crítica que vem de dentro de casa. Que a revista não fique só na imagem de politicamente correta para seus leitores verem. E, claro, que mais mulheres façam parte do time da redação.

Alex Bernardes

Fonte 2 *Superinteressante*, São Paulo, n356, p.73, 18 de dez.2020.

1)Releia o título e o subtítulo do artigo de opinião de Karin Hueck publicado na revista *Superinteressante*. Em seguida, responda às questões.

a) Com base no título e no subtítulo, qual é o tema do artigo de opinião?

b) As cartas estão de acordo com esse tema? Explique.

2) Sobre os produtores das cartas dirigidas à Superinteressante, eles são personalidades públicas? É importante ser uma pessoa reconhecida socialmente para ter a carta publicada na revista? Por quê?

3) Com que finalidade cada um dos leitores escreveu a respectiva carta? E a quem elas são destinadas? Vamos organizar essas informações no quadro a seguir.

NOME DO LEITOR	FINALIDADE	PARA QUEM?

4) Nas cartas, Joana, Dayane e Alex utilizam argumentos para defender suas opiniões. Sobre esse ponto, responda:

a) Qual é o ponto de vista de cada um desses leitores?

b) Que argumentos eles utilizaram para justificar seu ponto de vista?

c) Você concorda com esses pontos de vista e argumentos?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1) O tema do artigo de opinião é a desigualdade de gênero. Aproveite para ampliar essa questão mostrando via exemplos a ocorrência de casos de desigualdade no Brasil.

2) Aparentemente os autores não são personalidades públicas. Não, porque o espaço cedido na revista é para os leitores que não são, necessariamente, indivíduos reconhecidos na sociedade.

3) Linha 1- Joana Viegas; Elogiar e concordar com o artigo; Para a autora e editores da revista.

Linha 2- Dayane Lindsey; Concordar com o artigo de opinião; Implicitamente, para Karin Hueck e a revista.

Linha 3- Alex Bernardes; Parabenizar a autora e revista; Para Karin Hueck e a revista.

4) a) Joana se surpreendeu com o artigo, pois o texto mostrou o porquê de as mulheres não terem conquistado, ainda, lugares de decisão. Dayane não imaginava que havia tanta desigualdade de gênero. Alex parabenizou tanto a autora quanto a revista.

b) Joana afirma que, quando as mulheres “chegarem lá”, ou seja, quando chegarem a ocupar lugares de decisão, o mundo será melhor. Já Dayane contou sua própria experiência como engenheira-eletricista e como sofreu preconceito nessa área majoritariamente masculina.

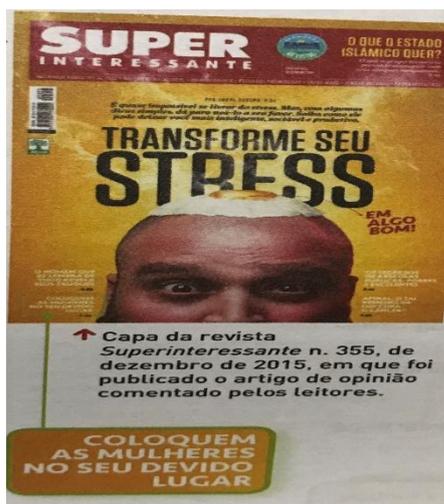
Alex endossou o raciocínio da autora, elogiou o fato de a revista publicar uma autocrítica e expressou seu desejo de que a revista não ficasse apenas na aparência de politicamente correta.

c) Resposta pessoal. Professor, como o espaço para cartas do leitor é pequeno, é provável que os alunos comentem a falta de desenvolvimento dos textos. Dessa forma, mencione em sala de aula esse impeditivo para o desenvolvimento da argumentação no texto desses leitores.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Em geral, o principal motivo que leva alguém a escrever uma carta do leitor é a vontade de comentar, elogiar ou criticar determinado assunto e de apresentar o próprio ponto de vista acerca de um texto publicado em um jornal, revista e outros suportes midiáticos. Geralmente, a carta é dirigida ao autor do texto comentado ou ao meio de comunicação que o publicou.

DESENVOLVIMENTO-PARTE II- CONTEXTO DE PRODUÇÃO



1) Responda às questões a seguir sobre a revista Superinteressante, o artigo de opinião e as cartas que você leu.

a) A revista Superinteressante é mais conhecida por seus artigos de opinião ou por suas reportagens?

b) Ao lado, veja a capa da edição em que o artigo de Karin Hueck foi publicado. A revista deu destaque ao texto dela?

2) Por que é importante para a revista receber cartas do leitor?

3) Apesar de o gênero textual se chamar “carta do leitor”, você acha que essas pessoas enviaram as cartas

pelos correio? Justifique.

4) Você costuma ler ou publicar comentários sobre artigos ou reportagens de revistas ou de jornais que chamaram a sua atenção? O que leva ou levaria você a essa atitude?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1)a) A revista Superinteressante pe conhecida, principalmente, por suas reportagens.

b) Por um lado, uma vez que a revista prioriza as reportagens, o fato de o título do artigo estar na capa pode ser entendido com uma valorização do texto. Por outro, o canto esquerdo da capa é um local de pouco destaque.

2) É um modo de os editores saberem se os temas tratados agradam ou não os leitores e de obter sugestões de temas para as edições seguintes.

3) Não. Provavelmente enviaram por e-mail ou pelas páginas sociais da revista .

4) Resposta pessoal. Professor, verifique a coerência das respostas dadas pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO- PARTE II- LINGUAGEM DO TEXTO

1) Observe, a seguir, as palavras em destaque nos trechos das cartas.

I- O ARTIGO ME SURPREENDEU, **em especial** ao demonstrar por que ainda não “chegamos lá”, nos cargos de liderança e de tomada de decisão. Acredito **sinceramente** que o mundo será melhor sim quando as mulheres chegarem lá.

II- SOU ENGENHEIRA-eletricista e não imaginava o quanto **ainda** existe essa diferença de gêneros. Sofri **bastante** com isso na faculdade, pois os homens não aceitam que as nossas notas sejam melhores e que os professores nos elogiem. No trabalho, pensei que as coisas seriam diferentes, mas me vi participando de entrevistas e mais entrevistas de emprego em que eu me encaixava **perfeitamente** para o cargo e **nunca** era recrutada.

- A que se refere o termo lá na expressão “chegar lá”?
- Observe as palavras destacadas nos dois trechos acima e escreva a que classe gramatical elas pertencem.
- O uso dessas palavras colabora para mostrar o ponto de vista e os argumentos apresentados em cada uma das cartas? Explique.
- Os termos sublinhados são operadores argumentativos que estabelecem sentido entre as orações que se conectam. Aponte a orientação argumentativa que cada um exerce.

2) Sobre a carta do leitor, aponte as alternativas corretas.

- O registro é mais informal, com emprego de linguagem descontraída.
- Utilizam-se advérbios para mostrar o ponto de vista do leitor.
- O registro utilizado é mais formal.
- É escrita em primeira pessoa.
- É um texto longo e escrito em terceira pessoa.

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1) A- Refere-se ao ”lugar de decisão” expreso no artigo de k. Hueck.

B- Advérbios.

C- Sim, porque, em sua maioria, ajudam a dar ênfase ao ponto de vista das leitoras.

D- O termo “pois” introduz uma explicação da ocorrência da oração anterior. Já o “mas” sinaliza o argumento contrário, mais forte da sequência.

As alternativas: II, III, IV. Professor, aproveite para explicar cada equívoco nas demais.

COM A PALAVRA OS ELABORADORES, DE OLHO NA BASE NACIONAL

Até aqui, o aluno, ao responder e interagir nas etapas desenvolvidas, conseguirá reconhecer os aspectos composicionais do gênero carta do leitor. Dessa forma, saberá distingui-lo de outras subclassificações do gênero carta. Além disso, nestas seções, os alunos são direcionados a reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, conforme a **CELP07**.

Ainda assim, é desenvolvida a habilidade **EF67LP05**, pois os alunos são orientados a identificar e avaliar opiniões e posicionamentos explícitos e argumentos na carta do leitor, manifestando concordância ou discordância.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Sobre a questão da desigualdade de gêneros, convém mencionar a Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948. Marco na defesa à igualdade, à dignidade e à liberdade de todo ser humano. Acesse o link: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

PLANO DE ATIVIDADES 4

Título da aula: Carta do leitor: compreendendo a leitura de textos midiáticos

Propósito da aula: Compreender a carta do leitor por meio da identificação das substituições lexicais e/ou pronominais

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta do leitor

Objeto do conhecimento: Forma de composição/coesão

Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF67LP36, EF69LP18

TEMA DA AULA: Carta do Leitor- compreendendo a leitura de textos midiáticos

- Orientações didáticas: Leia com os alunos o tema da aula a ser trabalhada em sala. Comece apontando a importância de se reconhecer os recursos de coesão referencial no texto.

INTRODUÇÃO DA AULA

Vamos ler a carta do leitor, destacada, escrita para a revista *Turma da Mônica*?

MÔNICA
DÁ O RECADO!

RODRIGO VIZALLI
R. Paralba, 2134
87700 - Paranavaí - PR
O Rodrigo tem 13 anos e sugere uma história em que a Turma saísse para um passeio e, de repente, começasse a chover. O Cascão, desesperado, não encontraria nenhum lugar para se esconder e correria para casa desviando de todos os pingos de chuva. Está aí uma coisa da qual o Cascão realmente seria capaz. Rodrigo!

TROCA-TROCA

CATARINE H. BONESS - Troca papéis de carta e figurinhas - Av. D. João VI, 378, ap. 303 - 40000 - Salvador - BA.

TRICYA NUNES DA SILVA

LEONIDES MARTINS
Av. General Mello, 377
78000 - Cuiabá - MT
O Leonides tem 11 anos e pede uma história em que o Cebolinha usasse um creme que fizesse seu cabelo crescer e, assim, todas as meninas do bairro ficariam "caidinhas" por ele, inclusive a Mônica. Pois é, Leonides, o Cebolinha só está esperando alguém inventar esse creme, viu?

Imagem tirada de 'Mônica nº 54' (Ed. Globo, 1991). Retirado de <http://arquivosturmada Monica.blogspot.com>

Orientações didáticas:

- Divida a turma em grupos para que os alunos possam ter a oportunidade de trocar experiências e aprendizagens.
- Antes da leitura: pergunte aos alunos se algum deles já enviou uma carta para uma revista, jornal ou plataforma digital, levando-os a notar que as revistas e os jornais costumam prover esse tipo de espaço a seus leitores. Se possível, também comente as mudanças que a comunicação, mediada pelo computador, promoveu no gênero, pois a carta do leitor pode, hoje em dia, ser enviada por e-mail ou pelas redes sociais do veículo de comunicação.
- Faça a leitura coletiva do texto com a turma. Você poderá solicitar que cada aluno leia uma parte do texto, assim todos poderão participar da leitura.

DESENVOLVIMENTO- PARTE I

Imagine que Rodrigo tivesse escrito a carta da maneira a seguir. Por quais palavras ou expressões a redação da revista deveria substituir as grifadas, a fim de que o texto ficasse mais objetivo e pudesse ser publicado?

Mãe do Rio, 3 de novembro de 2020.

Oi, pessoal da revista da Mônica.

Meu nome é Rodrigo e eu tenho 13 anos. Gosto muito das histórias da Turma da Mônica. Por que vocês criam uma história em que a Turma da Mônica saísse para um passeio e começasse a chover, então o Cascão ficaria desesperado e o Cascão não acharia nenhum lugar para se esconder, então Cascão correria para a sua casa e desviaria de todos os pingos da chuva. Acho que essa história ficaria super legal.

Um abraço!!! Rodrigo Vizalli

Fonte: autor da pesquisa (2020).

Orientações didáticas:

- Projete o slide ou marque estes trechos no texto escrito no quadro.
- Pergunte para a turma: *Como poderíamos fazer para que este texto ficasse mais objetivo de ler?* Permita que os alunos levantem hipóteses, até chegarem à conclusão que poderiam substituir algumas palavras por sinônimos ou pronomes e poderiam suprimir algumas informações, que se repetem.
- Pergunte para a turma: *Por qual palavra ou expressão poderíamos substituir:*
Turma da Mônica - Os alunos poderão substituir por Turma, apenas, ou por essa Turma.

O Cascão - Os alunos poderão substituir por: ele.

Esconder - Os alunos poderão substituir por: proteger, abrigar.

Então - Os alunos poderão substituir por: por isso, assim.

Acho- penso, entendo, acredito.

Se achar necessário, peça que os alunos utilizem o dicionário para consulta para auxiliar na ampliação do repertório vocabular.

DESENVOLVIMENTO- PARTE II

Depois de substituir as palavras e ou expressões, como ficaria o texto para ser publicado?

Orientações didáticas:

- Projete o slide ou escreva o enunciado no quadro, depois peça que os alunos copiem no caderno.
- Peça que os alunos escrevam o exemplo da carta do leitor de Rodrigo, depois de ser publicada, em seguida, oriente as seguintes perguntas:

1) Se Rodrigo tivesse escrito a carta deste jeito, como ela ficaria depois de ser publicada?

Teria o local e data? E as palavras repetidas, se manteriam?

2) Aponte quais diferenças perceberam na carta original, publicada na revista, no exemplo da carta escrita por Rodrigo e no exemplo da carta publicada.

3) Após as substituições, o texto manteve seu propósito comunicativo e garantiu a progressão textual?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Depois de publicada não teria a data e o local vem acompanhado do nome. Ao passo que as palavras repetidas seriam substituídas por sinônimos, para que o texto ficasse mais objetivo e atraente de ler.

2-Se os alunos não encontrarem diferenças, pergunte para a turma em qual carta podemos perceber repetições de palavras. Esta seria uma diferença? Será que há repetições de informações? Auxilie o aluno na percepção de que na carta escrita por Rodrigo houve repetições de palavras.

3- Sem dúvida, a revisão consiste uma etapa crucial na produção de texto, pois estabelecer relações entre as partes do texto por meio de substituições lexicais, pronominais ajudam na continuidade textual.

CONCLUSÃO DA AULA- Por que devemos fazer substituições de palavras ou expressões no texto? Vamos registrar nossas conclusões.

Orientações didáticas:

- Peça que um aluno de cada grupo leia o exemplo da carta do leitor de Rodrigo, depois peça que outro aluno, leia a carta do leitor, com as substituições feitas. Assim, você, professor, poderá fazer as intervenções que julgar necessárias quanto à organização textual.
- Crie com os alunos uma conclusão da aula, levando-os a refletir sobre a escrita e por que devemos atribuir sinônimos, algumas vezes, às palavras ou às expressões no texto; por que é importante a não repetição de palavras num texto. (Ajude ao aluno na construção da ideia de que substituir palavras por sinônimos é muito importante, para que o texto se torne mais objetivo e preciso, para que não repitamos palavras e o texto conter coesão).
- Se achar necessário, retome as discussões sobre a função social da carta do leitor.
- Anote a conclusão dos alunos no quadro e peça estes registrem-nas no caderno.

COM A PALAVRA O ELABORADOR, DE OLHO NA BASE NACIONAL

Nesta aula, podemos apontar a importância da coesão textual para a planificação do texto, o uso de mecanismos de coesão nominal, coesão lexical atribuem ao texto mais fluidez discursiva, conforme orienta a habilidade **EF07LP12**, ao fazer com que o aluno reconheça os recursos de coesão referencial presentes no gênero. Esse aprendizado será aplicado em qualquer interação verbal a que o aluno seja exposto a partir daqui.

PLANO DE ATIVIDADES 5

Título da aula: A coerência entre os temas das petições on-line e a realidade brasileira

Propósito da aula: Analisar a coerência entre as informações contidas nas petições on-line e a realidade brasileira, a fim de posicionar-se de forma fundamentada.

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Petição on-line

Objeto do conhecimento: Relação do contexto de produção e de características composicionais e estilísticas do gênero/ Apreciação e réplica/ estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios e propositivos.

Prática de linguagem: Oralidade

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF89LP19, EF89LP20

TEMA DA AULA: A coerência nas petições on-line.

Orientações didáticas: Leia com os alunos o tema da aula a ser trabalhada em sala dando ênfase a esse recurso de textualidade chamado coerência. Professor, explore a oportunidade para fazer um diálogo com outros gêneros discursivos no desenvolvimento de habilidades escritas que irão para além da carta do leitor.

INTRODUÇÃO DA AULA

Por ser um gênero pouco discutido em sala, consideramos pertinente pontuar algumas informações sobre o gênero, para depois usá-lo como suporte do trabalho com coerência textual.

Informações sobre o gênero: O gênero textual *petição on-line* circula na internet e tem como objetivo provocar a ação do Estado contra posturas em desacordo com o estado democrático e de direito por meio de atos de reclamar, reivindicar, denunciar, requerer etc. Isto é, a *petição on-line* deve estar de acordo com o estado de democracia em que vivemos, conforme prevê a declaração universal de direitos humanos. É possível que haja confusão entre abaixo-assinado e *petição on-line*, mas repare que a *petição on-line* está mais relacionada ao âmbito jurídico, sendo direcionada a uma autoridade. Já o abaixo-assinado é mais informal.

Orientações didáticas:

Nesta aula, será abordada a coerência temática das petições *on-line* com as leis vigentes no Brasil. Para tanto, inicia-se com frases comuns em redes sociais que estão em desacordo com leis, especificamente, a lei que trata da injúria racial. Em seguida, tratamos de petições *on-line* que estão contra os direitos humanos e as leis do Brasil. Por último, solicitamos que os alunos produzam um diário de classe para demonstrar as impressões que tiveram sobre o que aprenderam nesta aula. O professor pode resumir a aula neste momento.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

As petições *on-line*, geralmente, são assinadas e divulgadas pelo maior número de pessoas. Aqueles que assinam a petição são conhecidos como signatários, que concordam com as ideias e as propostas que ela veicula.

Para fortalecer a argumentação, o autor, que procura convencer o leitor de algo, pode citar a declaração de uma pessoa ou uma instituição de importância reconhecida no assunto tratado. Esse procedimento é conhecido como argumento de autoridade.

INTRODUÇÃO DA AULA- Leia os textos a seguir:



Fonte 3 <https://www.seculodiario.com.br/direitos/campanha-expoe-comentarios-racistas-em-outdoors-para-cutucar-autores>
Acesso em 3 de novembro de 2020



Fonte 4<https://www.seculodiario.com.br/direitos/campanha-expoe-comentarios-racistas-em-outdoors-para-cutucar-autores>
Acesso em 3 de novembro de 2020

Orientações didáticas:

- Projete ou imprima a imagem disponível neste slide.
- Conte aos alunos o motivo pelo qual esses comentários foram postos em *outdoors*, trazendo à tona a questão do racismo estrutural no Brasil. Para saber sobre esse contexto, você pode acessar o link a seguir: <https://www.seculodiario.com.br/direitos/campanha-expoe-comentarios-racistas-em-outdoors-para-cutucar-autores>
- Posteriormente, peça para que os alunos leiam em voz alta os comentários da imagem 1 e 2.
- Após a leitura, incentive a discussão dos textos lidos a partir das seguintes perguntas:
- Vocês consideram que os comentários presentes nos *outdoors* são ofensivos? Por quê?
- Vocês consideram que a campanha feita pela ONG é uma boa ideia para combater o racismo no Brasil? Por quê?
- Eles, os *outdoors*, desrespeitam alguma lei do Brasil? Qual?
- Faça a apreciação com a turma do que prevê a legislação brasileira quanto ao assunto discutido.

CP - Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 1º - O juiz pode deixar de aplicar a pena:

I - quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a injúria;

II - no caso de retorsão imediata, que consista em outra injúria.

§ 2º - Se a injúria consiste em violência ou vias de fato, que, por sua natureza ou pelo meio empregado, se considerem aviltantes:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem: (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997)

§ 3o Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003)

Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997)

Imagem ¹ <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/11/18/racismo-no-brasil-entenda-como-funciona-a-lei/#:~:text=RACISMO%3A%20Previsto%20na%20Lei%20n%C2%BA,%C3%89%20inafian%C3%A7%C3%A1vel%20e%20imprescrit%C3%ADvel.Acessado em 20/12/2020, às 21h24.>

Orientações didáticas:

Promova uma discussão oral, a partir das seguintes inquietações. Ajude aos alunos a formação do senso crítico e coerente subsidiado pela informação concreta.

1- Após a discussão, projete ou imprima o Art. 140 do Decreto-lei 2848/40, que se refere à injúria racial, e leia para os alunos. Essa leitura servirá para fundamentar a resposta da pergunta “Eles desrespeitam alguma lei do Brasil? Qual? ”.

2- Após essa leitura, você pode perguntar: Qual parágrafo foi desrespeitado pelo produtor dos comentários? Que tipos de consequências jurídicas e sociais as pessoas que escreveram esses comentários podem sofrer?

DESENVOLVIMENTO- PARTE I- Atenção ao texto seguinte, a famosa petição *on-line*

SENADO FEDERAL Fale com o Senado Portais

ecidadania Busca

Início Ideia Legislativa Evento Interativo Consulta Pública Entrar

Sobre Fale Conosco Validação de declaração Relatórios Termos de Uso Perguntas Frequentes

IDEIA LEGISLATIVA COMO FUNCIONA

Lei do Abate – Concede a autorização para agentes do Estado abaterem marginais armados.

Compartilhe

Data limite para receber 20.000 apoios
26/06/2018

Ideia proposta por
VAGNER ANDRE – RJ

Visa conceder respaldo jurídico para agentes do Estado abaterem elementos portando armamento não autorizado e que estejam oferecendo risco ao cidadão e aos agentes do Estado. A finalidade é reduzir a vantagem bélica da criminalidade frente aos agentes estatais.

[Mais detalhes](#)

Só pode ser utilizada nos casos de estado de defesa, estado de sítio, intervenção federal, operações de garantia da lei e da ordem ou em situações em a segurança pública esteja gravemente ameaçada, autorizadas pelo Presidente da República e pelo Ministro da Defesa, em âmbito federal, e pelos Governadores e Secretários de segurança em âmbito estadual.

17.255 apoios

20.000

Fonte 5 <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=101185> Acessado em 05 de novembro de 2020.

SENADO FEDERAL Fale com o Senado Portais

ecidadania Busca

Início Ideia Legislativa Evento Interativo Consulta Pública Entrar

Sobre Fale Conosco Validação de declaração Relatórios Termos de Uso Perguntas Frequentes

IDEIA LEGISLATIVA COMO FUNCIONA

Político que for cassado e condenado, ficará inelegível pra sempre, não ingressará mais na vida pública....

Compartilhe

Data limite para receber 20.000 apoios
18/10/2016

Ideia proposta por
IVO FARIAS DE ARAUJO – BA

Os políticos que forem pego por corrupção, não ingressará mais na vida pública, so assim eles vão pensar duas vezes em se corromper...

[Mais detalhes](#)

Bom, não tenho em que se expressar muito, posso te informar uma coisa, quando essa lei for sancionada esse país mudará pra melhor...

1.051 apoios

20.000

Fonte 6 <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/pesquisaideia?situacao=7&p=5> Acessado em 05 de novembro de 2020

Orientações didáticas:

- Faça a impressão das petições que estão na parte do desenvolvimento desta aula, caso não possa projetá-las.
- Coloque as petições na lousa para que os alunos, individualmente, possam julgar se elas estão de acordo com as leis vigentes no Brasil ou não. Para isso, você pode escrever na lousa as palavras “sim” e “não” e anotar a opinião dos estudantes.

- Após essa atividade, peça para que os alunos elaborem individualmente uma lista escrita de consequências caso as propostas das petições sejam acatadas pelo Estado brasileiro para deixar no caderno. Sugerimos o tempo de dez minutos para os alunos pensarem e escreverem as consequências da adoção das propostas das petições. É possível que algum aluno se posicione favorável às proposições. Todavia, isso também é interessante, porque você pode gerar alguma discussão com a turma, solicitando, por exemplo, que os alunos argumentem sobre a tomada das suas posições.
- Em seguida, entregue impressos os textos referentes à Constituição Federal de 1988 e os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos para que os alunos leiam. Além de pedir para que algum aluno se voluntarie para ler as leis. Ressalte a importância de se garantir os direitos previstos em lei.
- Peça para que comparem a proposição das petições com as leis que você entregou nesta parte da aula, verificando se a tomada de posição deles no início desta atividade está de acordo com as leis. Logo em seguida, você pergunta: o que vocês conseguiram perceber comparando as leis com as petições? Explore o reconhecimento do tema por meio de expressões que pertençam ao mesmo campo de sentido.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram os “representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. O link a seguir o levará ao documento na íntegra. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em 20 de dezembro, às 12h05.

A elaboração coletiva, a quantidade e a diversidade dos autores, reunidos em Assembleia, são muito importantes nesse tipo de documento, dado seu caráter universal. Assista ao vídeo informativo, se possível, disponível no YouTube https://www.youtube.com/watch?v=bZFtC0mlIbk&feature=emb_logo. Acessado em 20 de dezembro, às 15h25.

COM A PALAVRA O ELABORADOR, DE OLHO NA BASE NACIONAL

(CELP07) Durante a leitura e a compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os alunos reconhecem o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

(EF69LP16) Garantir a coerência do texto é importante para que o aluno compreenda sem dificuldades a intenção discursiva ali pretendida. Para isso, organizar as ideias numa sequência lógica, fazer uma boa seleção vocabular e a garantir a correlação adequadas das ideias foram algumas das habilidades desenvolvidas nesta aula.

PLANO DE ATIVIDADES 6

Título da aula: Operadores argumentativos na carta de solicitação

Propósito da aula: Empregar adequadamente as conjunções no texto, de modo a garantir a proficiência nesse uso.

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta de solicitação

Objeto do conhecimento: Relação entre o contexto de produção e características composicionais e estilísticas do gênero Carta de solicitação/ Apreciação e réplica.

Prática de linguagem: Análise linguística e semiótica

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF67LP17

TEMA DA AULA: Operadores Argumentativos na Carta de Solicitação

Orientações didáticas: Leia com os alunos o tema da aula a ser trabalhada em sala

INTRODUÇÃO DA AULA- Comece questionando a turma quanto à função das conjunções para a organização sequencial do texto Carta de solicitação?

Orientações didáticas:

- Projete a questão (você também pode escrevê-la no quadro) e estimule a participação dos alunos. Permita que eles se manifestem livremente sobre como utilizar as conjunções na Carta de solicitação. Como desenvolvemos nas demais aulas deste módulo de Análise linguística/semiótica, é importante lembrar a turma acerca do conteúdo já estudado sobre o tema.
- Por fim, após a participação da turma, anuncie que os alunos farão uma atividade em que será necessário reconhecer os efeitos de sentido produzido pelas conjunções em uma Carta de solicitação, bem como o prejuízo semântico quando não o são bem empregadas.

DESENVOLVIMENTO – PARTE I- ALGO NÃO ESTÁ CERTO NESSA CARTA...

Sr. prefeito Duarte Nogueira, desde o início do ano já ocorreram seis assaltos à mão armada nas Unidades de Saúde de Ribeirão Preto, colocando em risco, **assim**, os servidores municipais **e** a população.

Protocolamos na prefeitura nossa solicitação a fim de que o sr. adote as medidas necessárias **para que** seja possível dar mais segurança aos servidores **e** aos munícipes, **porém**, até o momento, sequer recebemos sua resposta.

Por isso, nós, médicos municipais, resolvemos escrever essa carta aberta **a fim de que** você se sensibilize sobre esta grave situação, sobre a dificuldade de trabalhar nestas condições de risco, **pois** a qualquer momento algo de trágico pode ocorrer. Como prefeito desta cidade, o sr. tem a responsabilidade legal de tomar medidas imediatas **para que** se resolva este problema de segurança pública.

Não queremos ser obrigados a fazer novas paralisações no intuito de chamar sua devida atenção aos fatos. **Portanto**, mediante isto, solicitamos que o sr. adote imediatamente as medidas cabíveis.

A categoria médica pede:

- 1 – Presença imediata da Polícia Militar ou da Guarda Civil Municipal em todas as unidades de saúde vinculadas à Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.
- 2 – Implantação de melhorias na estrutura física das Unidades Básicas de Saúde (UBSs) **e** arredores, como manutenção, **além de** implantar iluminação nos estacionamentos das unidades **e** quarteirões vizinhos; podas de árvores; conserto de janelas, portas **e** grades das unidades; **e** implantação de sistema de monitoramento por câmeras.
- 3 – Que seja apresentado um cronograma para a implantação de protocolo de orientação aos servidores da saúde quanto ao controle de fluxo para entrada nas unidades.

Desde já, agradecemos.

Médicos servidores municipais de Ribeirão Preto – 10/2/2017

Orientações didáticas:

- Peça que os estudantes se organizem em duplas ou trios para que ocorra troca de saberes. Caso tenham dificuldade no processo, estabeleça critérios como: o primeiro e o último números da chamada, o segundo e o penúltimo, e assim sucessivamente.
- Entregue a cada dupla ou trio uma cópia do texto apresentado
- Explique para a turma que a atividade consiste em reconhecer os efeitos de sentido pretendidos em dada sequência e fazer o uso das conjunções adequado àquela situação comunicativa. Algumas ocorrências desses mecanismos linguísticos, por vezes, são utilizadas de forma inadequada, por isso a necessidade de revisão para estruturas mais adequadas ao sentido pretendido em cada parte do texto. Lembre-se de disponibilizar uma tabela para auxiliar nas adequações com os sentidos mais comuns a que cada conjunção apresenta. Disponível no link http://estacio.webaula.com.br/cursos/cee042/galeria/aula6/docs/aula6_tela16.pdf
- Peça que leiam os trechos com conjunções inadequadas, compreendam qual o efeito de sentido pretendido e façam a escolha da adequada a este efeito.
- Explique-lhes que, ao fim desta atividade, eles serão convidados a uma reflexão linguística.

CONCLUSÃO DA AULA- Finalize essa seção, questionando a turma sobre a importância de se selecionar adequadamente as conjunções? Como fazer essa seleção, de modo que atenda o princípio de organização textual e a coerência argumentativa?

Orientações didáticas:

- Após discussão sobre assunto da Carta de solicitação e correção da atividade, pergunte aos estudantes quais foram suas maiores dificuldades para encontrar as conjunções adequadas ao longo do trabalho. Deixe que exponham suas perspectivas, mas conduza à questão de ser necessário compreender a orientação argumentativa pretendida em cada parte da carta e, com base nisso, escolher conjunções que sejam capazes de produzir tais efeitos.
- Por fim, conclua a discussão ao focar na segunda questão. Ouça as respostas dos alunos sobre ela, mas as conduza à direção de que o uso adequado de conjunções está ligado ao efeito de sentido pretendido para a argumentação. Assim, é preciso saber qual efeito se quer e qual conjunção é capaz de produzir dada finalidade para, assim, construir uma argumentação eficaz.

COM A PALAVRA OS ELABORADORES, DE OLHO NA BASE NACIONAL

Conforme a **EF08LP01**, nessas atividades, os alunos são incentivados a explicar os efeitos de sentido do uso, em cartas de leitor, de estratégias de modalizações e argumentação. Nesse sentido, é fundamental que se desenvolva a habilidades de escrita, no sentido de perceber e analisar as escolhas linguísticas em carta do leitor, a exemplo o uso adequado dos operadores argumentativos como recurso que contribui diretamente para a manutenção do sentido do texto e da coesão textual.

Além disso, evidenciar a movimentação desses mecanismos dentro do texto permite organizar a direção argumentativa que o aluno pretende apontar. A partir dessa aula, à medida que o aluno reconhece as repetições de conectores, ajusta essa falha substituindo por outro que atenda o mesmo plano de sentido.

PLANO DE ATIVIDADES 7

- **Título da aula:** Conhecendo o verbete enciclopédico: recursos expressivos de coesão
- **Propósito da aula:** Identificar os recursos expressivos de coesão referencial (pronomes, elipses, nominalizações, sinônimos, hipônimos, hiperônimos) como estratégia de construção de sentido e ligação textual num verbete enciclopédico
 - **Ano:** 8º do ensino fundamental
 - **Gênero:** verbete enciclopédico e videominuto
 - **Objeto do conhecimento:** Marcas linguísticas.
Intertextualidade/textualização/semântica.
 - **Prática de linguagem:** Análise linguística e semiótica
- **Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF89LP30, EF69LP43, EF08LP14

Primeiramente, consideramos adequado fazer algumas considerações sobre os gêneros que serviram de base para o estudo dos recursos expressivos da língua neste plano de atividade.

Informações sobre o gênero:

Verbetes enciclopédicos são um gênero textual de natureza expositiva, encontrado, como o nome já diz, em enciclopédias. Elas são organizadas em verbetes. Eles têm como objetivo apresentar definições e informações sobre um determinado assunto, utilizando linguagem objetiva e impessoal. Podem conter gráficos, ilustrações e subdivisões para complementar as informações.

Atualmente, há mais uso das enciclopédias virtuais, sendo a WIKIPÉDIA a mais conhecida. Ela é colaborativa, ou seja, todos podem editar e fornecer conteúdo, criando ou modificando um verbete, tornando, assim, o texto dinâmico. A leitura em um verbete enciclopédico impresso e virtual também muda, uma vez que virtualmente ela não é linear e os hipertextos permitem que o leitor opte por diferentes caminhos e textos, aprofundando o tema.

O videominuto tem como objetivo homenagear, criticar, informar ou gerar humor, tendo um tempo determinado em torno de 1 minuto. Veja um exemplo desse gênero a seguir <https://www.youtube.com/watch?v=aQCnF1yY7Uc>. Acessado em 21 de dezembro de 2020, às 19h12.

TEMA DA AULA: RECURSOS EXPRESSIVOS DE COESÃO REFERENCIAL EM VERBETES DE ENCICLOPÉDIA E VIDEOMINUTO

INTRODUÇÃO DA AULA- Vamos ler o texto a seguir?

Texto 1

Por norma, as selfies são feitas com os celulares das próprias pessoas. O objetivo de uma selfie é fazer com que o fotógrafo apareça na selfie. As selfies podem ser individuais ou em grupos (as conhecidas “selfies de grupo”).

Adaptado de: Dicionário popular. Selfie. Disponível em:

Disponível em: www.dicionariopopular.com/selfie/. Acessado em 03 de novembro de 2020.

Texto 2

A palavra selfie só passou a ser utilizada com este sentido no ano de 2002, num fórum online australiano. As redes sociais ajudaram posteriormente a popularizar o termo. No entanto, o autorretrato de si mesmo só tomou verdadeira expressão a partir de 2012, quando a palavra se tornou comum nas plataformas principais da mídia. Elas receberam técnicas usadas na hora dos registros, como a busca pelo ângulo perfeito. O número de pessoas que morreram enquanto tentavam tirá-las em situações arriscadas foi de 259.

No Oscar 2014, a selfie de grupo comandada pela apresentadora Ellen DeGeneres teve mais de 2,7 milhões de compartilhamentos e tornou-se a foto mais retuitada da história.

Disponível em: <https://wikipedia.org/wiki/selfie/>. Acessado em 03 de novembro de 2020.

Orientações didáticas:

- Faça a leitura com trechos de verbete de enciclopédia e peça a dois alunos que os leiam (cada um lerá um).
- Em seguida, peça para a turma que responda, oralmente, numa conversa espontânea, os seguintes questionamentos.

A) Que diferença em relação ao uso do termo “selfie” vocês percebem nos dois textos?

B) Que efeito essas substituições geram em relação ao encadeamento das ideias do texto?

Os alunos deverão observar que no texto 1 há um excesso de repetição da palavra “selfie”. Já no texto 2 são usadas estratégias para evitar a repetição deste termo. Esclareça que estas estratégias servem para ligar as partes do texto, amarrando-as, formando uma coesão. E que isso facilita a fluidez e o entendimento do texto.

3. Após os alunos chegarem às conclusões das questões 2, sugira uma nova reflexão:

A) Que estratégias foram usadas para evitar a repetição da palavra “selfie” no texto 2?

À medida que os alunos forem comentando sobre as estratégias, nomeie-as e peça que as anotem no caderno. Eles deverão observar que na substituição por “termo” e “palavra” foi usado um hiperônimo. Também que em “autorretrato de si mesmo” utilizou-se um sinônimo. Já na substituição de selfie por “elas” e “lá” foram usados pronomes. E na oração “tornou-se a foto mais retuitada da história” foi utilizada a elipse da expressão “selfie”, já que ela foi omitida.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Caso os alunos não saibam o conceito de hiperônimo e hipônimo, explique que: Hipônimos são palavras de sentido específico, ou seja, palavras cujos significados são hierarquicamente mais específicos do que de outras. Por exemplo: Azul e vermelho são hipônimos de cor.

Hiperônimos são palavras de sentido genérico, ou seja, palavras cujos significados são mais abrangentes do que os hipônimos.

Por exemplo: Animais é hiperônimo de vaca e gato.

Legume é hiperônimo de beterraba e abóbora.

DESENVOLVIMENTO- PARTE I-

Vamos observar um videominuto abaixo estratégias utilizadas para evitar repetições! Acesse ao link: <https://www.youtube.com/watch?v=OOxbgr1c9WE>

Orientações didáticas:

Explique que as estratégias de substituições também são utilizadas na oralidade e em outros gêneros textuais, como no videominuto. Em seguida, exiba o videominuto clicando no link abaixo e peça aos alunos que observem as estratégias utilizadas para evitar repetições.

BLK Mídia. Dicas para selfie e vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OOxbgr1c9WE>>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Caso esta seja a primeira aula que você utiliza um videominuto, explique para os alunos que eles nasceram na era intitulada tecnológica, em que a transmissão de conteúdo se dá de forma mais dinâmica e que um gênero que se aproxima do verbete de enciclopédia na função de transmitir conteúdos e em aspectos estruturais é o videominuto.

Faça uma correção participativa, numa conversa informal, a partir de cada trecho do videominuto. Se necessário, reexiba os trechos, de forma que os alunos percebam que na frase “A maioria das pessoas vai segurar o celular dessa maneira aqui”, em 13 segundos, o termo “celular” substitui “aparelho”, sendo um hiperônimo. Já em 15 segundos, “desse jeito” substitui a forma que ele mostrou de como segurar o aparelho, assim como a palavra “assim”, em 24 segundos.

Também é usado o pronome ele, em 37 segundos, para substituir o termo “celular”. Já em 57 segundos, ele cita “Instagram e Snapchat” e, em seguida, usa o termo “Aplicativos” para substituí-los. Já em 1min14seg, usa-se o termo “assim” no lugar de “Barras pretas”. Bem próximo, em 1min16seg e 1min32seg, utiliza-se “ele” para se referir a “celular”. E em “Também vão conseguir assistir em tela cheia”, em 1min40seg, há elipse da palavra vídeo.

DESENVOLVIMENTO- PARTE II

Conforme se vê abaixo, o texto 1 não utilizou métodos para evitar repetições. Agora que você descobriu quais estratégias são responsáveis para organizar o texto. Reescreva-o, tornando-o mais coeso ao utilizar sinônimos, hipônimos, hiperônimos, elipses ou pronomes para eliminar as repetições. Faça as adaptações, se necessário.

Texto 1

Por norma, as selfies são feitas com os celulares das próprias pessoas. O objetivo de uma selfie é fazer com que o fotógrafo apareça na selfie. As selfies podem ser individuais ou em grupos (as conhecidas “selfies de grupo”).

Fonte 8 Disponível em: www.dicionariopopular.com/selfie/. Acessado em 03 de novembro de 2020.

Orientações didáticas:

1. Projete na tela ou copie no quadro o texto 1 novamente e peça a uma aluno que o leia.
2. Posteriormente, divida os alunos em duplas e entregue uma cópia do texto para cada dupla realizar a tarefa. Entendemos que o trabalho em dupla é uma forma de promover conhecimento reflexivo e cooperativo por meio da troca de ideias, retirando a centralidade da atuação do aluno, mediado pelo professor ao oportunizar discussões, comparações e negociações, Assim, é permitido que haja uma construção conjunta do conhecimento.
3. Em seguida, peça aos alunos que realizem a seguinte atividade, reescrevendo o texto no caderno.
4. Faça uma correção participativa, dando voz aos alunos.

5. Posteriormente, peça aos alunos que reflitam sobre a seguinte questão:
Qual a função das estratégias utilizadas para substituir a palavra “selfie” no texto 1?

CONCLUSÃO DA AULA- Qual a função das estratégias utilizadas para substituir a palavra “selfie” no texto 1

Orientações didáticas:

1. Peça a alguns alunos que socializem, oralmente, as respostas dadas à questão 5 do tópico anterior
2. Eles deverão perceber que as substituições evitam repetições, tornando o texto mais harmônico e com as partes interligadas.

COM A PALAVRA OS ELABORADORES, DE OLHO NA BASE NACIONAL.

(EF08LP16) O aluno é orientado a explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, identificando o antecedente de um referente comum a uma cadeia de substituições lexicais. Portanto, fazer o uso adequado dessas estratégias de coesão é importante para assegurar ao aluno maior domínio da escrita e da oralidade, sobretudo as de viés argumentativo. Nessa aula, o aluno terá acesso a alguns mecanismos de coesão nominal para que faça uso nas interações discursivas a que ele será submetido nos mais diversos contextos de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS PARA ESTE CADERNO DE ATIVIDADES

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 13 de dezembro de 2020.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever- estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Língua Portuguesa**. São Paulo: SM, 2018.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado “ UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 8º ANO: O USO DOS MECANISMOS LINGUÍSTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO CONVENCIMENTO” propõe-se a investigar as contribuições da ARGUMENTAÇÃO para o desenvolvimento da escrita argumentativa partindo do uso dos mecanismos linguísticos, por meio da abordagem propostas pelo ISD, para o desenvolvimento do letramento dos alunos de uma escola pública de Mãe do Rio.

Os dados e atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte do pesquisador, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 984785129 ou pelo e- mail: andre920530@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNFESSPA). Para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a

Mãe do Rio -PA, 02 de março de 2020.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa intitulado “ UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 8º ANO: O USO DOS MECANISMOS LINGUÍSTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO CONVENCIMENTO” propõe-se a investigar as contribuições da ARGUMENTAÇÃO para o desenvolvimento da escrita argumentativa partindo do uso dos mecanismos linguísticos, por meio da abordagem propostas pelo ISD, para o desenvolvimento do letramento dos alunos de uma escola pública de Mãe do Rio.

Os dados e atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Esclarecemos que a participação no projeto não oferece danos ou prejuízos de qualquer natureza a qualquer pessoa participante dele.

Fica aqui registrado o compromisso, por parte do pesquisador, de esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias pelo celular (94) 984785129 ou pelo e- mail: andre920530@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da minha participação através das atividades desenvolvidas e outros registros na disciplina citada para esta pesquisa, com geração de dados realizada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações.

Assinatura do (a) gestor (a) pedagógico da escola

Mãe do Rio -PA, 02 de março de 2020.

Data: 10/03/2020

Como você teve acesso a [...]?

Soldado brasileiro de 2020 mais do que para...
sejam redator,
seu. Estudante de rede pública [...]

O bullying acontece principalmente com as vítimas supostas
vítimas das de violência física ou psicológica
a maioria das de bullying é motivada pelo preconceito
físico, gênero, orientação sexual? vítimas em geral
negadas

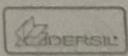
Atentadamente,
considerado abusivo

Bullying

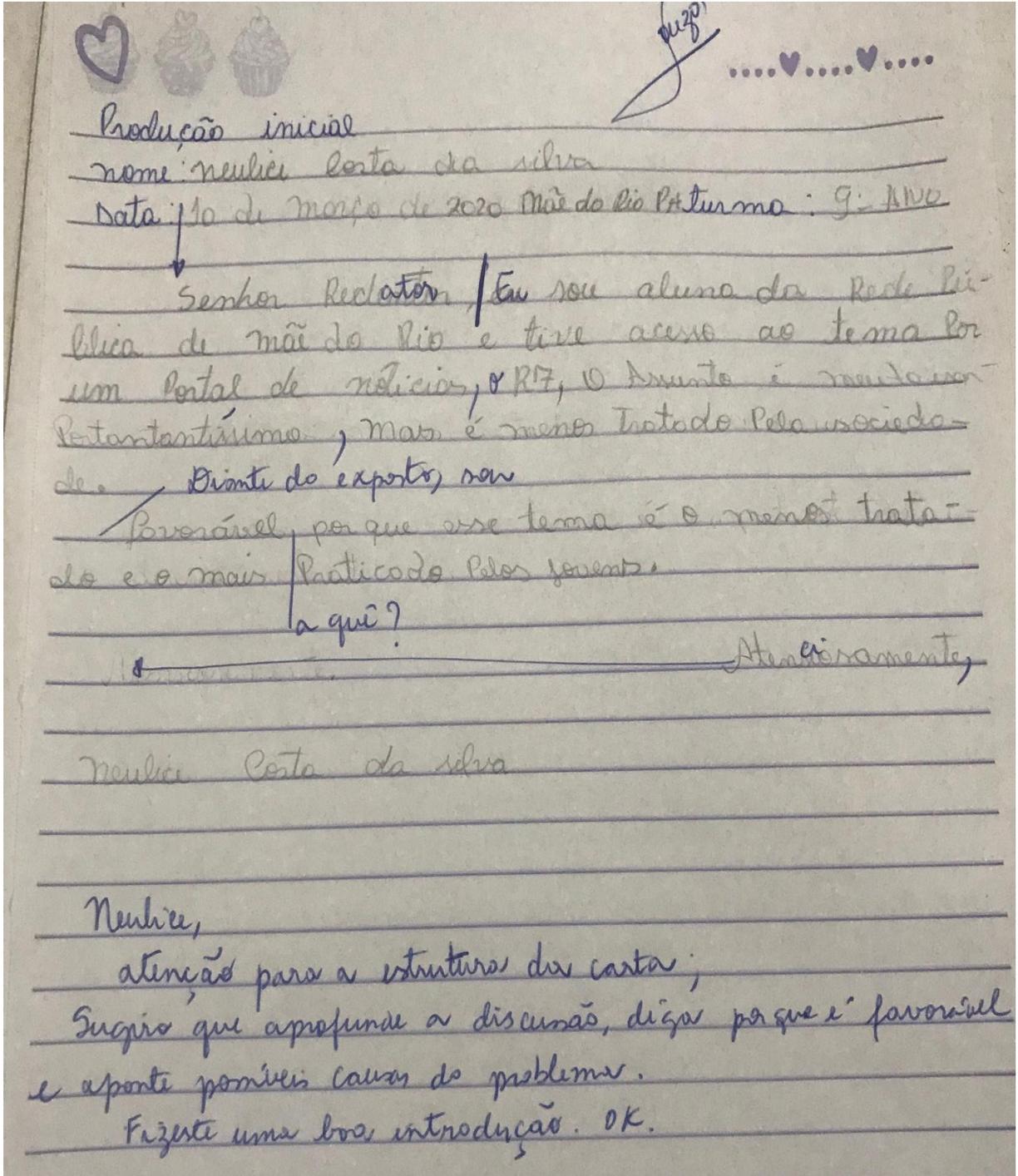
Gemvaldo,

Respeite a margem, atente-se à paragrafação.

Organize melhor suas ideias.



Primeira produção do aluno A 02



Primeira produção do aluno A 03

Data: 10.03.2020

10 de março de 2020, Mãe de Rio-PA.

Senhor redator, como aluna da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site R7. Quero parabenizar e retribuir pelas informações que você publica ^{nos} no jornal de notícias, o bullying ^{como} algo #1 que a sociedade debate no estado entre outros lugares para tentar diminuir os casos de bullying, que acontece há tanto anos não só no Brasil mas ^{também} no mundo todo.

Sou parabenável, porque deu-me a ideia de informar sobre principalmente as escolas sobre o bullying, porque os casos de bullying acontecem nas manhas das ruas na escola.

Atenciosamente,
Sibele Santos

Sibele,

Atenção para a estrutura:
 tente organizar claramente as informações do seu texto;
 #1 - Evite palavras vagas.

Primeira produção do aluno A 04

Data: 30/03/2020

10 de março de 2020, Mãe do Rio - PA.

Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7, ao longo da leitura, pude desfrutar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão quente e debatido ^{na} sociedade.

Sou grato, pela forma ^{como} ~~que~~ abordou esse contexto que até hoje continua sendo preocupante, e devemos continuar tentando diminuir esse pato alarmante entre crianças e jovens.

Atenciosamente

Jamille Silva

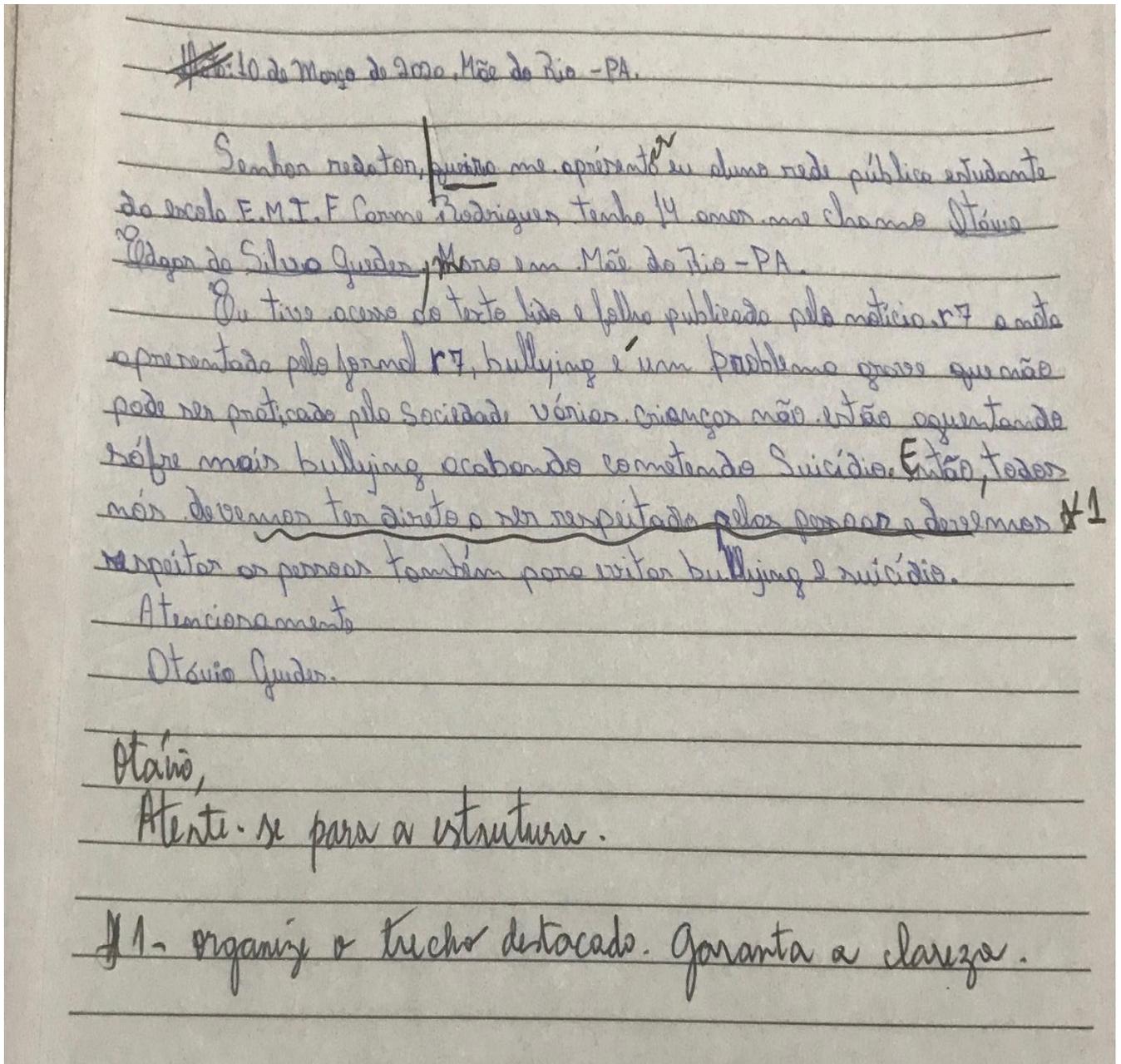
aque?

Senti falta de uma conclusão. Não considero melhor incluir um desfecho?! ♥

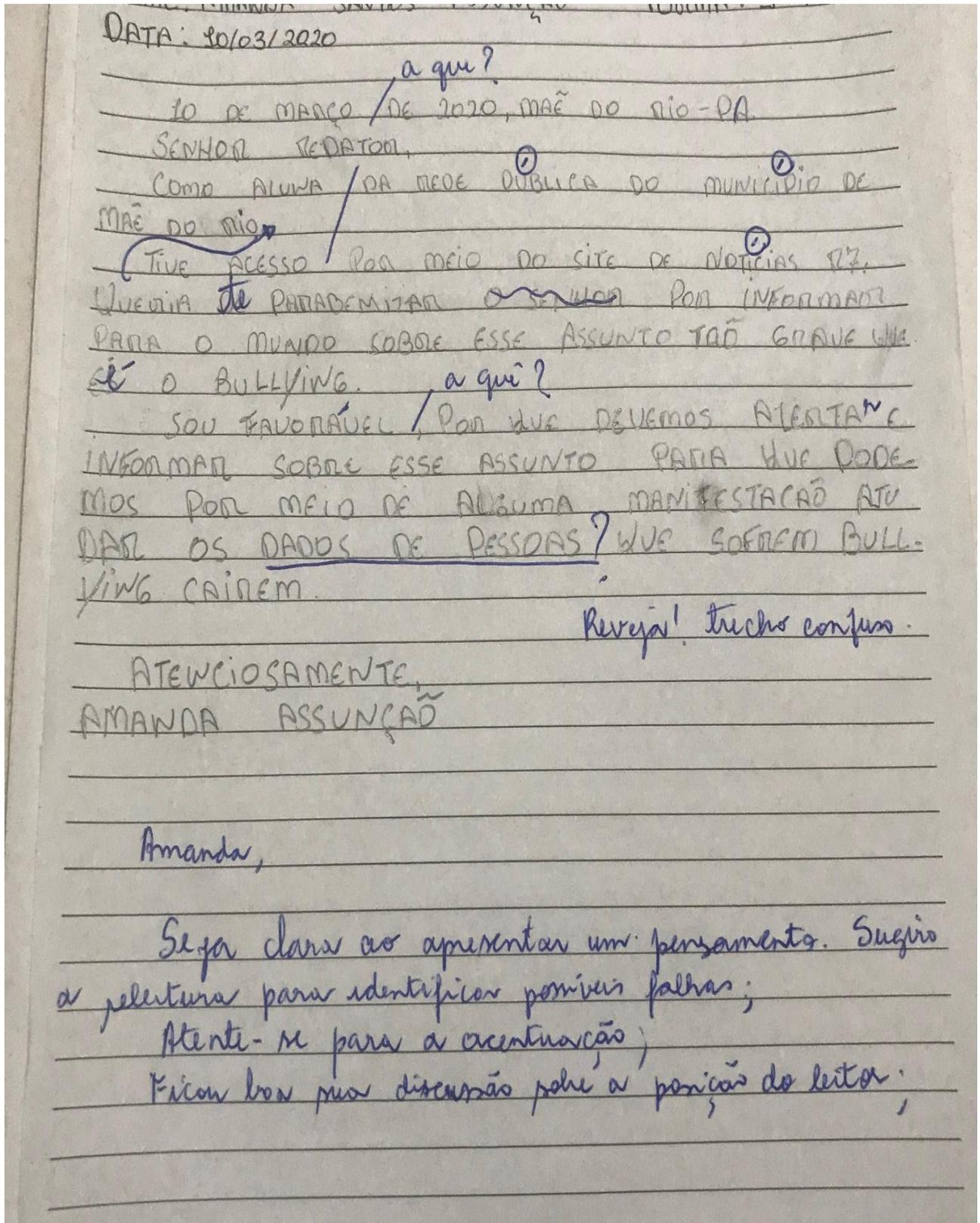
Jamille,

Atenção para a estrutura do texto; Muito bom seu diálogo com o redator;

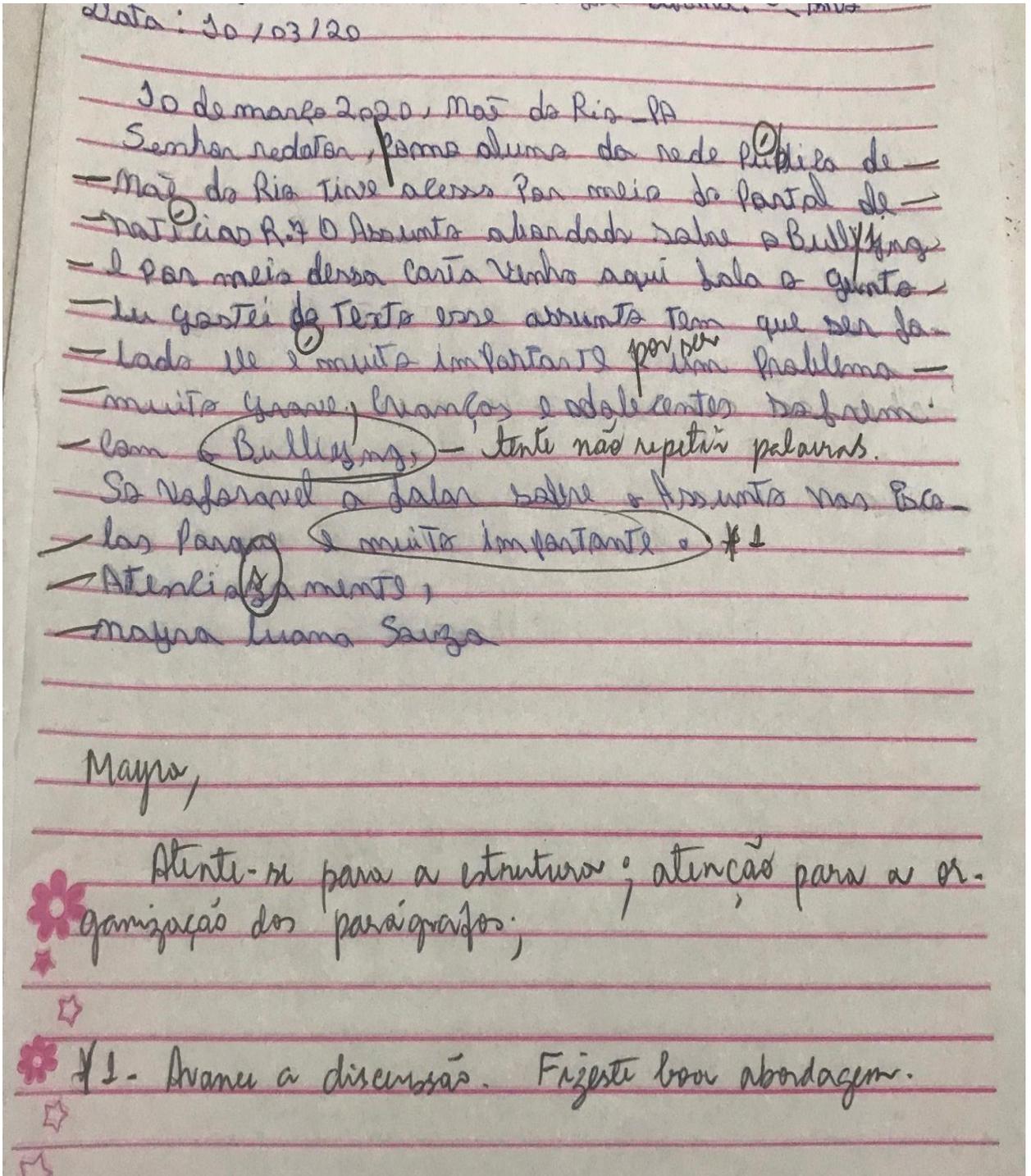
Primeira produção do aluno A 05



Primeira produção do aluno A 06



(Primeira produção do aluno A 07)



Primeira produção do aluno A 08-

Data: 30/03/2020 Turma: 9ª ano

10 de março de 2020, Mãe de Rio PA. ①

Senhor redator, eu li a notícia sobre o bullying e achei muito interessante porque a maioria das crianças e jovens sofrem bullying e isso acontece principalmente nas escolas. Às vezes, as pessoas não sabem lidar com essa situação. Por isso, os pais não conseguem ajudar seus filhos. Entendo que o bullying é muito grave, porque tem muitos jovens que tiram a própria vida por causa desse problema, mas nós temos que nos impor diante dessa falta de respeito. Por isso nós temos que alertar, fazer campanha para que isso não aconteça mais porque isso pode acontecer com qualquer pessoa. Atenciosamente:

Antônia Tamelli Silva Rocha

Antônia,

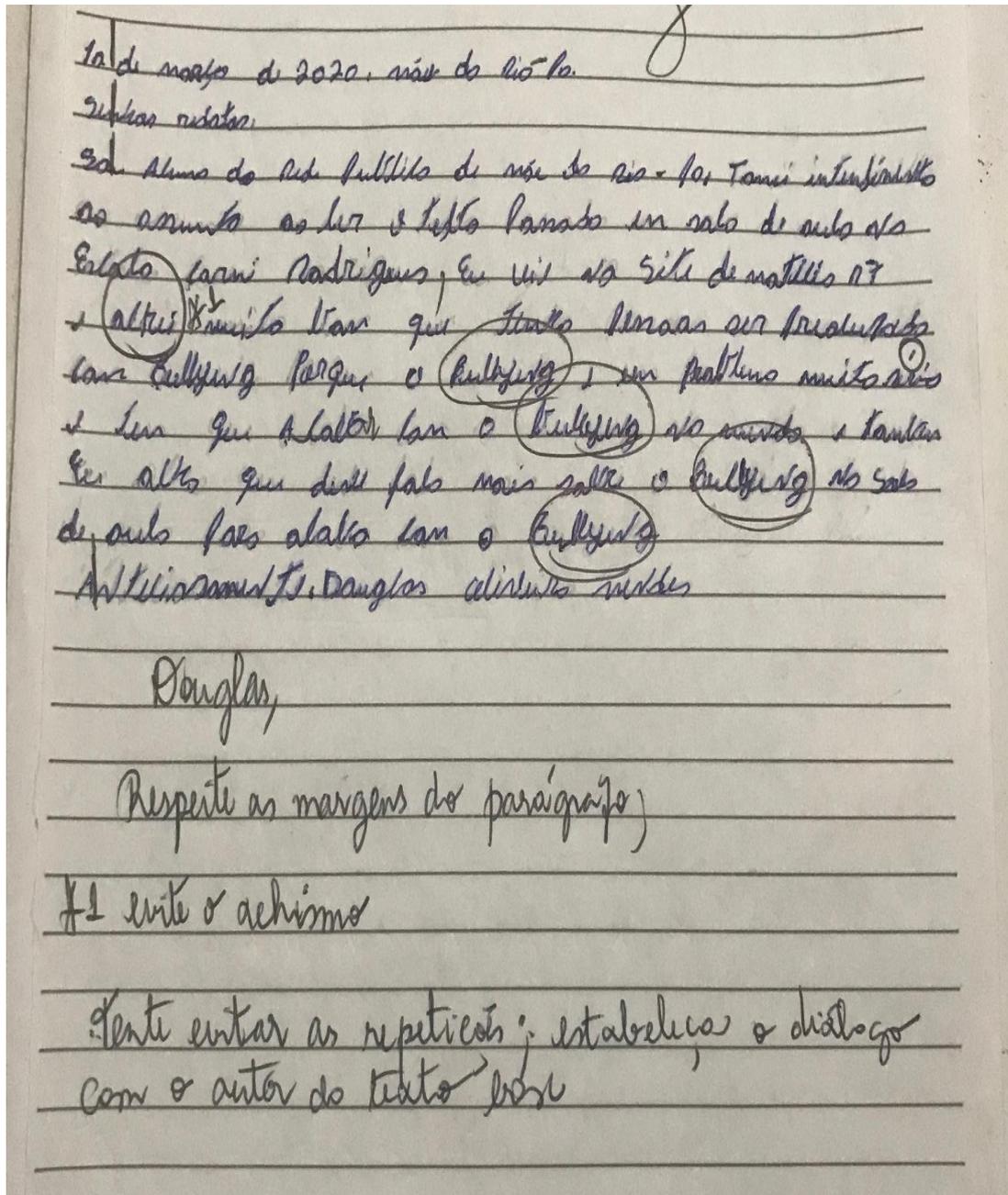
Atente-se para a estrutura:

#1 - Dialogue com o autor da notícia; fique muito bom a exposição que você fez.

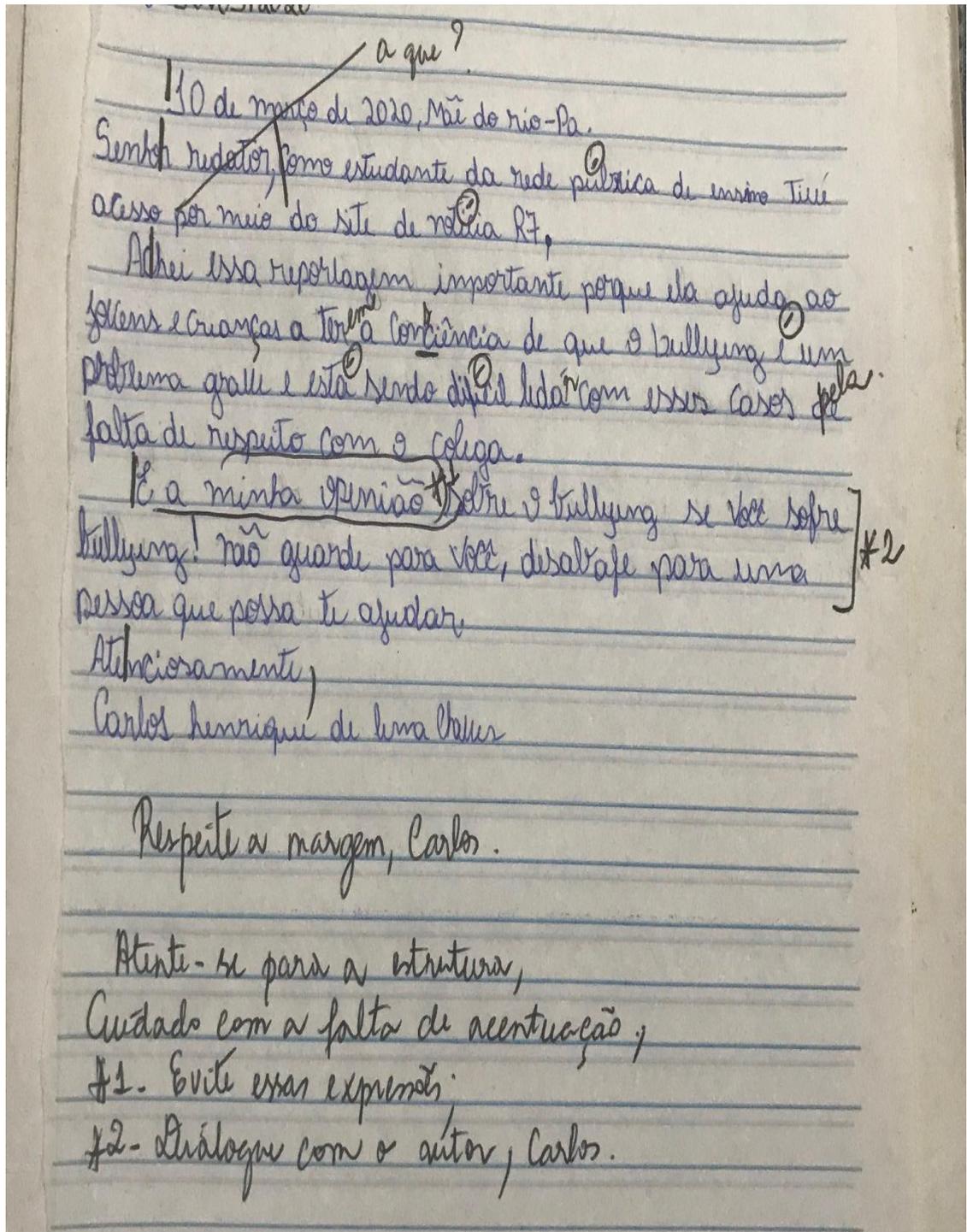
Primeira produção do aluno A 09

1º ano
 10 de março de 2020, Mãe de us - PA
 Sua redator,
 Comece a uma da red publico de municípios de
 Mãe de us.
 Eu quero parabenizar o senhor porque é muito
 importante para a vida o bullying escolar.
 Eu acho que bullying é uma coisa que nunca
 deveria ter existido. E nenhuma pessoa
 deveria passar por isso e bullying pode cau-
 sar homicídio?
 E eu não concordo com bullying isso é
 uma falta de respeito com as crianças e jos-
 kins, isso pode levar ao suicídio e todo mundo
 pode passar por isso independente das idades.
 Atenciosamente; Anely Lopes Neves
 Anely:
 #1 - evite o achismo.
 Atente-se para a estrutura.
 Revise o ponto grafado.
 Dialogue com a posição do autor;

Primeira produção do aluno A 10



Primeira produção do aluno A 11



Primeira produção do aluno A 12

10 de março de 2020, Mãe do Rio - PA | Senhor Redator,
 Sou aluno do 9º ano do ensino médio
 Rodrigues, ^{pertencente} ~~da~~ rede pública e
 tirei como texto para minha publicação
 pelo R7, seu portal e a questão de falar
 sobre me é muito importante para
 esse mundo em sala de aula, pois
 temos que reconhecer o bullying.
 Atenciosamente Paulo Henrique
 & qui?

Paulo,

Atenção para a estrutura básica do gênero carta do leitor;

Especifique suas posições. Coloque-se no lugar de leitor.

Sugiro que apresente as razões do problema e você estabeleça o diálogo com o autor do texto.

Primeira produção do aluno A 13

DATA: 10.03.2020
 TURMA: 9º ANO A

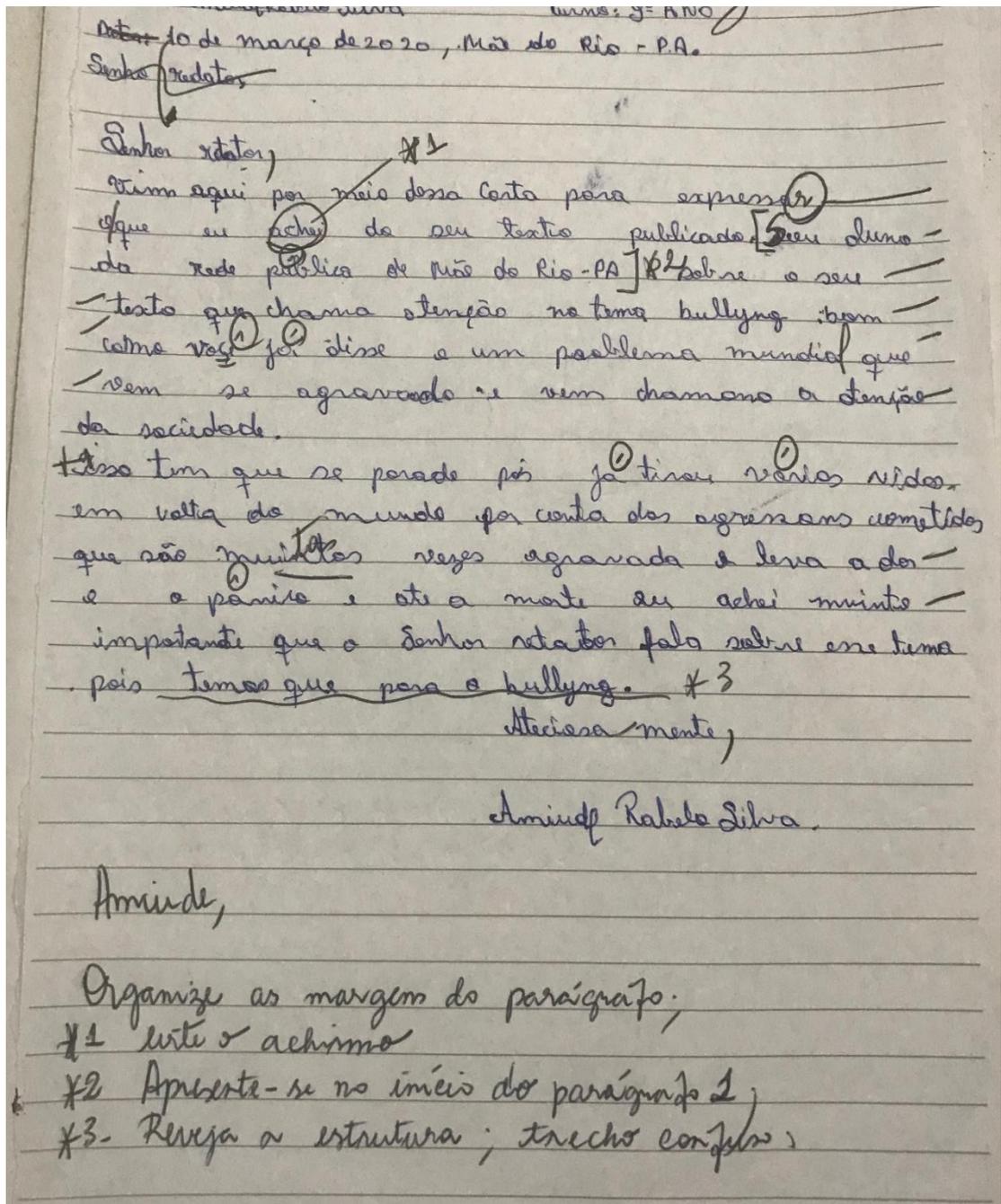
10 de março de 2020, mãe do Rio-Paraná
 Senhor redator,
 Seu Aluno da sede pública teve acesso ao livro Sen-
 do a galha pública pelo R7, seu pai quer a essa ques-
 tão de saber sobre isso é muito importante porque re-
 lata que vários países sabem com isso si os países?
 tentarem melhorar isso ajudará muita gente principa-
 lmente alunos que é onde começa o Bullying nos sal-
 las de aula.

Atenciosamente,
 João Paulo Pereira Pereira

quanto à discussão
 feita sobre o bullying.

Atenção para as separações máximas
 - Não se esqueça de dialogar com o redator

Primeira produção do aluno A 14



Primeira produção do aluno A 15

Data: 10 de março de 2020, Mãe do Rio - PA

Senhor redator, eu quero te parabenizar por seu texto maravilhoso, sou um aluno do 9º da rede pública de Mãe do Rio, eu sei um máximo esse pagamento de texto depois que eu li um texto do jornal 174, porque o bullying é um problema muito grande nesses últimos tempos por causa do número das pessoas que sofrem o bullying logo depois da agressão, e eu sou muito fã das produções que vocês fizeram sobre o bullying com os números alarmantes de jovens que sofrem a agressão e depois se matam, mas definitivamente nos posicionamos melhor sobre esse tipo de agressão, e você tinha que publicar mais sobre esse tipo de matérias, pois que as agências vejam os dados que eles estão pagando nas pessoas e que eles ponam de conta essas organizações de modo igual.

Menin "abordagem"
"discussão"

Atenciosamente,

Jádilson Souza Lopes

Jádilson,

Atente-se para a estrutura das cartas;

#1- evite a chimes;

Muito bom seu texto

Primeira produção do aluno A 16

Data: 10 de março de 2020, Mãe do Rio - PA

Sou redator / Sou uma aluna da escola Lar-
 mi Rodrigues. Seu artigo é muito bom, mais é um
 assunto pouco tratado na sociedade, por mais que
 meu professor André tenha explicado para ^{minha} meus alu-
 nos, a forma que devemos tratar as pessoas
 assim mesmo, continua sendo um assunto muito
 pouco falado.

Muitas vezes não é por ser um assunto bom,
 como de vez em quando, do jornal "portal de notícias RJ", é
 sim porque muitas pessoas julga sem conhecer você
 ou outra pessoa. Então é por não ter esperteza com
 você não conhece que acontece isso. Pra mim
 mesmo peço que este assunto possa um sala
 de aula ou em um jornal e revista não tem
 esperteza. Porque em sala de aula a pessoa ^{man-}
 tem se apaixonar e nada a mais do que isso,
 fora da escola é do mesmo jeito.

Então isso, pra fazer a diferença não ba-
 sta só falar, demonstra com assunto e não com
 reportagem. por que se for assim não tem res-
 peito e fora que eu sei como é a realidade de
 hoje em dia, e posso falar que não é boa.

Tatiâne,
 Ob - Atenção para a estrutura;
 atente-se para o plural das palavras.
 Que bom ter gostado da discussão
 muito boa sua interação com
 o assunto.

Atenciosamente,
 Buzos e abraços!
 Assinado Tatiâne
 Gomes de Moxamento

Primeira produção do aluno A 17-

10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA.
 Senhor redator,
 Sou Aluno da Rede Pública de Mãe do Rio-PA, tenho entendimento
 ao assunto ao ler o texto passado em Sala de aula na escola
 Carmi Rodrigues com Professor André de Português. Ao ter acesso
 ao Site de Notícias R7, achei muito boa a ideia empregada no
 texto, medida tem que ser tomada esse assunto é um assunto muito
 grave e que está acontecendo na maior parte da população, medidas
 tem que ser tomadas mesmo, precisamos começar a combater
~~agora~~ agora, não podemos deixar para mais um assunto tão
 importante como esse que pode tirar a vida de muitos jovens e até
 adultos, esse assunto tem que ser falado mais nas escolas,
 tem que ser combatido, com palestras, diálogos e etc. Sou *3
 a favor do texto R7. Ilustrado pela a Atividade ler o meu questionário

*1 Tago Romão Gomes

Tago,

*1 - Faltou a expressão de despedida "Atenciosamente";
 Organize as margens do parágrafo;

*2 - Evite o achismo.
 Evite repetições /

*3 - este posicionamento deve estar no início do texto;
 Atenção para as questões ortográficas.

Atividade 1

Leia a texto abaixo retirado do portal de notícias R7. O assunto abordado é atemporal e não exige maiores conhecimentos para que se promova a discussão ora pretendida. Além disso, trata-se de um tema relativo ao cotidiano dos alunos do ensino fundamental, o qual poderá suscitar uma maior participação na discussão, o que se pretende para o desenvolvimento do pensamento crítico.



Acesse a notícia pelo link: <https://noticias.r7.com/educacao/problema-social-bullying-afeta-metade-das-criancas-do-mundo-26092018>

TEXTO 1

Bullying é um problema grave e não pode ser tolerado pela sociedade. Crianças e adolescentes em todo o mundo estão sujeitos a sofrer atos de violência física ou psicológica, praticados por um único indivíduo ou um grupo, que causam dor e angústia.

Considerado um problema social grave, os casos são cada vez mais discutidos na sociedade por sua recorrência, principalmente entre os jovens.

Uma pesquisa da Organização das Nações Unidas (ONU) apontou que metade das crianças e jovens do mundo foi vítima de bullying em algum momento da vida. Foram ouvidas 100 mil crianças de 18 países.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) a violência interpessoal está entre as cinco principais causas de morte de jovens entre 10 e 29 anos.

A vida de crianças e jovens que sofrem bullying está em perigo. É o que aconteceu com o pequeno Carter English, menino de 6 anos que foi espancado por outras crianças da vizinha – todos da mesma idade que ele – em Washington, nos Estados Unidos. O caso teve uma grande repercussão no país devido à gravidade e à gratuidade da violência. Carter quis defender um amigo que sofria bullying, mas foi atacado com pedras. O menino teve um braço quebrado e teve de ser internado por conta dos ferimentos.

A mãe do menino, Dana English, em uma entrevista, declarou que “não há motivo que justifique intimidar alguém” e gostaria que os outros pais soubessem que “o bullying não é algo aceitável”.

O que leva tantos jovens a terem um comportamento intolerante e agressivo? O psicólogo Guilherme Arinelli, mestre pela PUC Campinas, e que atua na área de Psicologia Escolar e Educacional com interesse em desenvolvimento humano, explica que o comportamento dos jovens — e de todas as pessoas — está intimamente associado com o contexto em que vivem, a educação que receberam e com a cultura da qual fazem parte.

“Não podemos isolar o comportamento como algo descolado da realidade. Vivemos em uma sociedade agressiva e violenta, com grandes dificuldades de comunicação. O que se expressa na escola ou em outros contextos institucionais é uma expressão da violência que está presente no nosso cotidiano. É importante analisar o contexto em que as agressões acontecem e quem são os envolvidos”.

Como combater esse problema? Segundo Arinelli, é importante abrir canais de diálogo e mediar as relações com momentos de fala e escuta. “Ao compreender como o outro se sente e quais as causas e consequências das ações, desenvolvemos uma capacidade de comunicação mais assertiva e não agressiva”, disse.

O estudo da ONU mostra que a maioria dos casos de bullying relatados foi motivado pela aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem.

Volta por cima



Apesar de todo o sofrimento e das humilhações sofridas, muitas pessoas são capazes de fazer do limão uma limonada e transformam a dor em uma motivação de crescimento para superar os problemas e ter uma vida melhor.

Diana superou as dificuldades

É o caso da jovem portuguesa Diana Lopes, que, desde pequena, sofreu com os colegas de escola. “Eu era uma criança muito introvertida. Por não estar dentro dos padrões de beleza esperados e ter problemas de aprendizagem era ridicularizada, vítima de bullying. Cheguei a ser agredida com beliscões e até tapas no rosto”, conta.

O sofrimento foi deixando a menina insegura, triste e deprimida. Chorava o tempo todo e tinha medo de contar o que estava passando para outras pessoas e a sua situação ficar ainda pior. “Sentia-me a

pessoa mais feia e mais incapaz de fazer o que fosse”, lembra. Mesmo assim, Diana superou a angústia e o medo.

Ela contou com o apoio de um grupo de jovens que mostrou o quanto é importante se valorizar. “Os comentários e as ameaças foram deixando de me importar. De insegura, cheia de medos e traumas, passei a ser segura, enfrentando o que era necessário e sabendo onde queria chegar”, relata Diana.

O grupo de jovens ao qual Diana se refere é o Força Jovem Universal (FJU) de Viseu, a segunda maior cidade da região central de Portugal. Ela explica que esse apoio a fez sair da sua zona de conforto, vencer os medos e alcançar a jovem que sempre ambicionou ser. “Tudo isso eu devo ao FJU que me deu desafios para superar e palavras de edificação que investem no meu lado forte”, conclui.

A Universal mantém projetos voltados para cuidar, orientar e conscientizar crianças e jovens, em diversas faixas etárias, como o Escola Bíblica Infantil (EBI) — de 0 a 11 anos, o Força Teen Universal (FTU) — de 11 a 14 anos, e o Força Jovem Universal (FJU).

O grupo FJU desenvolve diversas atividades culturais, sociais, esportivas e espirituais com o objetivo de alcançar a juventude. Realiza, também, várias ações como o “Vale a Pena Viver” e o “Saiba Dizer Não”, que auxiliam e conscientizam sobre temas polêmicos e pertinentes aos jovens, como o vício em drogas, a depressão e o bullying.

<https://noticias.r7.com/educacao/problema-social-bullying-afeta-metade-das-criancas-do-mundo-26092018>

Organize a turma em duplas de alunos para que leiam a notícia e respondam as questões abaixo. Cada dupla deve apresentar suas conclusões ao restante da turma.

- 1) O texto acima discorre sobre um grave problema social que muitos jovens têm enfrentado. De que forma o autor define essa problemática, de modo a deixar nítida sua posição sobre o assunto?
- 2) Observa-se que para dar mais concretude a fala o autor se vale de um discurso de citação estatística. O que os dados revelam?
- 3) Quais são as principais razões para a ocorrência do bullying?
- 4) Na parte final do texto, o autor traz exemplos de pessoas que conseguiram superar as violências sofridas. Conhecem algum caso? Compartilhem experiências e socializem possíveis intervenções no ambiente em que todos frequentam.

Após a discussão das duplas e em seguida com toda a turma sobre as questões acima, o professor poderá aprofundar os conceitos em relação à carta do leitor, identificando que a finalidade da carta do leitor é interagir com o outro. E que algumas práticas de escrita como esta permitem expor ideias, sugestões e opiniões sobre assuntos que nos interessam. E a carta do leitor pode ser utilizada como meio de diálogo entre leitores, mídias e a sociedade.

Agora, vamos elaborar a produção inicial, a partir das notícias publicadas no portal de notícias Blog do Maciel (blog informativo sobre o município de Mãe do Rio), elabore uma carta do leitor manifestando-se quanto à questão apresentada no texto de sua escolha.



Sugerimos que esta atividade aconteça na biblioteca da escola, com os alunos organizados em grupos. Alunos poderão usar a internet, o professor poderá prever outros materiais como revistas e jornais para serem levados à biblioteca e distribuídos aos grupos. A ideia é que os alunos pesquisem os diferentes suportes e observem sua forma de interação por meio deste gênero, focando os diversos meios de comunicação, os locutores, os interlocutores, a linguagem utilizada, entre outros aspectos.



Atividade 2

O objetivo nesta atividade será conhecer e explorar os diferentes suportes ou veículos. Relembre com os alunos que as cartas do leitor circulam em revistas, jornais, blogs, entre outros. E que os jornais e revistas têm um espaço exclusivo para o leitor. A seção onde são publicadas as cartas dos leitores, em alguns casos, recebe diferentes nomes como: Painel do leitor, Carta do leitor, Carta à redação, Pontos de vista, Opinião, Cartas, Recadinhos, entre outros. (Neste momento é hora de buscar nas revistas, jornais, blogs etc trazidos, o suporte comentando o local onde as cartas são publicadas).

Dependendo do suporte, os conteúdos das cartas trazem agradecimentos, reclamações, queixas, solicitações, críticas ou repúdios. Alguns utilizam as cartas até para denúncias sociais: como exemplo uma situação bastante comum são os leitores denunciando serviços mal prestados no bairro. É por meio dessas cartas que o leitor interage socialmente, reagindo positiva ou negativamente, aos diversos assuntos que circulam nos meios de comunicação ou em contextos jornalísticos.

A partir destas observações feitas promova uma discussão com a turma sobre o local onde poderiam enviar suas reclamações caso quisessem enviar suas opiniões sobre a notícia acima ou até mesmo para reivindicar ou defender seus direitos em relação a outros assuntos.

Comente que hoje em dia a televisão também nos dá essa possibilidade de interação e temos vários programas como o Fantástico da Rede Globo, *Reality Shows*, programas de rádio, dentre outros que possibilitam uma ligação entre os telespectadores por meio de mensagem de celular, blog, *twitter*, *facebook*, telefone etc.

Para fechar apresente o quadro abaixo:

O que é o suporte ou veículo de um gênero?

É o meio utilizado para a circulação social do gênero. Vale a pena destacar que, antigamente, tanto as paredes internas das cavernas, a tabuleta, o pergaminho, quanto o papel eram considerados suportes. Atualmente, temos como suporte os jornais, as revistas, os outdoors, a internet, programas de TV, entre outros. Os diversos suportes são importantíssimos para a circulação dos diferentes gêneros discursivos na sociedade. E também considerados na credibilidade no que lemos ou ouvimos.

Professor, para esta atividade peça que as duplas selecionem um suporte e o espaço que tenha a carta do leitor, pode ser nos suportes impressos ou pela internet. Selecionado o suporte, os alunos deverão apresentar as seguintes questões:

- 1) Como é o espaço da carta do leitor neste suporte? Ela tem um espaço ou momento específico? Como se chamam?
- 2) Como as cartas do leitor são publicadas neste veículo?
- 3) Existem critérios para essa publicação? Quais seriam? Cite alguns que você tenha identificado.
- 4) Com base nas cartas deste espaço, como os textos se apresentam? São textos curtos?
- 5) No suporte é possível perceber indicações para a forma de envio? Como é a forma de envio?
- 6) Com base nas cartas encontradas, conseguem perceber se passam por modificações como serem resumidas ou parafraseadas, ou são publicadas na íntegra?

Professor, o resultado desta pesquisa deverá ser sistematizado e socializado com o restante da turma. Os alunos poderão produzir uma apresentação em slides para mostrarem as reflexões sobre os suportes e as cartas do leitor pesquisadas, inclusive, ilustrando os dados da pesquisa.



Atividade 3

O professor, nesta atividade vamos utilizar uma carta do leitor para que os alunos entendam a forma composicional das cartas.

Vamos analisar uma carta do leitor:

Reciclagem de Lixo

Veja surpreende a cada semana. Magnífica, informativa e principalmente educativa a reportagem “Comece a reciclar” (Guia, 5 de setembro). Reportagens assim reciclam também a mentalidade dos cidadãos brasileiros. Infelizmente, a maioria desconhece o compromisso que cada um de nós tem de zelar pelo nosso planeta.

A. L. C. Uberlândia, MG

Revista Veja - Edição 2025 – ano 40 – n. 36 (12 de setembro de 2019) - Carta do Leitor: Reciclagem de Lixo.

A partir da carta acima o professor poderá realizar as seguintes observações e questionamentos:

1. Qual é a opinião do autor da carta do leitor acima referente à reportagem “Comece a reciclar”?
2. A quem seria direcionada essa carta?
3. Qual a finalidade dessa carta?
4. A primeira expressão, que aparece na carta anterior, é a palavra "Veja". Normalmente, esse vocábulo constitui-se o imperativo do verbo ver, na 2.a pessoa o singular, se admitirmos, pelo uso, a classificação de você como segunda pessoa, e não como pronome de tratamento (embora proveniente da terceira), dirigindo-se ao interlocutor. Nesse sentido, com o verbo no imperativo, a palavra "Veja" foi tomada para chamar a atenção de alguém (no caso, o leitor) sobre algo (a importância do conteúdo veiculado na revista). No processo, a palavra, como aqui exposto, acabou sendo empregada em outro sentido e em outra classe de palavras. Qual é o significado dessa palavra?
5. No início da carta o autor emprega vários adjetivos, como “magnífica, informativa, educativa”... Qual seria a função desses adjetivos no texto? A quem se destinam?

O professor, após os alunos apresentarem as questões, deve comentar com os alunos que quem define como será escrita a carta do leitor é o veículo onde está publicada, a reportagem a que se refere e o suposto interlocutor. Nesta carta cima, a forma composicional é elaborada, utilizando-se de adjetivos para fortalecer sua opinião e convencer do seu propósito.

APOSTILA COMPLEMENTAR- Conectando as ideias

Os tipos de coesão são importantes para encadear argumentos de maneira lógica. Quando bem empregados, contribuem para a coesão global do texto.

Todo texto que se preze privilegia a boa comunicação, não é mesmo? Comunicar é a principal função de todo e qualquer ato de fala, não importa se na linguagem escrita ou na linguagem oral. Quem quer ser um bom escritor deve conhecer recursos linguísticos essenciais para o desenvolvimento de uma redação que interaja de maneira satisfatória com o leitor.

Conhecer elementos como a **coerência e a coesão**, assim como sua aplicabilidade, garante a escrita de um texto cujas ideias estejam apresentadas de forma competente, possibilitando ao leitor uma leitura aprazível e dialógica. Para tanto, existem os **tipos de coerência** e os tipos de coesão, que são indispensáveis para a construção do texto.

A coesão é responsável pelos sentidos encontrados na superfície do texto. Através dela é estabelecida a relação semântica (relações de sentido entre as palavras) entre os elementos do discurso através do **uso adequado de conectivos**, que servirão para encadear de maneira lógica as ideias do texto. Para escrever um texto coeso, conheça agora os cinco tipos de coesão textual:

⇒ **Coesão por referência:** é um dos tipos mais utilizados em um texto. Graças a ela, evitamos repetições de termos, descuido que pode tornar desagradável a leitura de um texto:

Os alunos do terceiro ano foram visitar o Museu da Língua Portuguesa. Eles foram acompanhados pelos professores da escola.

Em vez de:

Os alunos do terceiro ano foram visitar o Museu da Língua Portuguesa. Os alunos do terceiro ano foram acompanhados pelos professores da escola.

⇒ **Coesão por substituição:** são empregadas palavras e expressões que retomam termos já enunciados através da **anáfora**. Observe o exemplo:

Os alunos foram advertidos pelo mau comportamento. Caso isso volte a acontecer, eles serão suspensos.

Em vez de:

Os alunos foram advertidos pelo mau comportamento. Caso o mau comportamento volte a acontecer, os alunos serão suspensos.

⇒ **Coesão por elipse:** Ocorre por meio da omissão de uma ou mais palavras sem que isso comprometa a clareza de ideias da oração:

*Maria faz o almoço e ao mesmo tempo **conversa** ao telefone com a amiga.*

Em vez de:

*Maria faz o almoço e ao mesmo tempo **Maria** conversa ao telefone com a amiga.*

⇒ **Coesão por conjunção:** Esse tipo de coesão possibilita relações entre os termos do texto através do emprego adequado de conjunções:

Como não consegui ingressos, não fui ao show, contudo, assisti ao espetáculo pela televisão.

⇒ **Coesão lexical:** ocorre por meio do emprego de sinônimos, pronomes, hipônimos ou heterônimos. Observe o exemplo:

*Machado de Assis é considerado o maior escritor brasileiro. O carioca nasceu no dia 21 de junho de 1839 e faleceu no Rio de Janeiro no dia 29 de setembro de 1908. **Gênio maior** de nossas letras, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.*



Os conectivos são como pecinhas de um elaborado quebra-cabeças: quando encaixadas adequadamente, resultam em um texto coeso e bem estruturado

Atividade da apostila complementar– Coerência e Coesão Textual

✚ Os trechos abaixo constituem uma notícia, porém estão fora da sequência correta. Ordene-os de modo a integrarem um texto coerente e coeso.

Trabalhar mais de 45 horas por semana faz mal ao coração, diz estudo

Jairo Bouer

___ Em outras palavras, indivíduos que trabalharam 55 ou mais horas ao longo de uma década apresentaram um risco 16% mais alto de doença cardiovascular. E, entre aqueles que seguiram uma jornada de 60 horas ou mais, pelo mesmo período, o risco foi 35% maior.

___ O estudo levou em consideração eventos como angina, doença coronariana, insuficiência cardíaca, infarto, derrame e pressão alta. O risco dessas ocorrências, na população estudada, foi de 43% e não variou muito entre quem trabalhava entre 40 e 45 horas. Mas, além desse período, o risco aumentou cerca de 1% a cada hora a mais.

___ Os resultados foram publicados no *Journal of Occupational and Environmental Medicine* e divulgado no jornal britânico *Daily Mail*.

___ Trabalhar mais de 45 horas por semana, ao longo de uma década, aumenta o risco de doenças cardiovasculares. Para quem atua em período integral, essa propensão aumenta a cada hora adicional trabalhada, segundo pesquisadores da Universidade do Texas, nos Estados Unidos.

___ Eles analisaram dados de mais de 1.900 participantes de um estudo de longo prazo sobre saúde e trabalho. Todos estavam empregados há pelo menos dez anos. A equipe descobriu que, entre os que atuam em período integral, o risco é significativamente maior para quem trabalha além da faixa de 40 a 45 horas por semana.

Disponível em: <<http://doutorjairo.blogosfera.uol.com.br>>

Assinale a sequência:

- a) 4, 2, 5, 1, 3.
- b) 4, 3, 5, 1, 2.
- c) 3, 1, 4, 5, 2.
- d) 5, 2, 4, 1, 3.

✚ Indique as relações semânticas estabelecidas pelos conectivos em destaque:

- I. **Como** a chuva estava muito forte, não foi possível continuar o show.
 - II. Eu não consegui apresentar o trabalho **porque** estava muito nervosa!
 - III. Os manifestantes terão suas reivindicações atendidas, **exceto se** usarem de violência.
 - IV. Estava doente, **mas** foi trabalhar.
 - V. Os brasileiros são **tão** trabalhadores **quanto** os norte-americanos.
- a) causa, causa, condição, oposição, comparação.
 - b) comparação, condição, finalidade, oposição, tempo.
 - c) causa, causa, conformidade, oposição, condição.
 - d) finalidade, comparação, tempo, condição, causa.
 - e) causa, causa, condição, condição, causa

✚ (Adaptado -Enem - 2013)

Gripado, penso entre espirros em como a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas. Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe que disseminou pela Europa, além do vírus propriamente dito, dois vocábulos virais: o italiano influenza e o francês grippe. O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava “influência dos astros sobre os homens”. O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper*, isto é, “agarrar”. Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.

RODRIGUES. S. Sobre palavras. *Veja*, São Paulo, 30 nov. 2011.

Para se entender o trecho como uma unidade de sentido, é preciso que o leitor reconheça a ligação entre seus elementos. Nesse texto, a coesão é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse. O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é:

- a) “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.”
- b) “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]”.
- c) “O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava ‘influência dos astros sobre os homens’.”
- d) “O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper* [...]”.
- e) “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

 (Adaptado- Enem – 2011)

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. *Época*. 23 mar. 2009.

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que

- a) a expressão “Além disso” marca uma sequenciação de ideias.
- b) o conectivo “mas também” inicia oração que exprime ideia de contraste.
- c) o termo “como”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.
- d) o termo “Também” exprime uma justificativa.
- e) o termo “fatores” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.

✚ Sobre a coesão textual, estão corretas as seguintes proposições:

I. A coesão textual está relacionada com os componentes da superfície textual, ou seja, as palavras e frases que compõem um texto. Esses componentes devem estar conectados entre si em uma sequência linear por meio de dependências de ordem gramatical.

II. A coesão é imaterial e não está na superfície textual. Compreender aquilo que está escrito dependerá dos níveis de interação entre o leitor, o autor e o texto. Por esse motivo, um mesmo texto pode apresentar múltiplas interpretações.

III. Por meio do uso adequado dos conectivos e dos mecanismos de coesão, podemos evitar erros que prejudicam a sintaxe e a construção de sentidos do texto.

IV. A coesão obedece a três princípios: o princípio da não contradição; princípio da não tautologia e o princípio da relevância.

V. Entre os mecanismos de coesão estão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

- a) Apenas V está correta.
- b) II e IV estão corretas.
- c) I, III e V estão corretas.
- d) I e III estão corretas.
- e) II, IV e V estão corretas.

Vamos assistir ao vídeo abaixo com o intuito de conhecer mais um pouco sobre este gênero.

Disponível em: <<http://youtu.be/Ktfay9k5tJk>> Acesso em: 12/04/2019

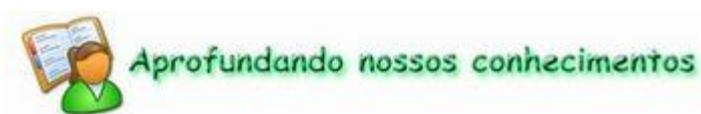


Título: Carta do Leitor

Breve descrição: O vídeo apresenta um breve resumo sobre o que é a carta do leitor.

Fonte/autor: Youtube - Disponível em: <http://youtu.be/Ktfay9k5tJk>

Após assistir o vídeo, quais informações sobre a carta do leitor puderam aprender? Identifique algumas observações possíveis a partir deste vídeo.



Agora que já vimos o vídeo sobre o gênero carta do leitor, vamos conhecer um pouco mais sobre a construção de uma carta argumentativa. Assista ao vídeo "Qual é a sua opinião?".

- 1) Há diferença entre a carta e a carta do leitor?
- 2) Quais estratégias linguísticas puderam perceber e poderão utilizar para escrever uma carta do leitor?



Qual a sua opinião? Episódio IX - Capítulo III - A carta



Atividade 4

Agora é momento da reescreverem a carta do leitor:

O desafio agora é utilizar todas as ferramentas aqui estudadas e discutidas para a produção final. Após produzirem a carta do leitor, enviem ao suporte de redação do Blog do Maciel. Depois é só continuar acessando para ver se ela foi publicada. De qualquer forma o editor do jornal irá ler e ficará sabendo de sua opinião. Leiam, interajam e sejam cidadãos críticos.



Importante

Lembrem-se, a carta do leitor deve ser um texto curto e conciso, de que a linguagem deve estar adequada ao interlocutor, deve conter seu posicionamento diante da situação. Considerem as informações lidas no veículo escolhido, como a estrutura pedida e o endereço de envio. Não se esqueçam de observar os critérios para sua produção. Após o término, enviem as cartas escritas ao meio de comunicação escolhido. Lembrem-se de que sua carta pode ser publicada e, caso escolhida, ainda poderá ser editada ou recortada pela redação.