



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANTÔNIA CLÁUDIA DE CARVAHO ROCHA

CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: APROPRIAÇÃO DE ELEMENTOS
DO GÊNERO E DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA

TERESINA (PI)

2015

ANTÔNIA CLÁUDIA DE CARVALHO ROCHA

CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: APROPRIAÇÃO DE ELEMENTOS
DO GÊNERO E DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, como pré-requisito para a conclusão do
curso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Bárbara Olímpia Ramos de Melo

TERESINA (PI)

2015

**Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após
apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.**

ANTÔNIA CLÁUDIA DE CARVALHO ROCHA

CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: APROPRIAÇÃO DE
ELEMENTOS DO GÊNERO E DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DA SEQUÊNCIA
ARGUMENTATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, como pré-requisito para a conclusão do
curso.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Prof^ª. Dr^ª. Sulemi Fabiano Campos (1º Examinador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Iveuta Abreu Lopes (2º Examinador)
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Prof^ª. Dr^ª. Nize Paraguassu Martins (Suplente)
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Ofereço ao ser maior, que na minha cultura ensinaram-me a chamar de Deus, acredito na sua existência e contribuição para a nossa criação. É por ele e para ele que ofereço todas minhas conquistas. À minha família, base para a concretização dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final desse curso, não poderia deixar de expressar a minha gratidão a todos que de alguma forma colaboraram para a realização dessa etapa em minha vida.

Primeiramente, agradeço a Deus, pois, as batalhas são muitas e constates, mas a crença em uma força espiritual que me guiou e deu forças para superar os obstáculos, é o que me fez chegar até aqui.

Aos meus pais, José Nelson e Maria de Jesus, o bem maior que tenho em minha vida e os motivos que hoje me fazem querer crescer cada vez mais, tanto no pessoal como no profissional.

Ao meu noivo Gilmar, obrigada pela paciência, dedicação, compreensão, amizade e companheirismo, resumindo em uma única palavra pode-se dizer, pelo amor, você faz parte de mais essa conquista.

Agradeço aos meus familiares (tios, primos), aqui quero representá-los nominalmente pela prima Kátia, que desde o início deste curso, quer dizer, desde a abertura do edital, incentivou-me e abriu literalmente os braços, as portas do seu lar e do seu coração para me receber durante as viagens para Teresina.

Obrigada aos professores do PROFLETRAS-UESPI pelos ensinamentos, principalmente à minha competente orientadora, Bárbara Olímpia, que no decorrer desse curso conduziu a orientação e colaborou de maneira ímpar para que esse trabalho se realizasse, suas doses de disponibilidade, compreensão e, principalmente, bom humor, foram sempre na medida certa para que eu pudesse ter consciência da responsabilidade da minha tarefa e realizá-la com prazer.

Agradeço também aos colegas de trabalho do Núcleo Municipal de Educação, especialmente à diretora Virândia Cipriano, pelos ajustes nos horários, pela compreensão das ausências nas festividades e demais atividades que precisei faltar, o incentivo que recebi de vocês foi muito importante para que eu chegasse ao fim desse Mestrado.

Aos colegas e amigos do PROFLETRAS, agradeço a cada um que compunha essa turma, pois, em vários momentos aprendi, me servi e festejei ao lado de vocês, a solidariedade e disponibilidade é pra mim, a marca registrada dessa turma, além do conhecimento que era visível na fala e nos trabalhos de cada um. Levarei-os eternamente em minha memória e em meu coração.

Agradeço ainda a CAPES pelo incentivo financeiro disponibilizado aos alunos do PROFLETRAS através da bolsa de estudos que muito colaborou para o desenvolvimento dos estudos e realização da presente pesquisa.

Escrever é a oração que Deus legou aos que não sabem chamá-lo de outra forma. É o pulso do coração sentido nos dedos, às vezes até bate para e exclusivamente eles. É a coleção de erratas dum imperfeito que sonha um dia acertar. É o mal traçado verso de um mal traçado versista. É muita coisa em uma só, tanto é que se assim não fosse não teria a mínima graça.

(João Matias)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a produção textual a partir do estudo do gênero carta de leitor, está delimitado aos alunos do 8º ano de uma escola municipal localizada no município de Santo Antônio de Lisboa-PI. A temática desenvolvida procura se adequar à linha de pesquisa do Proletras Leitura e Produção Textual: diversidades e práticas docentes. O problema que se tem diante do tema é: as atividades de produção textual contempladas pelo livro didático dão suporte suficiente para que o aluno possa se apropriar efetivamente da produção do gênero carta de leitor? Portanto, a hipótese é de que trabalhar os gêneros textuais utilizando como recurso apenas o livro didático pode não ser suficiente para que os alunos possam se apropriar de um gênero. Na construção da pesquisa, o objetivo geral se constitui em investigar a apropriação do gênero carta de leitor em contexto escolar. De maneira mais específica: a) caracterizar o gênero carta de leitor; b) verificar o tratamento que o livro didático dá ao gênero carta de leitor; c) reconhecer os elementos estruturais e linguísticos do gênero carta de leitor nas produções textuais dos alunos feitas a partir das atividades sugeridas pelo livro didático; d) propor uma sequência didática como metodologia de trabalho centrada no gênero carta de leitor. A pesquisa justifica-se dentre outros motivos, por tratar do trabalho com o gênero carta enquanto gênero textual que circula na sociedade e há uma constante necessidade e interesse de estudantes na produção do mesmo, além de ser indicado pelos PCNs como gênero a ser trabalhado no segundo ciclo do Ensino Fundamental. A base teórica que fundamenta a pesquisa parte dos estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2003) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Tem também como aparato teórico para discutir sequência textual e argumentação, as ideias de Adam (2011), Koch (2011), Reboul (2004), dentre outros. E como apoio teórico e metodológico no estudo e composição da proposta de intervenção, as pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008 e 2012). Ao final dessa pesquisa, podemos verificar que a abordagem sobre a carta de leitor, feita pelo livro didático para a produção de texto e consequente apropriação do gênero, não foi adequada em relação a alguns itens que compõem a estrutura do gênero como o vocativo, a referência à matéria lida, a saudação final, além da limitação no uso de elementos linguísticos característicos da sequência argumentativa, como os operadores argumentativos e a presença relevante de outras sequências como a narrativa e a expositiva no texto que foi orientado para a construção da sequência argumentativa, cabendo assim a indicação de uma proposta de intervenção para posteriores trabalhos com o respectivo LD e com o gênero carta de leitor.

Palavras-chave: Gênero textual; Carta de leitor; Sequência Argumentativa.

ABSTRACT

This work has as its theme the text production from the study of gender card reader, is delimited to 8th graders from a public school in the municipality of Santo Antonio de Lisboa-PI. The developed thematic looking suit the research area of Profletras Reading and Textual Production: diversity and teaching practices. The problem that has on the theme: the text production activities contemplated by textbook give enough support so that the student can effectively appropriate the production of gender card reader? Therefore, the hypothesis is that working the genres using as a resource only the textbook may not be sufficient to allow students to take ownership of a genre. The construction of research, the overall goal is constituted to investigate the appropriation of the genre reader letter in schools. More specifically: a) characterize the genre drive letter; b) verify the treatment that the textbook give the genre drive letter; c) recognize the structural and linguistic elements of the genre reader letter in the textual productions of the students made from the activities suggested by the textbook; d) to propose a didactic sequence as work methodology focused on gender drive letter. The research is justified among other reasons, to treat the work with gender letter as genre circulating in society and there is a constant need and interest of students in the production of the same, and is indicated by the NCPs as kind to be worked on second primary school cycle. The theoretical basis underlying the research part of Bakhtin studies (1997) and Bronckart (2003) for the study of gender in socio-interactionist perspective of language. Also has the theoretical apparatus to discuss textual and argument sequence, Adam's ideas (2011), Koch (2011), Reboul (2004), among others. And as a theoretical and methodological support in the study and composition of the proposed intervention, the research Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Costa Hübner (2008 and 2012). At the end of this research we can see that the approach on the drive letter, made by textbook for text production and subsequent appropriation of the genre, it was not appropriate for some items that make up the gender structure as the vocative, the Referring to read field, the final salutation, beyond the limitation on the use of characteristic linguistic elements of the argument sequence as the argumentation operators and significant presence of other sequences as narrative and expository text that was instructed to construct the argument sequence thus fitting the appointment of an intervention proposal for further work with their LD and gender drive letter.

Keywords: textual Gender; Drive letter; Argumentative sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de superestrutura do texto argumentativo de Adam (2011).....	52
Figura 2: Esquema da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)..	57
Figura 3: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Seção de Contato.....	71
Gráfico 2: Sequências predominantes nas cartas de leitor dos alunos.....	75
Gráfico 3: Seção de Despedida.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros presentes nas propostas de redação na UNICAMP no período de 1987 a 2013 (ALVES-FILHO, 2013).....	18
Quadro 2: Tábua de critérios de correção do gênero carta (PASSARELLI, 2012)	35
Quadro 3: Tipologia dos operadores argumentativos a partir da abordagem de Koch (2003, 2008 apud. NASCIMENTO, 2014)	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Operadores argumentativos recorrentes nas cartas de leitor dos alunos	79
Tabela 2: Os operadores argumentativos utilizados e as relações estabelecidas nos textos dos alunos	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
2.1 A escrita e o ensino de Língua Portuguesa.....	20
2.2 Abordagens teórico-metodológicas sobre o Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa..	23
3 GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	28
3.1 Bases teóricas para o estudo de gêneros textuais.....	28
3.2 Caracterização do gênero carta de leitor	32
3.3 Argumentação	42
3.4 As sequências tipológicas/textuais	47
4 METODOLOGIA	55
4.1 Caracterização da pesquisa	55
4.2 Campo e sujeitos da pesquisa	55
4.3 Procedimento de coleta de dados	56
4.4 Categorias de análise	56
4.5 Sequência Didática: uma estratégia metodológica para o ensino de gêneros.....	56
4.5.1 Apresentação da situação.....	58
4.5.2 Produção inicial.....	58
4.5.3 Os módulos	59
4.5.4 Produção final	59
4.6 Proposta para ampliação da Sequencia Didática na perspectiva de Costa-Hubes	59
5 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	63
5.1 Apresentação da proposta de produção de texto do Livro Didático	63
5.2 Elementos estruturais e linguísticos do gênero carta de leitor.....	70
5.2.1 Seção de contato.....	70
5.2.2 Núcleo da Carta.....	74
5.2.2.1 Sequência argumentativa	75
5.2.2.2 Relação estabelecida pelos operadores argumentativos	78
5.2.3 Seção de despedida.....	80

5.3 Proposta de intervenção.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.....	104
ANEXO B: PRODUÇÃO DE TEXTO REALIZADA PELOS ALUNOS (CARTA DE LEITOR)	107

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que é por meio de textos orais, escritos ou multimodais que os falantes podem ter acesso e domínio de uma língua. Nesse sentido, ressalta-se a importância de trabalhar o texto na sala de aula desde os primeiros anos da vida escolar do aluno. A aquisição do conhecimento de uma língua enquanto código compartilhado por uma comunidade vai além da codificação e decodificação de seus signos, é preciso saber o que, onde e como dizer algo, para que a comunicação se desenvolva com clareza.

Assim, entra em cena o papel dos gêneros textuais, uma vez que veiculam o conhecimento da língua de forma sistematizada, ou seja, cada gênero tem sua função comunicativa no meio em que circula. Nesse contexto, a produção textual também está intimamente ligada às práticas de ensino-aprendizagem da língua. No que concerne às escolas brasileiras essa prática vem sendo motivo de estudos de vários teóricos ao longo dos anos, pois é uma dificuldade apresentada por muitos alunos no processo de aquisição da língua escrita.

Por isso, produzir um texto requer, além do domínio do código escrito, outros aspectos, necessitando assim de conhecimentos prévios sobre a linguagem e o que se vai escrever, para quem e o porquê escrever. Nesse cenário, os gêneros textuais se destacam como o meio mais difundido atualmente de se trabalhar a produção textual e as atuais perspectivas sobre o ensino de Língua.

No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental tem como um dos recursos mais utilizados o livro didático, porém, será que somente a utilização desse recurso dá conta de ensinar a produção textual de um gênero de maneira que o aluno conheça e se aproprie adequadamente de suas características?

Diante desse questionamento, o presente trabalho tem como tema a produção textual a partir do estudo do gênero carta de leitor e é delimitado aos alunos do 8º ano de uma escola pública da rede municipal de Santo Antônio de Lisboa-PI.

Essa delimitação procura adequar-se à linha de pesquisa do Profletras que atende aos pressupostos da Leitura e Produção Textual: diversidades e práticas docentes. A questão-problema que se tem diante do tema é: as atividades de produção textual contempladas pelo livro didático dão suporte suficiente para que o aluno possa se apropriar efetivamente da produção do gênero carta de leitor? Portanto, a hipótese é de que trabalhar os gêneros textuais utilizando como recurso apenas o livro didático pode não ser suficiente para que os alunos possam se apropriar de um gênero.

Na construção da pesquisa, o objetivo geral se constitui em investigar a apropriação do gênero carta de leitor em contexto escolar. De maneira mais específica: a) caracterizar o gênero carta de leitor; b) verificar o tratamento que o livro didático dá ao gênero carta de leitor; c) reconhecer os elementos estruturais e linguísticos do gênero carta de leitor nas produções textuais dos alunos feitas a partir das atividades sugeridas pelo livro didático; d) propor uma sequência didática como metodologia de trabalho centrada no gênero carta de leitor.

A pesquisa justifica-se por tratar do trabalho com o gênero carta enquanto gênero textual que circula na sociedade e há uma constante necessidade e interesse de estudantes na produção desse gênero, essa ideia pode ser comprovada nas palavras de Melo (2009) que apresenta dados evidenciando o interesse dos alunos matriculados em turmas de alfabetização de jovens e adultos em aprender a produzir, em situação escolar, os gêneros que circulam nos seus ambientes comunicativos e, ao serem indagados sobre suas expectativas de aprendizagem na escola, a carta e, não somente as pessoais, foi o gênero textual mais citado por eles.

Constata-se dessa forma que o gênero textual carta, assim como, os gêneros correlatos a esse, está em constante circulação na sociedade e faz parte das expectativas de aprendizagem de muitos discentes da educação básica. A referida autora constatou também que há descompasso entre as expectativas de aprendizagem dos alunos e o que de fato é abordado na escola, ou seja, o livro didático não traz orientações adequadas para o trabalho com cartas nem o professor trabalha tal gênero com os alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero textual carta tem também respaldo nas diretrizes dos PCN de Língua Portuguesa, baseado em Brasil (1997), observamos que dentre os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita no segundo ciclo, no qual o 8º ano do Ensino Fundamental, foco de interesse em que a nossa pesquisa insere-se, as cartas (formais e informais) são uma das possibilidades indicadas pelos Parâmetros.

Outro fator relevante para o ensino do gênero carta, em especial a carta de leitor, é a presença desse gênero em propostas de redação de vestibulares. Para isso, tomamos como referência propostas da UNICAMP (Universidade Estadual de São Paulo), uma das mais renomadas instituições de ensino superior no Brasil, apresentadas por Alves Filho (2013) de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1: Gêneros presentes nas propostas de redação na UNICAMP no período de 1987 a 2013.

GÊNERO REQUERIDO NA PROPOSTA	ANO
Dissertação, Narração e Redação	1987
Dissertação, Narração e Carta /Carta de leitor	1988 a 2010
Comentário on-line, Discurso de apresentação de evento e Artigo jornalístico opinativo	2011
Comentário on line, Manifesto e Verbete de Enciclopédia	2012
Resumo e Carta de Leitor	2013

Fonte: Alves Filho (2013, p. 211).

Buscamos ainda a proposta de 2014, não contemplada pelo quadro apresentado, constatamos que o gênero carta continua sendo uma das propostas escolhidas pelo vestibular dessa instituição. Em 2014 a Carta aberta é a segunda proposta de produção de texto apresentado na prova do vestibular. É importante destacar que a referida instituição trabalha atualmente com duas propostas de produção textual a partir de diferentes gêneros, avaliando, assim, a capacidade do aluno em dominar os diversos gêneros existentes.

Diante de todos esses aspectos, pode ser considerado relevante o ensino do gênero carta de leitor na escola. Cabe ressaltar, ainda, que diante do desenvolvimento da internet e das redes sociais, as cartas em geral diminuíram seu espaço de circulação. No entanto, é importante mencionar que o acesso à internet por mais que se tenha popularizado ainda não é uma realidade presente em muitas cidades do país, seja por questões de rede, que não chega com eficiência nos municípios e principalmente nas zonas rurais, ou até mesmo a falta de acesso a aparelhos eletrônicos que dispõem desse serviço, concluindo assim que o uso dos gêneros epistolares como a carta de leitor ainda pode ser um meio de comunicação que possibilita aos cidadãos de muitos lugares do país expor seus pontos de vista sobre as diversas questões.

Nessa perspectiva, outro aspecto relevante no enfoque do gênero carta de leitor é o desenvolvimento do senso crítico do aluno, melhorando o seu poder de argumentação, uma vez que esse gênero de acordo com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) se insere nos rol de gêneros cuja capacidade de linguagem dominante é argumentar.

Portanto, as cartas se constituem como um bom material para trabalhar na sala de aula, na medida em que o estudante pode interpretar e discutir diversos pontos de vista sobre temas

relacionados à sua realidade, assim como formar suas próprias opiniões diante dela, realizando um exercício de argumentação e cidadania.

A estrutura e organização do presente trabalho tem seu início a partir dessa introdução e dá prosseguimento com os seguintes capítulos: O primeiro é o de fundamentação teórica e discute sobre as bases que fundamentam o estudo dos gêneros textuais, dentre as quais estão Bronckart (2012) e Bakhtin (1997), busca apresentar características do gênero carta de leitor, debate sobre as sequências tipológicas/textuais e destaca como foco a sequência argumentativa. No segundo, construiu-se algumas considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa, tendo como pontos referências de destaque a escrita, o uso do Livro Didático e a Sequência Didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008).

Já no terceiro capítulo, apresentam-se os caminhos metodológicos para a elaboração e estruturação da pesquisa em que se destacam as características, campo e sujeito envolvidos, o procedimento de coleta de dados e as categorias para análise da pesquisa.

No quarto e último capítulo, foi realizada a análise sobre os textos produzidos a partir da proposta de produção de texto do Livro Didático, posteriormente, apresenta-se as categorias utilizadas para estudo das produções textuais dos alunos e, a partir dos pressupostos observados, a discussão sobre quais elementos estruturais e linguísticos foram apropriados ou não pelos alunos. Constatadas as dificuldades, foi elaborada uma proposta de Sequência Didática como possibilidade para ser trabalhado o gênero carta de leitor.

A presente pesquisa envolveu a participação de seres humanos e, por isso, foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí, obtendo aprovação por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE: 38715814.4.0000.5209, com o Número do Parecer: 880.986.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A discussão empreendida neste capítulo tem como ponto de partida o ensino de Língua Portuguesa e a escrita, tomando como base a produção textual e o trabalho com gêneros na escola. Outra questão que norteia o capítulo são as abordagens teóricas e metodológicas construídas nas últimas décadas sobre os usos e significados que o Livro Didático (LD) tem na sala de aula.

2.1 A escrita e o ensino de Língua Portuguesa.

Atualmente, o estudo dos gêneros textuais associado ao ensino da língua é prática constante de pesquisadores da Linguística, e o uso dos gêneros como meio de compreensão da leitura e escrita é recorrente nas escolas. Por isso, ao interesse desse trabalho, cabe também ressaltar o pensamento de alguns pesquisadores em torno da escrita, do ensino da língua e a constante utilização dos gêneros textuais para esse fim.

Silva e Silva (2013) defendem que para aprender a escrever é necessário o acesso à diversidade de textos escritos, ou seja, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias. Em outras palavras Koch e Elias (2009), afirmam que todos nós falante/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, caracterização e função.

Certamente, ao pensar a escrita e o ensino de língua a partir dos gêneros textuais, devemos refletir sobre o que é a escrita e o que significa escrever, como se constitui o texto escrito e que práticas pedagógicas devem ser realizadas em torno da produção textual e do ensino de gêneros.

Fernandes e Paula (2012) defendem o ato de escrever dentro de uma perspectiva linguística em que este é tido como enunciação, ou seja, construção de um discurso que supõe a articulação de estruturas pertinentes a duas ordens, a comunicativa e argumentativa. Para que um texto se configure como tal, são essas articulações que definem gêneros, tipologias e modalidades, além de outras especificidades.

Para Leal (2008), há uma discussão sobre “o que significa escrever” e “o que significa saber ensinar a escrever”, pois ensinar a escrever se contrapõe à concepção tradicional, que manda escrever sobre um determinado tema, porque para escrever é necessário entender os processos de escrita e o funcionamento de um texto escrito. Conforme esse autor, o que

ensinamos na escola com relação à produção textual não constitui espaço dialógico para a produção de sentidos.

Assim, pensando na atividade de produção de texto como uma atividade que envolve a escrita, compreensão e aquisição da língua, Bronckart (2012) numa perspectiva interacionista e sociodiscursiva da linguagem faz a seguinte consideração:

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos (BRONCKART, 2012, p. 69)

Aprofundando a discussão sobre os textos e a relevância da fala e da escrita como modalidades de constituição, Koch e Elias (2009) destacam que todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores e o que distigüe o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. Nesses termos:

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12).

Nesse contexto de estudo da escrita no processo de produção de texto, Santos, Riche e Teixeira (2012) esclarecem que os PCN optam pelo uso da expressão “produção textual”, em vez de “produção escrita”, apoiando-se na crença de que a comunicação linguística e a produção discursiva em geral não ocorrem por unidades isoladas, como fonemas, palavras, frases, mas por unidades maiores, os textos, sejam orais ou escritos.

Mediante tais características, convém lembrarmos, de acordo com Nunes e Lima (2014), as dificuldades com que alguns alunos se deparam diante da leitura de um texto, como não saber o que o texto quer dizer, não depreender o que está subentendido e não fazer a conexão das partes com o todo. Dessa forma, as autoras concluem que pensar o ensino de produção textual requer pensar que o texto produzido pelo aluno se apresenta como produto de um sujeito que, por meio de diversas possibilidades linguísticas, busca um relacionamento com o seu interlocutor.

Contudo, segundo Antunes (2003) o que se percebe sobre o ensino de língua portuguesa e as práticas pedagógicas existentes é que há a persistência ao ensino da palavra e da frase de forma descontextualizada, transformando o ensino reducionista e não oportunizando a aquisição mais importante da linguagem, que é exatamente a capacidade que o homem tem de, por meio desta, agir socialmente.

Dessa forma, cabe nos questionarmos como a escola deve trabalhar com os gêneros textuais. Respalhando-se em Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004, p. 97), pode-se dizer que “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados”.

Outra consideração que deve ser feita ao tratar dos gêneros na escola é saber qual o interesse do aluno em torno de um ou outro gênero, nesses termos, Marcuschi (2011, p. 31) diante de algumas conclusões sobre o assunto, entende que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”.

No tocante a essas questões, é relevante trazer a concepção de escrita de Koch e Elias (2009) em que as autoras entendem que a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias, significa dizer que o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on line guiado pelo princípio interacional.

Levando em conta o papel do professor nesse trabalho, Lopes-Rossi (2011) ressalta que cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real, podendo ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem o conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

É evidente que o trabalho com gêneros na escola está diretamente ligado às atividades de leitura e escrita, porém, no pensamento de Lopes-Rossi (2011, p. 72), é possível entender que “a leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”.

Para Bronckart (2012), qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como

pertencente a um determinado gênero. Seguindo essa linha de raciocínio e pensando no ensino da língua por meio dos gêneros textuais, Barbosa e Rovai (2012, p. 9) sintetizam nos tópicos que seguem as razões para que os gêneros sejam tomados como um dos objetos de ensino aprendizagem:

[...] os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso [e seus possíveis agrupamentos] fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Outro ponto de vista a ser considerado no ensino da língua e no trabalho com gêneros, na visão de Bentes (2011), é que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais, esse olhar envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, a natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que já possui.

E, por fim, em relação ao ensino da escrita como meio de ensino da língua e tomando por referência o uso de gêneros textuais, percebe-se que, além da compreensão do que são esses gêneros, há de se levar em conta não só o papel da escola que tem na figura do professor, especialmente o de língua portuguesa, a responsabilidade de mediar esse conhecimento, mas, deve-se, também, conhecer a realidade sociocultural dos alunos para que assim, as leituras e os textos que venham a produzir façam sentido no meio em que vivem.

2.2 Abordagens teórico-metodológicas sobre o Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa.

O uso do livro didático é uma prática constante nas escolas brasileiras e, em muitas realidades, é o único recurso utilizado para o ensino da língua, seja por falta de acesso, conhecimento ou acomodação do professor em relação ao uso de outros recursos

metodológicos. Diante disso, faz-se necessário entender como os livros de língua portuguesa são pensados e construídos para o ensino da língua nas escolas brasileiras.

O fato de o LD ter tanta importância no processo de ensino-aprendizagem pode ser explicado nas palavras de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) ao informarem que o processo de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira tem sido de uma maneira ou de outra influenciado pelo livro didático. Na maioria dos casos, ele é o elemento central do curso e raras vezes o professor o subverte, em outros casos, embora não seja seguido fielmente serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba assim afetando ou mesmo determinando o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas.

Perini (1996) também afirma que o estudante brasileiro e, muitas vezes, o professor é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Ferro e Begmann (2008) destacam que dentre os materiais que utilizam o papel como suporte e, mais especificamente os livros didáticos, são os que têm maior incidência quantitativa e qualitativa na aprendizagem em sala de aula, este é considerado o “recurso por excelência”.

Em função do olhar que se pretende nesse tópico, é preciso esclarecer que não se objetiva aqui desconstruir o livro didático ou fazer críticas que diminuam o valor educacional desse recurso, mas tentar compreender como os autores de LD se apropriam dos fundamentos teórico-metodológicos adotados em suas coleções, que fatores contribuem para adoção desta ou daquela perspectiva teórica, quais e porque questionamentos surgiram em torno desse material ao longo dos anos.

Nesse sentido, Bunzen (2014) à luz da Linguística Aplicada destaca que os livros didáticos produzidos nos anos de 1980 e 90 apresentavam problemas de ordem teórica e metodológica, então, as pesquisas desse período assumiam forte apreciação crítica em relação a esses materiais.

Porém, o que podemos observar é que esses problemas persitem em muitas coleções que se sucederam no decorrer dos anos e até hoje encontramos distorções ou falta de clareza entre a teoria adotada no manual e a relação com as atividades propostas. Mas, como explicar esses aspectos?

Retomando o pensamento de Bunzen (2014) percebemos que os livros didáticos de Português sempre foram alvo de críticas, com destaque para a concepção de língua (gem) utilizada nos LDPs; a ideologia das imagens, ilustrações e textos literários que compõem as

obras; as atividades problemáticas de gramática e compreensão de texto; o processo inadequado de formação do leitor literário, bem como a seleção equivocada de determinados objetos de ensino.

Outras observações, segundo Ferro e Begmann (2008), é no sentido de que o LD é escrito, na maioria dos casos, para dar respostas a exames, como avaliações ou prova de vestibular, incentivando aprendizagens mecânicas e de memorização, vista como uma ferramenta já pensada e utilizada para que o professor não tenha que refletir e não está suficientemente próximo das realidades do professor e do aluno. No entanto, é relevante pensar a crítica dos LD de Português considerando alguns aspectos:

Se por um lado tal posicionamento crítico torna-se instigante e desafiador para o campo científico e político, por outro, pode revelar-se perigoso, visto que há grandes chances de se construir, do ponto de vista metológico-epistemológico, um “livro didático ideal”, sem levar em considerações aspectos do contexto histórico e editorial da produção de tais obras. Outra ressalva importante é o fator de que as mudanças nos livros didáticos são históricas e marcadas por processos de rupturas e permanências, por isso seria importante que os pesquisadores, ao analisar um determinado conteúdo ou metodologia de ensino de línguas, levassem em consideração o processo complexo que envolve a seleção cultural e curricular, além da construção dos saberes escolares (FORQUIN 1993 Apud BUNZEN 2014, p. 271).

Na perspectiva de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), a adoção de um LD não é por princípio nem vantajosa nem prejudicial, o problema reside no fato de que o LD, muitas vezes acaba por substituir o professor, porém, não podemos esquecer que o elaborador do LD, assim como o professor, também tem suas visões, crenças, valores, que se concretizam na elaboração dos materiais e na determinação de seus conteúdos e atividades. Assim concorda-se com a ideia de que:

Embora considerados instrumentos importantes no auxílio do trabalho docente, os livros didáticos devem ser repensados e reavaliados, pois, por melhor que possam parecer, não atendem às demandas que emergem das necessidades de aprendizagem de cada contexto de ensino. Além disso, a elaboração desses materiais nem sempre é feita por profissionais experientes na área, que dominam questões linguísticas e culturais, ou, ainda, que buscam oferecer uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa, autônoma e potencializada (XAVIER E URIO, 2006 apud DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009).

Há de se considerar também que o processo de transposição didática de novas teorias demanda tempo e a produção de LD de língua portuguesa passa por um grande percurso até

incorporá-las. Isso significa nas palavras de Bunzen (2014, p. 274) que “torna-se evidente a necessidade de traçar na LA desenhos metodológicos para a compreensão do LDP e da grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas que envolvem os processos de produção, circulação e consumo”.

Outro elemento que nos interessa na abordagem teórica e metodológica dos livros didáticos de língua portuguesa é o tratamento que os autores dão ao trabalhar gêneros textuais e a situação de produção e recepção de textos. Bentes (2011) defende que saber como escolher os textos que vão finalmente compor o LD é um processo para o qual não há uma resposta pronta, pois não é um processo linear e é preciso que os gêneros textuais escolhidos possam apresentar relações entre si, sejam elas temáticas ou estruturais.

Tagliani (2011) reforça que a resistência em relação ao uso do LD persiste, principalmente em função das críticas voltadas para os aspectos basilares das práticas de linguagem: as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. A polêmica envolve, principalmente, o uso, ou não, dos livros didáticos que hoje são disponibilizados pelo governo federal às escolas públicas do país, considerando a qualidade desse material.

No Brasil, temos como base para análise e seleção de livros didáticos a política educacional desenvolvida pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático. Refletindo sobre a construção do LD de Português, Bentes (2011) também atesta para o incômodo de observar a maneira pela qual os gêneros textuais compõem as muitas unidades dos LDS de língua portuguesa: fragmentada e descontextualizada. Em geral, passa-se de um tema a outro, de um gênero para outro, sem que se tenha oportunidade de trabalhar mais demoradamente as características dos gêneros selecionados e sem que se procure promover uma reflexão que leve o aluno a perceber as semelhanças e diferenças de um em relação a outro, tanto em termos estruturais quanto na forma de abordar os temas.

Como mencionamos inicialmente nesse tópico o objetivo de análise sobre a construção de LD de língua portuguesa pressupõe o entendimento de como se dá a produção, circulação e utilização desse recurso no processo de ensino e aprendizagem da língua no Brasil, tendo em vista que atualmente muitas coleções analisadas à décadas atrás, já foram reeditadas e novas coleções foram produzidas procurando se adequar aos pressupostos curriculares da nossa educação, assim como, considerando a história recente do ensino da escrita em nosso país, a avaliação das coleções didáticas pode ser positiva, conforme Costa Val (2003), há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos, hoje os

livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e reformulando orientações para os estudantes.

Tagliani (2011) defende que nos últimos anos, em função das diversas alterações feitas, há um renovado interesse no LD, o que se deve, principalmente, às avaliações periódicas feitas via PNLD, considerando as transformações que ocorreram no contexto educacional brasileiro contemporâneo e as orientações advindas da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Um aspecto importante relacionado ao perfil dos LDs, visto que há a indicação, já na capa de alguns desses livros, de que eles estão de acordo com os PCN. Tal referência parece demonstrar a preocupação dos autores em contemplar as indicações feitas pelo referido documento, no sentido de renovar antigas práticas e apresentar um projeto educacional que se volte para o exercício efetivo da cidadania e para a participação plena no mundo letrado.

Com as reformulações ocorridas no ensino das duas últimas décadas, podemos observar que a produção de texto está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, estes precisam ser capacitados para a escrita, particularmente quando se trata da escrita de gêneros textuais, pois estes cumprem a função social de comunicação entre os indivíduos na sociedade. Uma vez adquirida essa consciência, cabe aos professores de Língua, conhecer as possibilidades indicadas para o trabalho com a escrita e que priorizam a produção de textos a partir da construção e conhecimento de um gênero. É nesse contexto que destacaremos no capítulo que segue as bases teóricas que envolvem os estudos sobre gêneros textuais

3 GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS

Este capítulo trata inicialmente sobre as bases teóricas que fundamentam o estudo dos gêneros textuais, a partir disso, busca caracterizar o gênero carta de leitor, detalhando-o em seus aspectos estruturais e linguísticos. E, ainda neste capítulo, trabalhamos com as tipologias ou sequências textuais, destacando a argumentação a sequência argumentativa como elementos linguísticos que fazem parte do gênero carta de leitor.

3.1 Bases teóricas para o estudo de gêneros textuais

Estudar gêneros textuais requer um conhecimento aprofundado sobre a língua e suas diversas possibilidades de realização e uso. Assim, buscaremos, por meio de alguns teóricos, as principais discussões em torno dos gêneros textuais, dando um destaque especial aos da esfera do argumentar e também às perspectivas relacionadas ao ensino de língua portuguesa por meio do estudo de gêneros textuais.

Inicialmente, deve-se fazer uma ressalva para a variação na nomenclatura quando se trata do estudo de gêneros, podendo ocorrer a expressão “gêneros do texto” ou “gêneros do discurso”, essas oscilações, segundo Bronckart (2012), aparecem na própria obra de Bakhtin, um dos pioneiros no estudo de gênero e uma das perspectivas com a qual trabalharemos.

Bronckart (2012) relata também que, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, seja em função de seus objetivos, interesses e questões específicas; essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis, justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto.

Portanto, a variação no uso de uma ou outra expressão não altera o seu significado para a presente pesquisa. Neste trabalho, o uso da expressão “gêneros textuais” será mais recorrente, dentre outros motivos, por considerarmos ainda ser a mais usada pelos autores de livros didáticos de ensino fundamental e, conseqüentemente, a que mais utilizamos em sala de aula, uma vez que a presente pesquisa culminará com uma proposta de trabalho com sequência didática a partir do estudo e produção de um gênero textual, nesse caso, a carta de leitor.

Dessa forma, em se tratando das bases que fundamentam o estudo dos gêneros, Bakhtin (1997) explica como os gêneros estão organizados de acordo com as esferas de circulação e chega a uma possível definição do que seja gênero do discurso.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKTHIN, 1997, p.279).

Foi a partir dos estudos de Bakhtin (1997) que as pesquisas sobre gêneros não se restringiram somente aos gêneros literários como era feito anteriormente. Nesse sentido, o referido autor ressalta também sobre a riqueza e variedade dos gêneros, afirmando que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKTHIN, 1997, p..280).

Percebe-se que os gêneros se constituem a partir do uso social da linguagem humana e esta varia conforme as práticas sociais dos indivíduos. Essa concepção também está presente na obra de Bakhtin (1997), segundo o qual a linguagem/o uso da língua é uma atividade interativa, cuja ocorrência se dá em contextos sociais e de forma colaborativa; o indivíduo atua e se constrói na relação com o outro e a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A noção de gênero pode também ser entendida com *ação social*. Tal pensamento de acordo com Carvalho (2005) foi desenvolvido inicialmente por Carolyn Miller juntamente

com John Swales e Charles Bazerman e sofre influência da nova retórica e do pensamento de Mikhail Bakhtin. Diante dessa noção, temos as seguintes considerações:

O conceito de gênero desenvolvido por Miller tem como noções-chave as de recorrência e ação retórica [...] Se o gênero é entendido como ação social, temos aqui uma definição que aponta para critérios pragmáticos como características demarcadoras do gênero [...] compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos. O gênero espelha a experiência de seus usuários e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância (CARVALHO, 2005, p. 133).

Levando em conta os estudos mencionados e o desenvolvimento de pesquisas sobre gêneros textuais no Brasil, Marcuschi (2010), numa perspectiva de abordagem cultural, destaca que os gêneros textuais surgem, situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, são de difícil definição formal, sendo inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Percebemos que a ideia de que há uma diversidade de gêneros textuais apontada por Bakhtin (1997) é também compartilhada por Marcuschi (2010), sendo que o último ressalta a dificuldade de definição formal e destaca, diante da dinamicidade da língua, a possibilidade de variação entre as denominações assim como o possível desaparecimento de um gênero.

Segundo Motta-Roth (2008) o conceito de gêneros textuais tem sido muito difundido nos âmbitos acadêmico e educacional e, no Brasil, esse crescimento de trabalhos voltados ao ensino e à pesquisa da língua escrita com base em gêneros pôde ser observado de modo mais evidente a partir de 1995.

Mesmo que exista uma diversidade de definições do conceito de gênero, na perspectiva de Motta-Roth (2008), parece existir uma coincidência entre as diferentes escolas que têm o gênero como objeto de estudo quanto aos seguintes pontos: 1) Gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; e 2) Essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Mediante a diversidade de conceitos de gênero nas diferentes áreas em que é referenciado como objeto de estudo, assim como das correntes de estudo que norteiam as pesquisas sobre gênero e ensino, neste trabalho, optamos por nos filiar à abordagem interacionista. Seguindo a concepção interacional da linguagem que parte da obra de Bakhtin

(1997), teremos como fundamento para o estudo, o **interacionismo sociodiscursivo**. Para isso, temos nos estudos de Bronckart (2012) as bases de apoio para essa corrente, pensando a linguagem humana da seguinte forma:

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana (BRONCKART, 2012, p. 34).

A partir da defesa de que a interação é imanente às relações humanas, Bronckart (2012), tendo como pressuposto a Psicologia da Linguagem e os fundamentos epistemológicos do Interacionismo Social de Vygotsky, dialoga com as ideias de Bakhtin e seus estudos sobre o texto favorecem o trabalho com a linguagem e consequentemente com o ensino da língua, uma vez que seus aportes teóricos denotam que os fatos de linguagem são traços de condutas humanas, socialmente contextualizados; o uso da linguagem é sempre uma ação conjunta; o texto é uma entidade em relação de interdependência com seu contexto acional e social.

Cabe salientar que, ao apresentar os fundamentos epistemológicos do sociointeracionismo, Bronckart argumenta, com base no caráter social do signo linguístico, que a ação pela linguagem, sob o efeito mediador que envolve cooperação interindividual, é o resultado da cognição, constitutiva do social. Assim concebida, a ação comunicativa (falar/ouvir ou ler/escrever) envolve, segundo o autor, a reconstrução de três mundos – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo – que constituem o contexto específico de suas atividades, sendo o mundo social o mais relevante, por englobar os dois outros. O referido autor, assim os descreve:

[...] os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo objetivo**. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem, necessariamente, sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo social**. [...] os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa [...] esses conhecimentos coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos de um **mundo subjetivo** (BRONCKART, 2012, p. 34).

Os gêneros textuais são produzidos mediante necessidades de comunicação nas diversas esferas sociais, assim, as condições de produção dos textos estão segundo Bronckart (2012) associadas à situação de ação da linguagem que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual. Dessa forma, esse autor destaca a importância do contexto de produção, definindo-o como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 2012, p. 93).

Considerando a relação estabelecida entre a realização de um gênero e o seu contexto, “toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto” (CAVALCANTE, 2013, p. 44). Sendo assim, essa autora define gêneros discursivos como padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas.

Ao tratar de contexto de produção, Leal e Moraes (2006) também destacam que em cada esfera social estabelecem-se relações em que os enunciados são determinados pelos papéis e características dos interlocutores num dado espaço de interlocução. Em concordância com as informações apresentadas, Adam (2011) ressalta que as informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos, observando que de um ponto de vista linguístico, o contexto entra na construção do sentido dos enunciados.

Assim, vimos que no estudo dos gêneros textuais, destacam-se além dos conceitos que envolvem o termo e suas concepções em torno do uso da linguagem humana, também, as noções de contexto de produção como elemento que influencia na construção dos gêneros.

3.2 Caracterização do gênero carta de leitor

Neste estudo, destaca-se a carta de leitor enquanto gênero da esfera jornalística relevante para o trabalho com a produção textual em sala de aula. A escolha pelo uso da carta de leitor na sala de aula é justificada por Bezerra (2010, p. 226) 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.

No entanto, 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.

Nas palavras de Machado (1997) 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 e os conteúdos a serem abordados. Para a 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 dos depoimentos dos “experts” em sua produção.

Nesse contexto, buscaremos a construção de um modelo didático a partir dos teóricos e pesquisadores, cujas referências se voltam para a caracterização e estudo do gênero carta e mais especificamente da carta de leitor.

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 cinco ou três 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. Os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento, podendo ter três ou cinco partes. A seguir, apresenta-se 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 de tempo				Fecho (fórmula de cortesia e assinatura)
	<2>	<3>	<4>	
<1>				<5>

Observando o plano de texto e a composição do gênero epistolar, Adam (2011) ressalta que se a restrição composicional se exerce fortemente sobre as partes <1-2> e <4-5>, o corpo da carta é livre e deve ser analisado como um plano de texto ocasional. Facultativas e mais ou menos desenvolvidas, as partes <2> e <4> são zonas discursivas de transição

(introdução-preparação e conclusão-fechamento) entre os momentos inicial <1> e final <5> com dominante fática, e o corpo da carta <3> propriamente dito.

Em sala de aula, para trabalhar o gênero carta, Santos, Riche e Teixeira (2012) recomendam que o professor deve lembrar a função social das cartas, o suporte em que circulam, a posição enunciativa do autor, a variedade linguística, as sequências textuais, a seleção lexicacal e outros aspectos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alves Filho (2011, p.136-137) 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”. Porém, o referido autor ressalta que há algo de particular na 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 não só a participação do leitor, também do editor do jornal ou revista.

Em se tratando de gêneros textuais, não devemos preocupar-se somente com a estrutura composicional, mas também vê-se a necessidade de conhecer a função social de cada gênero, desse modo, cabe destacar também os propósitos comunicativos da carta de leitor.

Retomando 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 e revistas. Assim temos os seguintes: do ponto de vista dos leitores: recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público; participar mais ativamente do mundo em que vivemos através 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. E do ponto de vista dos jornais e revistas: manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais; estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

Ainda considerando a função sociocomunicativa do gênero em estudo, Passos (2003) classifica as cartas de leitor quanto ao endereçamento, ou seja, a quem são dirigidas, que pode ser à redação, aos artigos publicados ou para os autores dos artigos; e quanto à função exercida, que pode ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio).

Outro aspecto relevante a ser tratado sobre o gênero carta de leitor é o caráter opinativo/argumentativo desse gênero, tendo em vista os propósitos e a função da carta que o leitor escreve. Nessa perspectiva:

[...] 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, que já está no comando da proposta, também tem de estar devidamente explicitado. Para análise e correção do gênero carta a autora citada apresenta uma tábua de critérios que pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 2: Tábua de critérios de correção do gênero carta.

Eixo	Crítérios
1. Estrutura e elementos composicionais do gênero carta	1.1 Vocativo como forma linguística para chamamento ao 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 emitente 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 convicentes 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 predomina a publicação de cartas com esse mesmo padrão.
4. Norma culta	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)

Diante do quadro apresentado, podemos considerar elementos relacionados à estrutura e composição, com ressalvas para o propósito comunicativo, pois acreditamos que este poderia também se adequar na organização da argumentação, pois é o propósito que vai direcionar a sequência textual que irá se desenvolver na carta. Outro aspecto que merece ser discutido é o tópico norma culta por acreditarmos ser redundante, uma vez que na organização da argumentação já houve uma 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).

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 sugeridas 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).

Mesmo se tratando de 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.

Ao tratar de critérios de correção para o gênero carta de leitor, buscamos também as propostas de produção do gênero carta/carta de leitor e os critérios estabelecidos pela UNICAMP para a avaliação das produções textuais desse gênero requeridas em seus vestibulares. Levando em conta as propostas mais recentes que são as de 2010, 2013 e 2014, temos o seguinte: No vestibular de 2010 a prova de redação trazia três propostas (A, B e C) dentre elas e ao que nos interessa, destacamos:

PROPOSTA C

Leia a coletânea e elabore sua carta a partir do seguinte recorte temático:

As diferenças entre gerações são percebidas também no plano institucional como, por exemplo, no ambiente de trabalho.

Instruções:

1. Coloque-se na posição de um gerente, recém-contratado por uma empresa tradicional no mercado, que precisa convencer os acionistas da necessidade de modernizá-la.
2. Explícite as mudanças necessárias e suas implicações.
3. Dirija-se aos acionistas por meio de uma carta em que defenda seu ponto de vista.

Obs.: Ao assinar a carta, use apenas suas iniciais, de modo a não se identificar. (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2010, p. 4. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014).

Para essa proposta a banca da UNICAMP apresentava a seguinte expectativa:

Em função do recorte temático da Proposta C, esperava-se que o candidato se colocasse na posição de um gerente, recém-contratado por uma empresa tradicional no mercado, e escrevesse uma carta para convencer os acionistas dessa empresa da necessidade de modernizá-la. Para isso, teria que produzir uma interlocução consistente e convincente que levasse em conta sua imagem e a do interlocutor e que explicitasse as mudanças necessárias e suas implicações. Na interlocução argumentativa, as diferenças entre gerações deveriam ser levadas em consideração. Essas mudanças poderiam ser de natureza diversa: tecnológica, operacional, mercadológica, entre outras implicadas no processo de modernização. O candidato deveria adiantar, ainda, as prováveis implicações das mudanças propostas, apontando, inclusive, para o fato de que, apesar das possíveis perdas, os ganhos poderiam ser mais vantajosos. É importante salientar que a coletânea apresentava elementos para caracterizar essas mudanças sem implicar, necessariamente, o acirramento das relações trabalhistas, mas indicando possibilidades de melhorias nas condições do trabalho, tais como uma transformação humanizadora, a implementação de uma ética contrária à lógica competitiva e à valorização de um saber puramente tecnicista – que desconsidera a importância da maturidade e da experiência acumulada, entre outros. O candidato poderia demonstrar, assim, os ganhos que resultariam de uma relação mais flexível entre empresa e funcionários, empregadores e empregados. (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2010, p.5. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014).

A partir do ponto de vista da banca, observa-se que a preocupação em relação ao gênero carta para o vestibular de 2010 gira em torno da temática e da argumentação. Não é mencionada nem uma expectativa em relação à estrutura, elementos composicionais do gênero ou aspectos linguísticos. Já para o ano de 2013, a UNICAMP trazia duas (02) propostas de produção de texto para serem realizadas, a 2ª proposta era produzir uma carta de leitor. A seguir a proposta:

TEXTO 2

Imagine que, ao ler a matéria “Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet”, você se sente incomodado por não haver nela nenhuma alusão aos possíveis efeitos que esse tipo de produto pode ter sobre o consumo de álcool, especialmente por adolescentes. Como leitor assíduo, você vem acompanhando o debate sobre o álcool na adolescência e decide escrever uma carta para a seção Leitor do jornal, criticando a matéria por não mencionar o problema do aumento do consumo de álcool.

Nessa carta, dirigida aos redatores do jornal, você deverá:

☐ fazer menção à matéria publicada, de modo que mesmo quem não a tenha lido entenda a importância da crítica que você faz;

□ fundamentar a sua crítica com dados apresentados na matéria “Vergonha Nacional”, reproduzidos adiante.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais do remetente (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2013, p.3. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014).

Diante dessa proposta, a banca divulgou a seguinte expectativa:

Espera-se que o candidato, assumindo a posição de um leitor assíduo dos órgãos midiáticos, escreva uma carta ao jornal responsável pela publicação da matéria “Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet”, para criticar o fato de não haver referência às implicações que o produto noticiado pode ter sobre o consumo de álcool por adolescentes. A crítica deve estar fundamentada em dados fornecidos pela matéria “Vergonha nacional”, que mostram que o consumo de álcool por adolescentes ocorre frequentemente no próprio ambiente familiar. O gênero em questão, carta para jornal, implica que o texto deve se sustentar pela interlocução construída, fazer referência explícita à matéria que é objeto da crítica e, além disso, ter uma construção argumentativa que permita ao leitor compreender o objetivo da carta. Espera-se que o candidato seja capaz de construir a argumentação necessária para que o texto seja eficaz no seu propósito, seguindo a direção argumentativa fornecida. Dos passos argumentativos necessários, há um que depende da inferência do candidato: a articulação entre as informações presentes na pesquisa reproduzida e a notícia sobre a cerveja para cachorros. Animais domésticos são objeto de afeto no âmbito familiar, e o consumo de álcool por adolescentes se dá com muita frequência nesse mesmo ambiente social. O produto noticiado – uma cerveja para cães, ainda que sem álcool, pode funcionar como um estímulo subliminar para os adolescentes consumirem bebidas alcoólicas no conforto/acolhimento/segurança/festividade de seus lares (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2013, p.4. Disponível em www.comvest.unicamp.br).

Nas expectativas da banca para o gênero carta de leitor no ano de 2013, verificamos que há a preocupação com alguns elementos composicionais do gênero como a interlocução, ou seja, nesse aspecto deve ser considerado o contexto e os sujeitos envolvidos na produção e recepção do texto. Há também uma preocupação em referenciar a matéria que motivou a escrita da carta. Além da atenção voltada para a argumentação, como ela deve se organizar ou em torno de quais argumentos, de maneira a deixar claro o propósito comunicativo do texto.

Com o intuito de conhecer com mais afinco os critérios de avaliação e correção da prova de língua portuguesa e da prova de redação da referida Universidade, buscamos o manual do vestibular do ano de 2013 e entre as características esperadas dos alunos pela instituição para essa área está a capacidade de expressar-se com clareza, organizar ideias, analisar fatos e dados, sustentar argumentações, interpretar textos de diferentes gêneros, formular hipóteses e estabelecer relações. Em seu conjunto, o objetivo de ambas as provas é

avaliar se o candidato consegue identificar, analisar e empregar os mais variados recursos de expressão linguística, bem como se conhece alguns dos elementos mais representativos das literaturas em língua portuguesa (MANUAL DO CANDIDATO, Vestibular Nacional UNICAMP, 2013. Disponível em www.comvest.unicamp.br Acesso em 22 de Dez. de 2014).

Ainda sobre a prova de redação, encontra-se a seguinte explicação:

A prova de Redação, composta de duas tarefas obrigatórias, busca avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Cada tarefa é acompanhada de um ou mais textos que irão subsidiar o seu desenvolvimento, além de instruções que indicarão os interlocutores envolvidos, bem como o gênero e o propósito do texto a ser elaborado pelo candidato. A prova procura desta forma, reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real. Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação dos textos produzidos levará em conta as condições propostas na atividade: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto. Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das duas tarefas, atender a requerimentos relacionados: 1) ao gênero e à interlocução: o texto elaborado pelo candidato em cada uma das tarefas deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados. 2) ao propósito: o candidato deve cumprir o propósito da tarefa que está sendo solicitada, observando o tema, a motivação e as instruções de elaboração do texto. 3) à leitura: é esperado que o candidato estabeleça pontos de contato com o(s) texto(s) fornecido(s) em cada tarefa. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem. 4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua (MANUAL DO CANDIDATO, 2013, p. 29 – Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014).

É perceptível que são considerados no processo de avaliação da Redação desde as condições específicas da esfera de circulação do gênero (interlocução, propósito...), ao conteúdo temático, aspectos de leitura e escrita levando em conta a sintaxe, semântica e demais recursos lexicais, gramáticos e ortográficos da língua.

Analisando a Prova de Redação do ano de 2014, temos também duas propostas, em que a segunda trata da produção do gênero carta, nesse caso, a carta aberta. Conforme podemos observar a seguir:

TEXTO 2

Em virtude dos problemas de trânsito, uma associação de moradores de uma grande cidade se mobilizou, buscou informações em textos e documentos variados e optou por elaborar uma carta aberta. Você, como membro da associação, ficou responsável por redigir a carta a ser divulgada nas redes sociais. Essa carta tem o objetivo de reivindicar, junto às autoridades municipais, ações consistentes para a melhoria da mobilidade urbana na sua cidade. Para estruturar a sua argumentação, utilize também informações apresentadas nos trechos abaixo, que foram lidos pelos membros da associação.

Atenção: assine a carta usando apenas as iniciais do remetente. (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2014, p. 03. Disponível em www.comvest.unicamp.br Acesso em 22 de Dez. de 2014).

Em relação a essa proposta, a banca tinha a seguinte expectativa:

O enunciado orientador do texto 2 solicita que o candidato assuma a perspectiva de um membro de uma associação de bairro de uma grande cidade preocupada com os problemas de trânsito enfrentados pelos moradores. Com o intuito de subsidiar a associação de moradores e o redator da carta, são oferecidos excertos contendo informações variadas sobre o tema da mobilidade urbana, mas com um ponto de vista em comum: os problemas de mobilidade nas grandes cidades têm sérias implicações para a vida das pessoas e merecem ações do poder público integradas, consistentes e que possam vigorar no médio e no longo prazo, de modo a recobrir as várias facetas da questão. Com base em pontos de vista de especialista no assunto (planejador urbano), de articulista (autor de artigo de opinião) e de pressupostos contidos em documentos do poder público (Ministério), os dados oferecidos podem funcionar, para o candidato que fizer bom uso deles, como parte da argumentação que sustenta as reivindicações a serem feitas. Há dados sobre prejuízos financeiros advindos dos problemas de trânsito em geral, assim como sobre soluções adotadas por outras metrópoles, devidamente justificados. A carta aberta sobre a questão da mobilidade urbana, a ser divulgada nas redes sociais, precisa, ainda, estar endereçada às autoridades municipais encarregadas de implementar as ações para o enfrentamento dos problemas relacionados à questão. Por isso, deve apresentar linguagem em registro formal, além de características próprias do gênero. (CADERNO DE REDAÇÃO DA UNICAMP, 2014, p.4. Disponível em www.comvest.unicamp.br Acesso em 22 de Dez. de 2014).

Nessa proposta, é esperado pela banca que o aluno leve em consideração os destinatários da carta, sendo assim, há de se considerar o contexto de produção do gênero (carta aberta) solicitado e também a organização e o direcionamento da argumentação, além das características do gênero.

Em linhas gerais Santos, Riche e Teixeira (2012) afirmam que as cartas apresentam variados tipos de comunicação, como notícias familiares, pedidos de informações, agradecimentos, cobranças, prestação de contas e embora rotuladas como cartas, têm propósitos e intenções de natureza diversa, circulam em contextos e com funções comunicacionais distintas. Essa proposição pode ser confirmada nos exemplos da UNICAMP que cobra o gênero carta a partir de diferentes propósitos.

Porém, em todas as propostas exemplificadas percebemos como característica comum a solicitação do gênero carta para ser trabalhada a argumentação, independente da situação de produção, os textos pretendidos pelas redações em torno do gênero carta frizavam a apresentação de argumentos.

Percebemos também que os diversos autores estudados defendem a ideia de estudar o gênero carta de leitor como gênero da esfera do argumentar. Dentre esses autores, retoma-se as ideias de Passarelli (2012) que, ao discutir o ensino e correção na produção de textos escolares, traz a carta e, especialmente, a carta de leitor como uma das propostas de gênero que pode ser trabalhada na produção de textos argumentativos.

Portanto, podemos concluir que dentre outros aspectos que constituem a carta de leitor, é interessante que o aluno ao produzir esse gênero textual tenha um bom domínio do assunto que leu para assim poder se posicionar criticamente, seja argumentando ou contra-argumentando diante do tema a ser discutido, por isso, trataremos sobre Argumentação no tópico seguinte sobre Argumentação.

3.3 Argumentação

Ao tratar de argumentação, surgem alguns questionamentos 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 questões, procuraremos por meio de estudiosos do tema discutir e apresentar algumas possíveis respostas.

Partindo de uma visão histórica, Platin (2008) faz um resgate dos estudos de argumentação tratando desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Para esse autor, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico,

retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX. Já nos anos de 1950 construiu-se um pensamento autônomo da argumentação, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos, porém, nos anos de 1970 as visões generalizadas da argumentação seguiram perspectivas bem diferentes.

Uma das bases do estudo sobre argumentação, segundo Koch (2011), tem como referência, 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 de persuadir.

Retomando os estudos de Platin (2008, p. 32) percebe-se 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*”. Para Platin (2008), essa intuição é formalizada na noção de “orientação argumentativa”.

Pensado a argumentação como pressuposto para a construção de enunciados, tendo em suas bases elementos da retórica, Reboul (2004) informa que argumentação é uma totalidade que só pode ser entendida em oposição a outra totalidade: a demonstração. Contudo, esse autor inspirado livremente em Perelman–Tyteca (1976) distingue argumentação de demonstração por cinco características essenciais: 1) dirige-se a um auditório; 2) expressa-se em linguagem natural; 3) suas premissas são verossímeis; 4) Sua progressão depende do orador; 5) suas conclusões são contestáveis (REBOUL, 2004, p. 92).

Segundo Charaudeau (2009, p. 205) há 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 importante ressaltar que argumentar é algo que discursivamente fazemos em nosso cotidiano. Assim, para fundamentar esse pensamento, Koch (2011) afirma 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. Seguindo a ideia de argumentar associada à

relevância social que esta prática tem para a vida dos indivíduos Leal e Moraes (2006, p. 8) explicam:

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.

Também enfatizando a argumentação como algo 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, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar e a intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se constituir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das intenções comunicativas.

Sendo assim, percebe-se a argumentação como um meio 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) informa que cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) que implicam na apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciação anteriores. Como marcas linguísticas da argumentação que constituem as relações entre o texto e o evento constituinte da enunciação, podemos destacar com base nos estudo de Koch (2011, p.33), as seguintes:

1.as **pressuposições**; 2. as marcas das **intenções**, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3. os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.); 4. **os operadores argumentativos**, responsáveis pelo 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.

Destaca-se, dentre as marcas linguísticas da argumentação apresentadas, o papel dos operadores argumentativos como um dos elementos linguísticos que orientam a argumentação e servirá 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 Ducrot (1987) os operadores argumentativos revelam o sentido para o qual o enunciado aponta; apontam 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 3: Tipologia dos operadores argumentativos a partir da abordagem de Koch

TIPOLOGIA DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS	
Koch (2003)	Koch (2008)
Operadores de conteúdo preposicional: • Relações espaço-temporais; • Relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade dentre outras)	Operadores que assinalam um argumento mais forte para uma mesma conclusão: <i>até, inclusive</i> , etc.
	Operadores que unem argumentos para uma mesma conclusão: <i>e, também, ainda</i> etc.
	Operadores que iniciam uma conclusão para argumentados já apresentados: <i>portanto, logo</i> 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: <i>ou, quer... quer, ou então</i> etc.
	Operadores que marcam a comparação entre dois elementos: <i>tão... como, mais que</i> etc.
	Operadores que justificam ou explicam o enunciado anterior: <i>porque, que, já que</i> etc.
Operadores metaenunciativos: • Delimitadores de domínio: economicamente, geograficamente...	Operadores que direcionam para conclusões contrárias: <i>mas, entretanto, embora</i> etc.
	Operadores que revelam conteúdos já pressupostos: <i>já, ainda, agora</i> etc.

• Organizadores textuais: primeiro/ depois/ enfim, por um lado/por outro lado... • Modalizadores epistêmicos: claramente, não como negar... • Articuladores afetivos: desgraçadamente, felizmente... • Articuladores axiológicos: positivamente, curiosamente... • Marcadores de caráter deôntico: opcionalmente, é indispensável... • Articuladores atenuadores: <i>ao que me parece, talvez fosse melhor...</i> • Articuladores metaformativos: ◦ introdutores de tópico: <i>no que concerne a...</i> ◦ comentadores do enunciado: <i>em síntese, em suma...</i>	Operadores que se distribuem em escalas opostas: <i>um pouco, pouco, quase, apenas.</i>
--	--

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

Em se tratando de elementos utilizados na argumentação, Adam (2011) destaca os conectores argumentativos (vistos aqui como sinônimo de operadores que, apesar da variação da nomenclatura, desempenham o mesmo papel) e informa que eles associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Nesses termos entende-se 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 Moraes (2006) também destacam os recursos linguísticos próprios dessas situações, são eles: modalizadores, conjunções, expressões argumentativas, uso de verbos predominantemente no presente e uso

de palavras com valor genérico que impõem certo distanciamento do discurso. Para um melhor entendimento sobre Argumentação, discutiremos a seguir sobre as sequências tipológicas/textuais e de modo especial, a Sequência Argumentativa

3.4 As sequências tipológicas/textuais

No estudo de gêneros e da produção textual é preciso compreender como um texto se organiza, assim as sequências tipológicas/textuais se apresentam como um dos constiuintes que compõem os textos em geral.

Adam (2011) denomina 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. Dando continuidade ao 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).

Referenciando Adam (2011), vemos 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.

Em se tratando da definição e/ou classificação de sequências existentes na composição dos textos, Cavalcante (2013) 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 um conversa (dialogal). Apesar 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, no entanto, deve-se reconhecer a sequência dominante considerando o gênero do discurso ao qual o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos.

Podemos observar que na apresentação das sequências tipológicas feita por Cavalcante (2013), que parte dos estudos de Bronckart (2012), há a presença da sequência injuntiva que difere das apresentadas por Adam (2011), tal situação pode ser explicada da seguinte forma:

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)

Constata-se dessa forma a preferência de Adam (2011) pelos cinco tipos básicos de sequência já mencionados. Seguindo uma perspectiva semelhante, porém, utilizando outras nomeclaturas, 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.

Trataremos inicialmente da sequência narrativa. Embora saibamos que cada história contada mobiliza personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Esse processo consiste em selecionar e organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim (BRONCKART, 2012, p. 220). Conforme 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:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

Porém, citando Labov e Waletzky, Bronckart (2012) informa que a partir desses autores, um protótipo padrão se impôs, 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 supreso [...] 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 quizer.

(L'oiseau bleu. In Mme Leprince de Beaumont e Mme d'Aulnoy, La belle et bête, pp. 127-129)

No que se refere à sequência descritiva, vemos que em Bronckart (2012), 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**. Porém, 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.

A seguir, 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)

Traremos no contínuo desse trabalho da sequência explicativa e dialogal e, em último ponto da discussão desse tópico, a argumentativa por ser nosso foco de interesse na investigação e, portanto, discutiremos-a de maneira mais aprofundada.

Assim, temos a sequência explicativa ou o raciocínio explicativo baseado em Grize (1981), citado por Bronckart (2012), 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 que coloca ou às contradições aparentes que poderia suscitar. O desenvolvimento é então realizado por um agente autorizado e legítimo, que explicita as **causas** e/ou as **razões** da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita, no fim desse desenvolvimento, a constatação inicial encontra-se **reformulada** e **enriquecida**. 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 à 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 aquecimento 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. Bournérias & al., *La Bretagne du Mont-Saint-Michel à la Pointe du Raz*, pp. 100-102)

Em se tratando da sequência dialogal, Bronckart (2012) destaca que tal sequência apresenta a particularidade de concretizar-se 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.

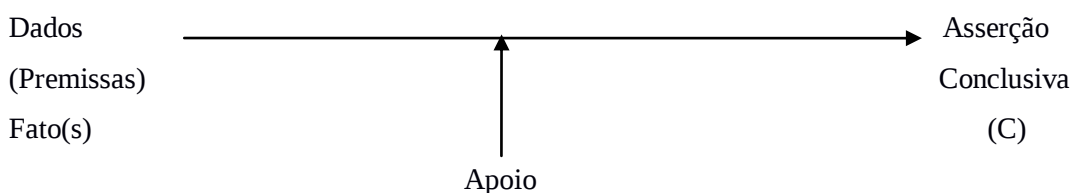
Baseado nas pesquisas de Adam (1992) que tem como fundamentação Kerbrat-Orecchioni (1990), Roulet e colaboradores (1985), Bronckart (2012) apresenta um protótipo de sequência dialogal organizado em três fases gerais:

[...] 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 continuidade ao estudo das sequências tipológicas e conforme o interesse desse trabalho, cabe-nos aprofundar nesse tópico sobre a sequência argumentativa, pois, pressupondo que os textos são organizados em sequências e dentre elas está a argumentativa. Sequência esta que acreditamos predominar no texto das cartas de leitores, conforme já justificamos com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004).

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 1: Modelo de superestrutura do texto argumentativo



Conforme 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, porém não distante do pensamento de Adam (2011), encontra-se nos estudos de Platin (2008) 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 Platin (2008, p. 70), o modo de construção do discurso argumentativo:

Pergunta → Argumento → [Conclusão = Resposta à Pergunta]

Diante dessa estrutura, Platin (2008, p.70) conclui que “a argumentação é vista como um modo de construção de respostas a perguntas que organizam um conflito discursivo”. Seguindo o percurso 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, p. 72) explicam:

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.

Retomando 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). Contudo, o autor ressalta que esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo) e também pode ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros. No exemplo que segue, 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 1997)

É importante também destacar 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 reflexões feitas por Platin (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 Lock 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 á 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” (PLATIN, 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” (PLATIN, 2008, p. 60).

Utilizando-se 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, percebe-se, diante do exposto, 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.

4 METODOLOGIA

Este capítulo traz informações sobre os caminhos percorridos pela pesquisa, sua caracterização, o campo e os sujeitos envolvidos, os procedimentos para a coleta de dados e as categorias que serviram de base para a análise e discussão dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se tanto pelo caráter qualitativo quanto pelo quantitativo, pois, uma complementa a outra. No que se refere ao qualitativo, foi empregado para interpretar, descrever e discutir as informações que serão adquiridas no intuito de atribuí-lhes sentido.

No entendimento de Marconi e Lakatos (2006), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Enquanto isso, para o caráter quantitativo foi utilizado dados estatísticos distribuídos na forma de gráficos e tabelas indicando percentuais de acordo com os dados que foram coletados. Deste modo, entende-se conforme Gil (2010), que a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.

4.2 Campo e sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino, situada na cidade de Santo Antônio de Lisboa - Piauí. Os sujeitos da pesquisa foram 18 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que estudam no turno da noite.

A faixa etária dos alunos está entre 13(treze) e 15 (quinze) anos, sendo a turma composta de 9 (nove) alunos do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino. Do total de alunos que participaram da pesquisa, 13 (treze) residem na zona rural do município e apenas 5(cinco) na zona urbana.

4.3 Procedimento de coleta de dados

A coleta dos dados se deu a partir da aplicação de uma proposta de produção de texto do livro didático adotado no 8º ano da escola em que foi realizada a pesquisa. A escolha do gênero surgiu a partir das justificativas já expostas e o *corpus* foi selecionado após a aplicação da atividade do livro como uma tarefa diária da sala de aula. A pesquisa se delineou conforme as normatizações do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Estadual do Piauí).

4.4 Categorias de análise

Para estabelecer as categorias de análise levaremos em conta, principalmente, o pensamento de Bakhtin (1997) sobre os elementos básicos que marcam os gêneros em suas esferas de circulação que são o conteúdo temático, estilo e construção composicional.

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, para a seção de despedida temos como constituintes (a saudação final e a identificação do autor), ambos os elementos são analisados nos aspectos quantitativos e qualitativos e representados em tabelas, tomando como referência os estudos de Adam (2011), Alves Filho (2011), dentre outros.

Constituindo os **elementos linguísticos** e atendendo a aspectos do estilo, temos como categoria a **sequência argumentativa e os operadores argumentativos** que constituem o núcleo da carta e abordam 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*, levando em conta o *propósito comunicativo* do texto, pois acreditamos que esse elemento determinará a sequência utilizada.

Analisamos também os **operadores argumentativos** que constituem a sequência argumentativa nos aspectos quantitativos e qualitativos. Utilizamos também de tabelas e como referência a sequência simples de Adam (2011), os pressupostos tóricos de Bronckart (2012) e as classificações dos operadores a partir de Koch (2003, 2008 e 2011).

4.5 Sequência Didática: uma estratégia metodológica para o ensino de gêneros

O trabalho em sala de aula com a produção de texto está aliado a uma série de atividades que requer domínio de leitura e escrita que vão além da escolha do tema e redação,

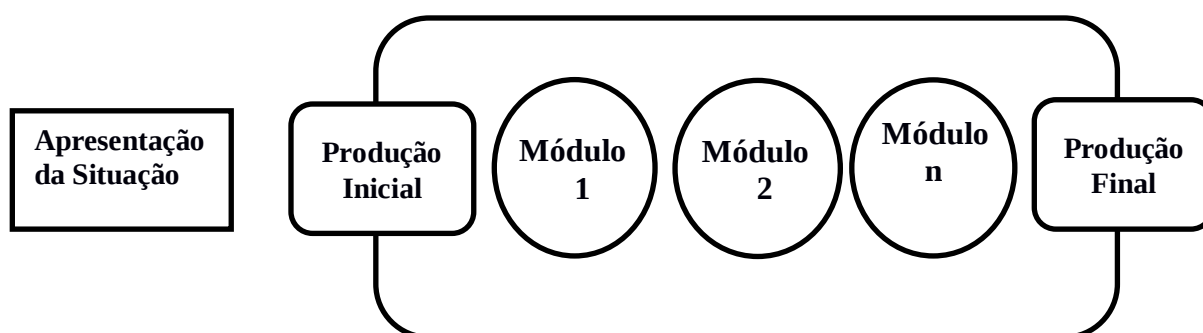
isso explica o fato de muitas vezes o aluno ter dificuldade de escrever, pois nem sempre o professor faz um trabalho de preparação para a atividade de produção textual, assim Silva e Silva (2013, p. 82) em estudos sobre a produção escrita afirmam que:

[...] 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.

Nesse contexto, a sequência didática é atualmente um dos métodos mais indicados pelos estudiosos para o trabalho com gêneros textuais e a atividade de produção de textos, a abordagem e o uso desse recurso nesse trabalho se explica pelo fato de ele possibilitar a compreensão de um gênero textual mais facilmente, por meio do seu caráter modular e sequencial, característica essa como já vimos que nem sempre o livro didático aborda e deixa a desejar quando se trata do trabalho com os gêneros.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores, a sequência didática (SD) ajuda 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 2: Esquema da Sequência Didática



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

Para Machado (1997) a principal característica do trabalho com a SD é a posição explícita em favor de uma visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, pela qual a

construção das capacidades verbais é concebida como o *resultado de um processo complexo* no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as representações ligadas à escrita, constituem o fundamento mesmo da capacidade psíquica. Apresenta-se nos subtópicos que seguem considerações sobre as etapas de uma Sequência Didática conforme os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4.5.1 Apresentação da situação

Na apresentação da situação, é mostrado aos alunos o projeto de comunicação que resultará na produção final e, ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, ou seja, a primeira tentativa de realização do gênero. Para isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a apresentação de um problema bem definido que responda questões tais como: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participa da produção? A partir dessas questões devem-se preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos a partir da análise de textos do gênero escolhido.

Considerando as questões a serem trabalhadas na apresentação de uma situação, a atividade de leitura está intimamente ligada à atividade de escrita, nesse sentido, Lopes-Rossi (2011) afirma que a produção escrita pressupõe sempre atividade de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.105) também concordam com o uso de “atividades de observação e de análise de textos, uma vez que a leitura constitui um ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão”.

4.5.2 Produção inicial

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no momento da produção inicial os alunos tentam elaborar uma primeira versão do gênero textual e, nessa fase, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade.

O professor enquanto mediador do conhecimento, nesse momento do trabalho deve utilizar a produção inicial como um diagnóstico para dar continuidade a sequência motivando os alunos por meio dos módulos, a aprofundar o conhecimento sobre o gênero estudado.

4.5.3 Os módulos

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos deve-se trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e ajudar os alunos a superá-los. Nesse momento é adequado trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições.

No trabalho com os módulos da sequência, acredita-se que é o momento de o professor juntamente com os alunos construir gradativamente os conhecimentos sobre o gênero e assim possibilitar um progressivo aprendizado que poderá ser constatado na produção final.

4.5.4 Produção final

Chegando a essa fase, a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Para incentivar o trabalho final, os alunos podem publicar o gênero textual produzido a partir do que foi discutido na apresentação da situação. No caso da carta de leitor, gênero que constitui o objeto de investigação desse trabalho, os textos escritos pelos alunos poderão ser enviados para a redação da revista cuja reportagem subsidiou a escrita da carta, ou ainda expostos no mural da escola acompanhados do texto motivador para a escrita da carta como meio de expressão da opinião dos alunos. Esse pode ser também um momento de avaliar a atividade de produção de texto realizada.

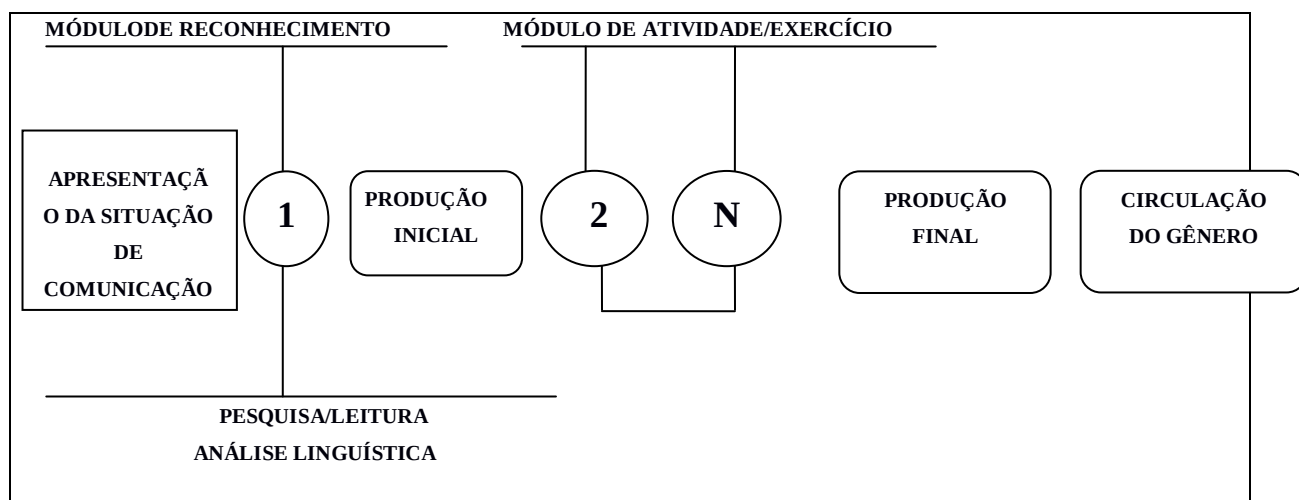
4.6 Proposta para ampliação da Sequência Didática na perspectiva de Costa- Hübels

É considerável a contribuição dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros textuais por meio de Sequências Didáticas, tal foi a influência desses pesquisadores que linguistas e professores de vários países começaram a utilizá-los como fonte para suas práticas de pesquisa e ensino de língua.

No Brasil, dentre os diversos referenciais que defendem o uso da SD para o ensino dos gêneros, destacaremos de modo especial, nesse tópico, a pesquisa de Costa-Hübels (2008; 2012; 2014). A partir da proposta teórico-metodológica, produzida pelos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübels (2008) procurou adaptá-la à realidade dos anos iniciais do ensino

fundamental. A adaptação consiste na *inserção de um módulo de reconhecimento do gênero*, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 3: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Costa-Hübes & Simioni (2014, p. 26)

O trabalho de Costa-Hübes (2014) se apresenta como uma possibilidade de ampliação da sequência, pois contempla uma atividade que até estaria prevista no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e ainda traz um módulo para pensar sobre a circulação do gênero. A atividade de leitura e reconhecimentos do gênero por meio de outros textos que circulam na sociedade, só seria realizada durante a execução dos módulos, depois de constatada as dificuldades na produção inicial e o módulo que trata da circulação do gênero só seria trabalhado após a produção final.

Comparando essa proposta com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a diferença está no momento que antecede a produção inicial, na adaptação de Costa-Hübes (2014), antes de se propor ao estudante a produção inicial, é sugerido que haja o reconhecimento do gênero, por meio de pesquisa, leitura e atividades de análise linguística de textos que já circulam na sociedade. No entendimento de Costa-Hübes (2008), as atividades devem seguir o percurso abaixo:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação etc.).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO INICIAL DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. PRODUÇÃO FINAL, a partir das orientações recebidas no momento da reescrita.
7. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor (es) definido(s) inicialmente.

Fonte: Costa-Hübes (2008, p.8)

Costa-Hübes (2012) defende que se o aluno tiver mais contato com textos, pesquisando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas marcas composicionais, terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero. Em outras palavras a autora entende que, nesse processo, incentiva-se a pesquisa, visto que o gênero não é tido como forma pronta, mas como um caminho a ser percorrido. O estudante pesquisa para conhecer os elementos necessários à produção e à circulação do gênero e, realizando a leitura e análise de textos que já circulam socialmente, é reforçado o conhecimento sobre tais elementos.

Seguindo a linha de raciocínio da autora em debate, o fato de realizar uma pesquisa inicial sobre o gênero a ser produzido, não quer dizer que no primeiro momento o aluno já vai apropriar-se de condições para produzir um texto atendendo todos os requisitos do gênero, mas terá melhores condições de realizar a produção inicial, sentindo mais confiante e seguro sobre o gênero a ser produzido.

Semelhante a essa ideia, Cristovão et. al (2006, p. 44) também defende que conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de

textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto.

Por isso, a incorporação do modelo apresentado por Costa-Hubes (2014) é relevante para esse trabalho, uma vez que, após a análise de dados, será apresentada uma proposta de intervenção com base em uma SD, onde a perspectiva de ampliação defendida por essa autora será considerada.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos dados coletados, discutindo sobre as categorias estabelecidas e, a partir da verificação de quais elementos foram apropriados ou não, a sugestão de uma proposta de intervenção para futuros trabalhos com o gênero carta de leitor.

5 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A constituição desse capítulo se deu após a coleta dos dados e se estruturou em primeiro plano pela análise da proposta de produção sugerida pelo Livro Didático, após essa etapa, vem a apresentação dos índices de apropriação dos elementos estruturais e linguísticos, considerando as categorias de análise descritas no capítulo anterior. E como ponto culminante do capítulo, a proposta de intervenção pensada a partir das dificuldades identificadas na análise dos dados.

5.1 Apresentação da proposta de produção de texto do Livro Didático

O livro didático adotado para o 8º ano da escola pesquisada é o *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, corresponde à 7ª edição reformulada no ano de 2012. O volume é composto por quatro unidades e cada unidade contém 4 capítulos, em que o último capítulo de cada unidade é chamado de *Intervalo*, pois apresenta um projeto envolvendo toda a classe. Os três capítulos iniciais de cada unidade estão organizados em seções como: Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; A língua em foco e De olho na escrita.

Sobre a seção produção de texto, foco da nossa análise, são requeridos dentre os gêneros orais e escritos, os seguintes: escritos - o texto teatral escrito, a crítica (ou resenha crítica), a crônica, com destaque para a crônica argumentativa, o anúncio publicitário, a carta de leitor, a carta denúncia, o texto de divulgação científica e oral- o seminário.

Com relação à produção de texto do gênero carta de leitor, este se encontra no capítulo 2, da 3ª unidade (entre as páginas 156 e 160). Inicialmente os autores situam em um parágrafo o suporte onde são veiculadas as cartas e em seguida apresentam exemplos de cartas de leitores e uma atividade contendo 6 questões em torno do gênero e considerando os exemplos apresentados. A seguir a atividade do livro:

Trocando ideias

1. Há algumas décadas, não havia refrigerantes, salgadinhos, comida em lata, comida congelada, alimentos *diet* ou *light*, absorventes higiênicos, telefone, televisão, computadores, automóvel, etc. Você já imaginou como seria viver sem essas coisas nos dias de hoje?
 - a) Dê sua opinião: o mundo sem essas invenções seria mais feliz? Por quê?
 - b) Na situação apresentada no texto “Olhador de anúncio”, fazia calor, mas a publicidade já estimulava pelas revistas o desejo de comprar cobertores. Na sua opinião, a publicidade cria necessidades de consumo nas pessoas? Por quê? Se sim, dê exemplos.
2. A publicidade estimula o interlocutor a consumir, mesmo que ele não queira ou não possa. Alguns especialistas creem que aí pode estar uma das razões da violência social. Por exemplo, uma pessoa que não tem recursos para comprar uma série de bens de consumo — carro novo, roupas e tênis de marca, eletrodomésticos, etc. —, pressionada pela publicidade e revoltada com a falta de perspectiva de vir a ter poder aquisitivo, pode ser levada ao crime (assaltos, roubos, tráfico) com a finalidade de, assim, chegar mais facilmente à condição de consumidor desses bens de consumo. Você concorda com esse ponto de vista?
3. Na sua opinião, de que modo podemos ser consumidores conscientes, sem entrar de modo ingênuo nos jogos de sedução da publicidade?

Produção de texto

A CARTA DE LEITOR

Alguns jornais e revistas mantêm uma seção destinada às cartas dos leitores. Mas somente uma parte delas — a que contém as informações mais importantes — costuma ser publicada, uma vez que o espaço da seção é pequeno e o número de cartas recebidas é grande. Os textos a seguir são cartas de leitores. Leia-os com atenção.

Jovens centenários

Ao lermos a matéria “E se... os velhos fossem a maioria?” (*SuperRespostas*, setembro, pág. 46), nós, adolescentes, nos sentimos esperançosos. Se as pesquisas vão evoluir ao ponto de nossa expectativa de vida chegar aos 100 anos, com certeza encontraremos a cura para os maiores males que estão destruindo nossas vidas: a depressão e o estresse.

I. B. — Joaçaba, SC
(*Superinteressante*, nº 219.)

Olá, galera da revista *Terra da Gente*! Quero dizer que gosto muito da publicação de vocês e que comecei a ler por acaso. Meu pai é assinante, e um dia, só por curiosidade, peguei a revista para ler. A partir daí li todas as edições!

J. G. F. — São José dos Campos, SP
(*Terra da Gente*, nº 12.)

3. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.

Porque não há espaço nos jornais ou revistas para a publicação integral das cartas; por isso, publica-se apenas o essencial.

- a) Por que, na sua opinião, alguns desses elementos das cartas foram suprimidos?
b) Se as cartas não têm títulos, por que, na sua opinião, algumas foram publicadas com títulos?

Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações com o fim de organizar as cartas e chamar a atenção dos leitores.

4. Compare a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.

- a) Que variedade linguística predomina? Uma variedade que se aproxima da norma-padrão.
b) Qual das cartas apresenta maior informalidade na linguagem? Essa informalidade é adequada ao perfil dos leitores?

A de J. G. F. Provavelmente sim, pois a carta foi publicada, o que indica que a revista também tem leitores adolescentes.

5. As cartas de leitor são, em sua maioria, argumentativas.

- a) Portanto, a finalidade principal da carta de leitor é ensinar a fazer algo, persuadir, transmitir conhecimentos ou contar uma história? Persuadir.
b) Na sua opinião, a carta de leitor é um exercício de cidadania? Justifique sua resposta com elementos das cartas.

Sim, pois é uma forma de o cidadão manifestar-se não apenas em relação ao veículo de informação que lê, mas também em relação aos problemas e fatos que ocorrem na sociedade.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características de uma carta de leitor?

É um tipo de texto que expressa a opinião do leitor sobre matérias publicadas em jornais ou revistas, faz solicitações ao editor ou uma denúncia sobre um assunto de interesse social. É um gênero argumentativo, pois tem a finalidade de convencer o interlocutor. Tem estrutura semelhante à da carta pessoal, apresentando: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. A linguagem segue geralmente a norma-padrão, mas pode variar conforme o perfil dos leitores. Não apresenta título.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da carta de leitor.

A carta de leitor vai desaparecer?

Com a popularização do computador, a carta de leitor vem cedendo espaço para o *e-mail*. Observe, por exemplo, os números divulgados pela revista *Veja*, edição 1930, sobre a correspondência que recebeu dos leitores, no período de uma semana:

Correspondência da semana

E-mails	1904
Cartas	26
Fax	12
Total	1942

Como se vê, não é de estranhar que, em breve, surja um novo gênero: o *e-mail* de leitor.

Agora é a sua vez

1. Leia esta reportagem:

Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual

Tipo de agressão via internet, o “cyberbullying” atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquête da ONG SaferNet

RAFAEL BALSEMÃO

Alice (nome fictício) tinha 17 anos e cursava o ensino médio [...]. Estava havia dois anos na escola quando descobriu que haviam sido criadas anonimamente duas

comunidades no Orkut contra ela: “Eu odeio a tosca da Alice” e outra com referências preconceituosas ao Estado de origem de sua mãe.

Fazendo uma análise da atividade que antecede a produção de texto, é possível observar como os autores do livro abordam o gênero carta de leitor. Na primeira questão, o enunciado situa quem são os interlocutores característicos das cartas de leitores em geral, a esfera de circulação e o propósito comunicativo do gênero, porém, as alternativas a, b e c se voltam apenas para a interpretação das cartas-modelos do livro com o foco na identificação de quem são os escritores a partir das intenções comunicativas propostas.

Na segunda questão, reforça-se a finalidade, ou seja, possíveis propósitos comunicativos do gênero, onde os questionamentos das letras a, b e c se voltam mais uma vez para os modelos apresentados e identificação daquela que tem como finalidade denunciar um assunto de interesse da sociedade. Na terceira questão, o enunciado assemelha a carta de leitor à carta pessoal, destacando como elementos constituintes do gênero como o local, data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura e não apresentação de um título; ressalta que as cartas apresentadas não mostram esse padrão, nas alternativas a e b da questão questiona-se respectivamente sobre o porquê da suspensão desses elementos e já que elas não têm título, porque foram publicadas com títulos.

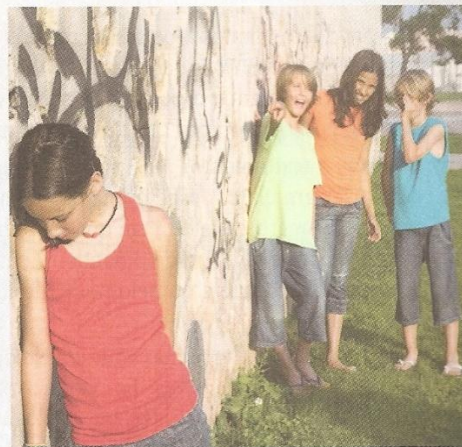
A quarta questão destaca a comparação da linguagem empregada pelos leitores das cartas lidas e pergunta sobre a variedade predominante e o grau de informalidade e sua adequação ao perfil dos leitores. Já na quinta questão, o enunciado destaca que as cartas de leitor em sua maioria são argumentativas e reforça essa ideia na alternativa a ao enfatizar que a finalidade principal da carta de leitor é persuadir, e na letra b questiona a opinião do aluno por meio de justificativa sobre a possibilidade da carta de leitor ser um exercício de cidadania. Na sexta questão, o enunciado pede que os alunos se reúnam em grupo e respondam quais são as características de uma carta de leitor.

Após o questionário vem a proposta de produção a partir de uma reportagem da folha de S.Paulo sobre o cyberbullying. É importante mencionar que o livro traz duas propostas: a primeira é individual, deve ser produzida a partir da reportagem mencionada; e depois uma em grupo, cuja escolha do tema fica a critério dos alunos, após a segunda proposta, os autores trazem em um box observações (critérios) para avaliar a carta de leitor. A seguir, a continuação do texto e as propostas de produção apresentadas no livro:

Diante dos ataques, a estudante e sua família acharam melhor mudá-la de colégio. Lá, descobriram que a história tinha se espalhado. A solução foi mandar Alice para fora do país, enquanto eram tomadas providências legais para a retirada das páginas do ar e o rastreamento do autor ou dos autores.

Alice estava no centro de um caso de “cyberbullying”, fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes mais frágeis sofrem dentro da escola. Enquanto o clássico “bullying” acontece na sala de aula, no playground e nos arredores do colégio, a versão virtual transcende os limites da instituição de ensino. As hostilidades se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. E-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e vídeos humilhantes — todos fazem parte da violência virtual. “No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma’”, compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil.

O resultado preliminar de uma enquête sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.



Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos, segundo a SaferNet.

[...]

A polícia conseguiu chegar ao computador que originou as comunidades, de uma colega de classe de Alice. Só havia uma relação entre as duas: Alice era a melhor amiga do então namorado da autora do “cyberbullying”.

[...]

A crueldade por parte da turma pode gerar diferentes reações. “As consequências são problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento, depressão e até mesmo suicídio”, diz Cleo Fante, pedagoga pioneira nos estudos sobre o “bullying” escolar no Brasil.

[...]

(Folha de S. Paulo, 5/10/2008.)



Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Sigam estas instruções:

- a) Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- b) Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- c) Opinem de forma firme mas educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar alguns pontos positivos.
- d) Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

Avalie sua carta de leitor

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

A língua em foco

▶ O APOSTO E O VOCATIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema:

Realidade

Existe, sim, menina,
Tudo: disco voador,
Oitavo sentido, utopia,
Pedra filosofal,
Feng Shui, astrologia,
Cromoterapia, bobagens
Que surgem do nada.
Mas existirá
Coração em cada corpo?
Sim, não, n.d.a.?

(Ulisses Tavares. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003. © Ulisses Tavares)



1. No início do poema, o eu lírico afirma que existe tudo. Essa afirmação, no contexto, expressa certeza ou dúvida? Justifique sua resposta com palavras do texto. *Expressa certeza, que é confirmada pela palavra sim.*

Para uma avaliação mais consistente de apropriação ou não do gênero, sugerimos a proposta individual para ser realizada pela turma, até porque acreditamos que se eles não se apropriarem individualmente das características do gênero, como realizarão o trabalho em grupo?

Os textos escritos pelos alunos se encontram anexo a esse trabalho e dispostos da forma como foram escritos, a análise das produções será apresentada nos tópicos que seguem, conforme os pressupostos metodológicos mencionados anteriormente.

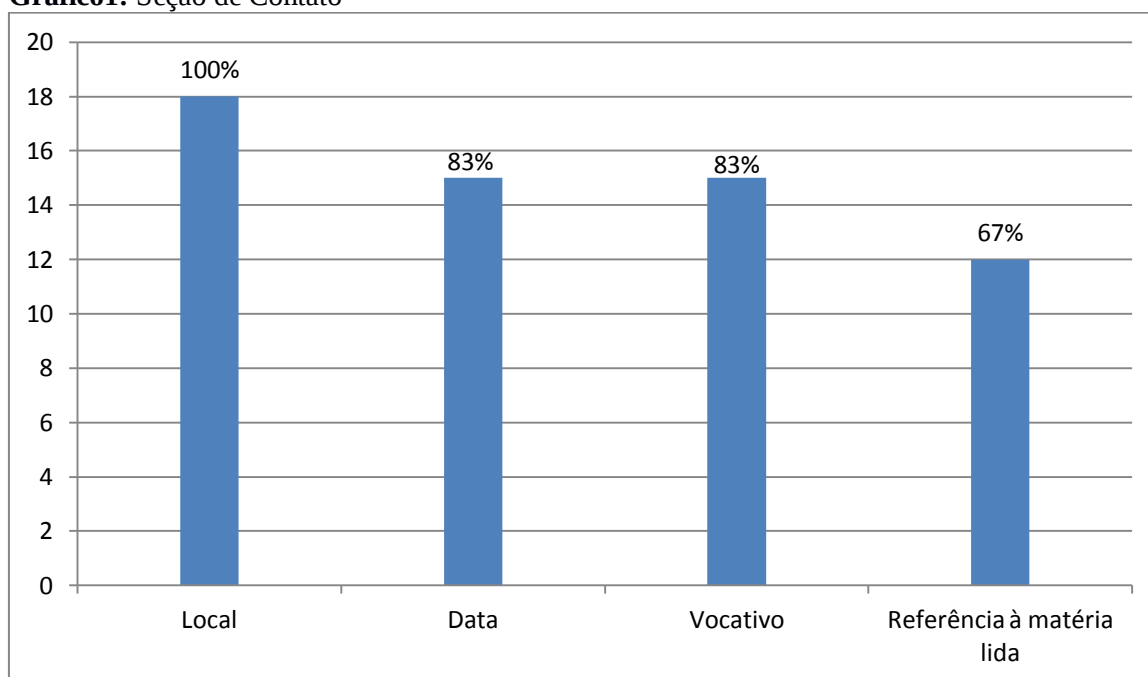
5.2 Elementos estruturais e linguísticos do gênero carta de leitor

O trabalho de abordagem do gênero, considerando o que foi proposto pelo livro didático, teve duração de 3 (três) h/a, 2 (duas) para a apresentação e execução da atividade que antecede a produção e 1(uma) para a produção do texto solicitado. As aulas aconteceram entre os dias 24 (vinte e quatro) e 26 (vinte e seis) de novembro de 2014.

Assim, a análise dos elementos prototípicos do gênero carta de leitor foi realizada considerando os estudos de Adam (2011) ao afirmar que as constantes composicionais desse gênero podem hesitar entre cinco ou três grandes unidades. Nesse caso, optamos pela divisão em três unidades o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o objeto do discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão; e, utilizando-se de termos semelhantes para essa estrutura, mencionamos a partir das pesquisas de Alves Filho (2011) os tópicos e tabelas com a seguinte divisão: **seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida.**

5.2.1 Seção de contato

A seção de contato se constitui como a primeira parte do texto de uma carta, em relação à carta de leitor, nesse primeiro momento, temos como elementos recorrentes para construção de um modelo didático a partir das leituras apreendidas, a identificação do local, a data, o vocativo e a referência à matéria lida. Tais elementos estão dispostos no gráfico a seguir, indicando a porcentagem de ocorrência nas produções de texto dos alunos.

Gráfico1: Seção de Contato

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à identificação do local, observa-se que todos os alunos identificaram. Acredita-se que essa indicação é importante para o jornal ou revista, pois marca o lugar/espço geográfico de onde o leitor escreve, mostrando o alcance do meio de comunicação.

Já os elementos data, vocativo e referência à matéria lida não se fizeram presentes em todos os textos. No que se refere à data e ao vocativo os índices de 83% podem ser considerados bons, apenas uma pequena minoria não utilizou. Os vocativos utilizados se restringiram aos termos *Senhor editor* e *Prezado editor*

Contudo, a referência à matéria lida apresentou um índice de 67%, expressando uma quantia relevante de não ocorrência. Tal fato pode ser explicado se retomarmos a atividade do livro e os textos que antecedem a proposta de produção.

Podemos constatar que as cartas de leitor ou modelos apresentados pelo livro são exemplos já editados pelos jornais ou revistas, não há nem um exemplo de carta de leitor na íntegra como normalmente chega ao editor (a). Então, revendo esses modelos, percebe-se que são suprimidos os elementos data e vocativo e em algumas o texto não remete às matérias lidas, mas, a comentários gerais sobre o suporte (jornal ou revista).

Por isso, mesmo que a 1ª questão da atividade mencionasse esses elementos em seu enunciado, a falta de um modelo do gênero antes ser editado pode ter dificultado ao aluno a

compreender melhor a localização e uso desses elementos no texto. A seguir, exemplos de textos produzidos pelos alunos que não apresentam o elemento data e outro sem o vocativo.

Exemplo 1:

Santo antônio de lisboa
 Sr. editor
 De acordo com o que eu entendi sobre o bullying na minha escola, o que acontece mais é a brincadeira de inventar boatos sobre os outros alunos e também uma das brincadeiras que mais machuca os outros alunos e a de dar um tapa nas costas dos outros estudantes.
 Este ato e mais praticado pelos meninos, já pelas meninas o ato mais praticado e de zoar a outra.
 A6T1
 Estudante do 8º ano do

No exemplo 1, o estudante identificou o local, em seguida, apresentou o vocativo, porém, não usou o elemento data para situar o tempo em que foi escrita a carta. Já no exemplo 2, que segue abaixo, temos o local e data e não temos o elemento vocativo.

Exemplo 2:

Santo Antônio de Lisboa-PI
 24 de Novembro de 2014
 Eu li o caso do bullying e eu já sofri o bullying tem um colega na sala de aula que ele só fica puxando meus cabelo e ele também fais as vezes quasi direto com uma amiga o bullying ocorre muito na escola as vezes até em local de trabalho eu acho que o bullying é através de piada é também por a internet por vídeos, fotos, celulares por mensagens etc...
 Já vim também muita gente provocando o bullying na escola diz piada, chiga.
 Às vezes o bullying ocorre até por causa do sexo se for homem e vira gay as pessoas fica tirando piadas e por causa da cor se for moreno fica chamando de negro ou de preto se for loira fica chamando de cabelo de fogo
 Saudações
 Nome do aluno: A10T1

Vimos, de acordo com Alves Filho (2011), a particularidade da carta de leitor não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor. Porém, acredita-se que no processo de ensino-aprendizagem do gênero é necessário que o aluno na condição de escritor/produtor tenha conhecimento e saiba distinguir no plano textual todas as partes que compõem o gênero a ser produzido.

Retomando a nossa base teórica, Santos, Riche e Teixeira (2012) também nos lembram de que a carta poderá ser editada, mesmo assim deve-se colocar a data, a saudação inicial e no final o nome e endereço completos, pois, a identificação do remetente e a procedência são condições essenciais dos Meios de Comunicação em Massa para que a carta venha a ser publicada.

Outro fator que pode ter colaborado para o índice de não referência a matéria lida é o fato do conteúdo da matéria não fazer parte do contexto social da maioria dos alunos. Isso se explica pelo fato da matéria tratar sobre o cyberbullying, tipo de agressão via internet. Ao ler os textos dos alunos, vimos que em sua maioria tratavam do bullying, das agressões físicas e morais que aconteciam no dia-dia da escola, mesmo usando a expressão de que haviam lido a matéria, a maioria não mencionou sobre a agressão virtual, talvez porque essa prática não se fizesse presente no cotidiano ou não fosse comum para eles, então, os alunos falaram apenas do tipo de bullying que era mais conhecido, sem considerar na escrita, o contexto da matéria.

Confrontando o olhar sobre o contexto de produção dos alunos e o conteúdo da matéria motivadora da escrita do texto com o pensamento de Adam (2011), vimos que segundo esse autor as informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos, observando que de um ponto de vista linguístico, o contexto entra na construção do sentido dos enunciados.

Dessa maneira, o que se observa é que na produção escrita, a abordagem do conteúdo temático vai depender tanto da influência dos conhecimentos pré-construídos pelo contexto do aluno, quanto das motivações que ele recebe antes do momento de escrever. Podendo, em diferentes situações, uma influência prevalecer sobre a outra.

A seguir, 1 (um) exemplo dos textos dos alunos que não remete a matéria lida, apenas relata sobre o cotidiano da escola e as práticas de bullying nesse ambiente.

Exemplo 3:

Santo Antônio de Lisboa-PI
24 de Novembro de 2014

Sr. Editor, na minha escola tem alunos de todo jeito uns são muitos Educados outros vive emplicando com os outros e tem uns que chama os outros de burro e empurra emplica futuca joga giz e bolinha de papel e é muito impossível.

Na minha sala tem uns que apelida não fica quieto no seu lugar corre fica emplicando com os professores e não faz nada não presta atenção no que o professor diz não quer saber nada.

No recreio tem muitos que em vez de jogar coisa no lixo joga é no pátio não vai deixar o copo ou prato deixa é no pátio joga comida fora e no colega e emplica até com a diretora.

E tem uns que fica indo na sala do outro e atrapalhando e fica gritando batendo na porta e tira a paciência da professora e até emplica com os vigias e tem muitos desinquetos.

Saudações

A1T1

Estudante do 8º ano

A necessidade de que se leve em conta a posição enunciativa do autor da carta é defendida por Santos, Riche e Teixeira (2012) e dentre os aspectos de importância para a composição desse gênero Passarelli (2012) defende que precisa ficar explícito o assunto que gerou a escrita da carta. Além disso, acreditamos que esse assunto deve fazer parte ou ser do conhecimento do aluno para que ele possa escrever e apresentar com propriedade suas ideias.

5.2.2 Núcleo da carta

O núcleo da carta de leitor é a parte do texto onde se insere, a partir do propósito comunicativo, a sequência tipológica utilizada na composição do gênero. Assim, para o entendimento desse núcleo, deve-se levar em conta o contexto de produção proposto pelo livro didático em estudo.

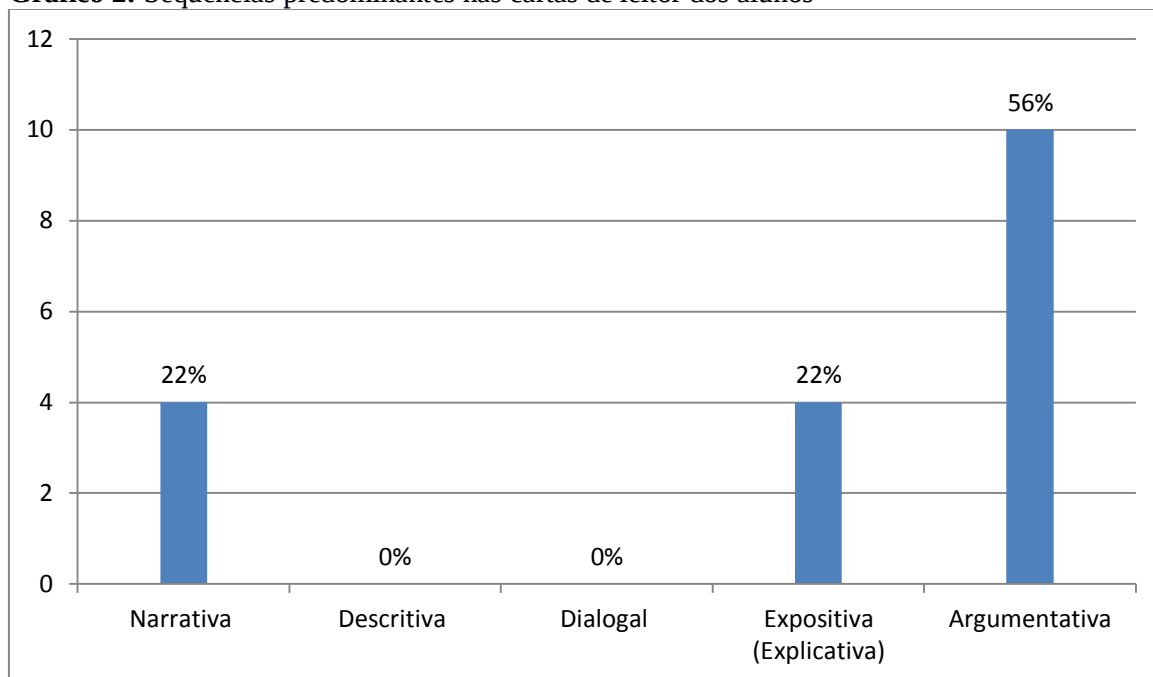
Em resumo, esse contexto se desenhava da seguinte forma: o aluno parte da suposição de ter lido a reportagem do jornal e querer se manifestar em relação a algo que tenha chamado a atenção. Deve então escrever uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada. O aluno/leitor deverá manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto dado pelo jornal (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 159).

Diante dessa situação, é perceptível que os textos produzidos poderão ter diferentes propósitos, pois, a possibilidade de manifestação não se restringe apenas a opinião, mas, pode ser um relato ou um comentário geral sobre o tema sem necessariamente ter uma tomada de posição.

5.2.2.1 Sequência Argumentativa

Com a análise do corpus, constatamos que a sequência tipológica predominante não se restringiu a Argumentativa, como se pressupõe para o gênero. No gráfico que segue, temos as sequências predominantes e os índices de ocorrência por aluno.

Gráfico 2: Sequências predominantes nas cartas de leitor dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

O que podemos inferir nessa análise é a disparidade entre o propósito comunicativo que foi estudado na atividade que antecedia a produção textual e o que foi abordado na proposta de produção:

- i) Na atividade foi apontada na 5ª questão que as cartas de leitor são em sua maioria argumentativas e destaca na mesma questão a finalidade de persuadir desse gênero, além de mencionar na 6ª questão dentre as principais características da carta de leitor está a sua classificação como gênero argumentativo, pois tem a finalidade de convencer o interlocutor.
- ii) Quando o aluno se depara com a proposta de produção, vê a possibilidade de não só argumentar, mas relatar e comentar experiências.

Então, se explica a ocorrência predominante em 22% da sequência Narrativa e em 22% da Expositiva/ Explicativa, além dos 56% em que predominou a Argumentativa nos textos dos alunos. Podemos ilustrar a presença das sequências dispostas no gráfico com os exemplares dos textos dos alunos.

Exemplo 4:

Santo Antônio de Lisboa-PI
24 de Novembro de 2014
Eu estou observando o bullying que acontece com uma menina da minha sala ela é criticada pelos alunos por que ela é baixa tem um colega e outros alunos da sala chamam ela de nas alturas eu axo que isso não é certo os professores não dizem nada a favor dela ela quer mexer com eles mais eles gostam de chamar ela assim por que ela fica com raiva isso não é certo Si eu fosse ela eu dizia a mãe dela para ver se eles parão.
A2T1
Sou estudante Do 8º ano.

No exemplo 5, pode-se constatar a presença da Sequência Narrativa que, segundo Bronckart (2012), é sustentada por um processo de intriga e esse processo consiste em selecionar e organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim.

Embora não apresente todas as partes da narrativa, entendemos que o aluno em um relato de observação, narra uma série de ações para contar como acontece o bullying com uma colega de sua sala e como agem os demais sujeitos em relação ao fato, apresentando componentes como uma situação inicial, ações, e em alguns textos, uma resolução ou então, avaliação da situação final. No exemplo 6, ilustraremos a Sequência Explicativa.

Exemplo 5:

Santo antonio de lisboa PI
24 de Novembro de 2014
Prezado editor
Eu li sobre a matéria do Bullying.
O Bullying é sobre os alunos que sofrem Bullying eles chamam os colegas de apelido e causa remorsos os alunos mas não pretendo ajudar os colegas e nem eles amim O Bullying é um conjunto de alunos que sofrem o Bullying. Porque tem alunos que chamam os outros de apelido e um ou dois mais esses alunos não se exforçam eles já ficam cometendo O Bullying.
A4T1
Estudante do 8º ano

Neste exemplo, o aluno tenta explicar ou expor o seu conhecimento sobre o que é bullying, destacando-se dessa maneira a Sequência Explicativa conforme vimos em Adam (2011), 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 6:

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Senhor Editor

O bullying é um caso muito serio porque as pessoas apanham muito, e isso não pode acontecer com agente. Porque muitas vezes as vítimas apanham e não falam para os pais, com e vergonha. E acaba a vontade de vir para escola com medo dos agressores alguém que tomar providências. A diretora da escola os pais da vitima. Na minha opinião tem que acabar o bullying porque as vitimas são espancadas os agressores levam faca, punhal, e ate arma, e em algumas escolas muitas tem aluno drogados é um perigo para os alunos inocentes. atenciosamente os pais tem que perguntar para os filhos, todos os dias que ele chegar da escola se não tiver sofrendo agresões.

A5T1

estudante do 8º ano

Ao analisar a carta de leitor do exemplo 7, verifica-se a presença da Sequência Argumentativa, amparada no modelo simples proposto por Adam (2011) é possível identificar:

- i) Os **dados, premissas ou fatos** - *O bullying é um caso muito serio porque as pessoas apanham muito, e isso não pode acontecer com agente”.*
- ii) O **apoio ou argumentos** - *Porque muitas vezes as vítimas apanham e não falam para os pais, com e vergonha. E acaba a vontade de vir para escola com medo dos agressores alguém que tomar providências. A diretora da escola os pais da vitima. Na minha opinião tem que acabar o bullying porque as vitimas são espancadas os agressores levam faca, punhal, e ate arma, e em algumas escolas muitas tem aluno drogados é um perigo para os alunos inocentes.*
- iii) E a **conclusão**- *atenciosamente os pais tem que perguntar para os filhos, todos os dias que ele chegar da escola se não tiver sofrendo agresões.*

Além da presença dos elementos apresentados que compõem a Sequência Argumentativa de acordo com os itens acima, constatamos também nos textos em que predominavam esse tipo de sequência o uso recorrente de expressões como: *em/na minha opinião, eu acho, não sou a favor*.

Entendemos, assim, que a utilização de tais construções é também uma forma de marcar o propósito comunicativo ao qual o escritor se propôs em seu texto, nesse caso, a intenção era apresentar a opinião, o ponto de vista ou sua posição em relação ao assunto, orientando a escrita do texto para o uso da Sequência Argumentativa.

A constatação da variedade de sequências nos textos das cartas de leitor reafirma os nossos aportes teóricos, aonde vimos conforme Passos (2003), a possibilidade de classificar as cartas de leitor quanto à função exercida, que poderia ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio). Porém, em pesquisas aprofundadas sobre o assunto, ao mencionar esse gênero, estudiosos como Schneuwly e Dolz (2004) destacam-o dentro dos gêneros cuja capacidade de linguagem dominante é argumentar. Inferimos, assim, que a sequência predominante nos textos desse gênero é normalmente a Argumentativa.

Além disso, as propostas de redação sobre o gênero carta nos vestibulares, especialmente a carta de leitor, tem como propósito a apresentação de um posicionamento a partir de argumentos, como vimos nos exemplos das provas de vestibulares da UNICAMP (2010, 2013 e 2014), enfatizando assim o propósito comunicativo mais recorrente desse gênero, a argumentação.

5.2.2.2 Relação estabelecida pelos operadores argumentativos

Para estudo desse tópico, listamos os operadores que foram mais recorrentes nos textos dos alunos e a partir deles analisamos a relação estabelecida dentro dos textos. Assim, na tabela que segue, temos:

Tabela 1: Operadores argumentativos recorrentes nas cartas de leitor dos alunos

Operadores	Nº de textos (carta de leitor)
Mas	4
Também	4
Porque	4
Até/ até mesmo	3
Por isso	2
Pois	2
E	6
Como	2
Não/não só	2
Já	2

Considerando que o nosso olhar ao elencar esses operadores foi na perspectiva da argumentação, por isso, eles serão analisados dentro das sequências argumentativas em que se fizeram presente estabelecendo diversas relações.

O operador mas é considerado por Ducrot (1987) o operador argumentativo por excelência, nos textos do nosso corpus, constituem marcadores de ideias opostas, em alguns textos por influência do contexto fonológico a escrita é *mais*, porém o sentido é de contradizer o enunciado anterior.

O uso do também enquanto operador argumentativo aparece como conector de argumentos que se unem orientando a uma mesma conclusão. Em alguns textos foi utilizado também como marcador de inclusão.

Quanto ao operador porque se apresenta nos textos argumentativos como recurso para justificar ou explicar um argumento, com esse mesmo intuito foram utilizados também os operadores pois e já.

Em relação ao uso de Até/até mesmo marca a presença de um argumento mais forte ou reforça a existência de um argumento, na perspectiva de Koch (2011) o uso desse conectivo orienta para uma conclusão.

A utilização do conector E nos textos marca uma relação de acréscimo de informação ao argumento ou ainda, adiciona um novo argumento. O uso do por isso foi realizado como marcador de uma conclusão para um argumento já apresentado. E o Como se apresenta como um marcador de comparação entre dois elementos dentro da argumentação. Há ainda a presença nos textos do não/não só que marca um argumento sem negar a existência de um

anterior. Em resumo, segue uma tabela com os operadores argumentativos citados e as respectivas relações estabelecidas:

Tabela 2: Os operadores argumentativos utilizados e as relações estabelecidas nos textos dos alunos.

Operadores	Relações estabelecidas
Mas	Marca ideias opostas, no sentido de contradizer o enunciado anterior.
Também	Orienta argumentos a uma mesma conclusão. Utilizado também como marcador de inclusão.
Por que, pois, já	Justificam ou explicam um argumento.
Até/até mesmo	Marca a presença de um argumento mais forte ou reforça a existência de um argumento. Orienta para uma conclusão.
E	Marca uma relação de acréscimo de informação, adiciona um novo argumento.
Por isso	Marcador de uma conclusão para um argumento já apresentado
Como	Marcador de comparação entre dois elementos dentro da argumentação.
Não/não só	Marca um argumento sem negar a existência de um anterior.

No que se refere utilização quantitativa e qualitativa dos operadores utilizados pelos alunos, o que se pode inferir é que mediante a literatura revisada e baseada nas diversas possibilidades de se utilizar os operadores argumentativos, apontados pelos autores estudados, percebe-se uma limitação no uso desses recursos. Essa limitação pode ser observada pela predominância no uso das conjunções, especificamente (e, mas, também, por isso, por que,...).

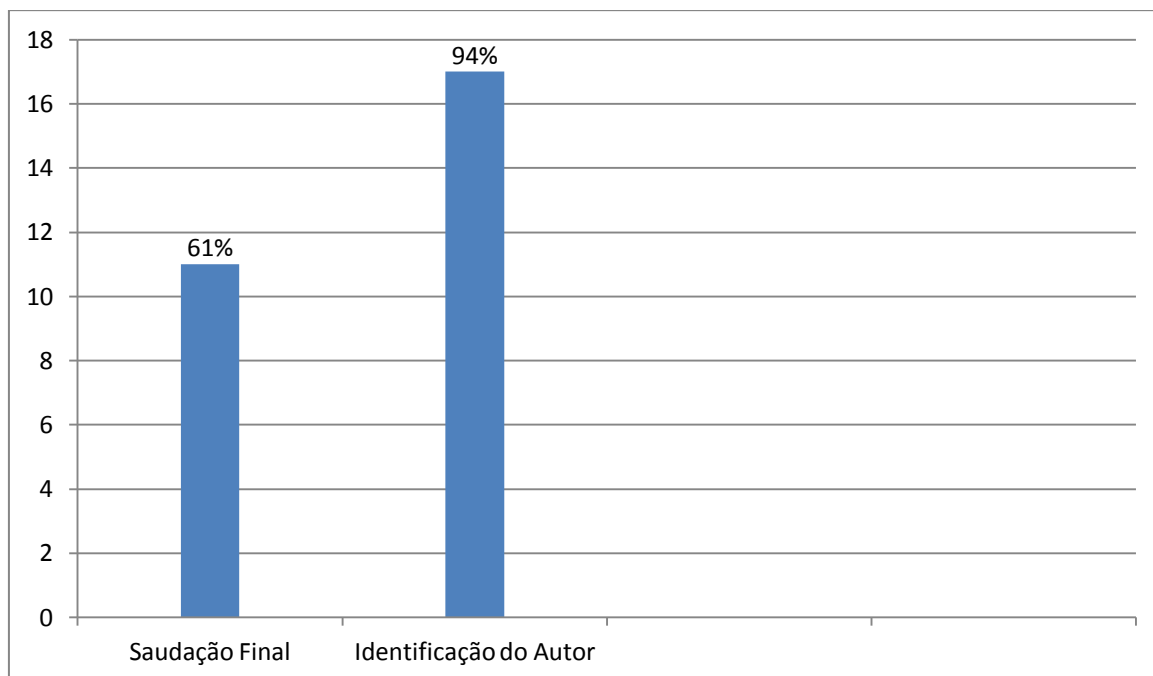
Tal dificuldade pode está veiculada à diferentes fatores que vão desde a imaturidade da escrita, a falta de domínio sobre o assunto a ser debatido ou até mesmo o aprofundamento de como melhor estabelecer a argumentação em um texto.

5.2.3 Seção de despedida

Na seção de despedida, assim como na seção de contato, seguimos como elementos recorrentes para construção de um modelo didático as leituras aprendidas e a partir disso temos como construtores da seção a saudação final e a identificação do autor. Esses elementos

estão dispostos no gráfico a seguir, indicando a porcentagem de ocorrência nas produções de texto dos alunos.

Gráfico 3: Seção de Despedida



Fonte: Dados da pesquisa

Diante dos dados apresentados, verifica-se que o uso de uma expressão de cortesia que denotasse a saudação final da carta se restringiu ao uso do termo Saudações e esteve presente em 61% dos textos, porém, uma quantia considerável não a utilizou. Já quanto a identificação do autor o índice de aproveitamento foi satisfatório, uma pequena minoria dentro do corpus deixou de se identificar.

Em relação a não utilização de uma expressssão de saudação que indica o fechamento e se apresenta como uma das partes da seção de despedida pode-se associar esse fato aos motivos já mencionados para a não ocorrência de elementos da seção de contato, os modelos mostrados pelo livro são editados e suprimem algumas partes do texto da carta, assim, na hora de produzir se o aluno tomar como referência apenas esses modelos para a escrita, possivelmente o texto terá problemas na estrutura composicional do gênero, como vimos nos dados analisados. Vejamos os exemplos a seguir.

Exemplo 7:

Santo Antônio de Lisboa-PI
 24 de Novembro de 2014
 Senhor editor
 Eu li sobre a matéria do Bullying.
 O Bullying causa confusões entre colegas que acabam brigando por causa de apelido.
 O Bullying não pode continuar as pessoas devem chamar pelo nome correto e não pelo apelido porisso pessoal não vamos chamar os colegas pelos apelidos e sim pelo nome.
 As crianças sofrem por causa de apelidos as vezes elas são fortes e os meninos ficam aperiando.
 A7T1
 Estudante do 8º ano

No exemplo 7, o texto não apresenta o elemento saudação final. E, no exemplo 8 que segue abaixo, não há a identificação do autor, além da falta de outros elementos já discutidos.

Exemplo 8:

Santo Antonio de lisboa,
 Cada vez mais vem ocorrendo ocorrencias na escola, esse problema não acontece somente Em ambiente escola mas tambem Em habientes publicos com isso surgem diversos problema, a pessoa Fica emsolada de todos. Eu acho isso é uma irresposabilidade na minha escola Eu nunca preseceiei esse tipo de coisa mais vejo muitas reportagem sobre isso. A tema bullying é discudido mais nem uma solução foi encontrada para acabar com bullying. Eu acho que quem pratica esse tipo de coisa deveria ter mais consciencia do que esta fazendo.
(A18T1) Grifo nosso, o aluno não apresentou na estrutura a identificação.

Norteados pelas leituras de Adam (2011) e observando o plano do texto e a composição do gênero epistolar, vimos que a restrição composicional se exerce fortemente sobre as partes 1-2 e 4-5. São essas partes, que ao nosso entendimento marcam a abertura e fechamento dos textos característicos do gênero carta, incluindo a carta de leitor e, portanto, comprovando a necessidade da presença dos elementos que constituem cada parte.

5.3 Proposta de intervenção

Tendo em vista a análise de dados realizada a partir do estudo dos textos produzidos por alunos de 8º ano e mediante uma proposta de produção do livro didático, foram

observados problemas em relação à apropriação das características do gênero solicitado, carta de leitor. Em nossos aportes teóricos, Bentes (2011) também atestou para a maneira pela qual os gêneros textuais compõem as muitas unidades dos LDS de língua portuguesa: fragmentada e descontextualizada. Em geral, passa-se de um tema a outro, de um gênero para outro, sem que se tenha oportunidade de trabalhar mais demoradamente as características dos gêneros selecionados e sem que se procure promover uma reflexão que leve o aluno a perceber as semelhanças e diferenças de um em relação a outro, tanto em termos estruturais quanto na forma de abordar os temas.

Assim, as lacunas recorrentes nas produções dos alunos vão desde o conteúdo temático, passando pelo estilo até a construção composicional do gênero. Diante dessa situação, pensamos como sugestão para o trabalho com a carta de leitor e tendo como base a proposta do livro e as implicações apresentadas, fazer uma reformulação e por meio do recurso e metodologia da Sequência Didática, construir uma possibilidade de intervenção para futuros trabalhos com esse gênero.

Nestes termos e utilizando-nos das ideias de Machado (1997), entendemos que o ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já demonstradas pelos alunos, assim como pela previsão de suas principais dificuldades.

O planejamento da SD teve como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a pesquisa de Costa-Hübes (2008) com a possibilidade de ampliação da SD. O modelo de Sequência Didática planejado foi programado para 10 (dez) encontros de 2 (duas) horas/aula cada.

O primeiro encontro se constitui como um momento de apresentação da situação de comunicação e o contexto de produção, por meio dos suportes onde geralmente se encontram textos do gênero carta de leitor. É importante que nesse momento o aluno conheça o gênero, o local de circulação e o propósito de escrita.

1º Encontro (APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

-Apresentar a situação de comunicação e o contexto de produção a partir da proposta do Livro Didático de Língua Portuguesa.

- **CONTEÚDO**

- Gênero textual Carta de Leitor
- Quem é o autor
- Que é/são o(s) interlocutores
- Local de circulação do texto
- Intenção ou finalidade sociocomunicativa

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Apresentação do gênero carta de leitor por meio de exemplos publicados em revistas e jornais.
- Exercício de reconhecimento do autor, interlocutor, possíveis locais de circulação e finalidade da carta.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Quadro branco, pincel e apagador.
- Jornais e revistas.
- Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

O segundo encontro é pautado na proposta de ampliação da Sequência Didática proposta por Costa-Hübes (2014), que sugere antes da produção inicial um módulo de reconhecimento por meio de pesquisa, leitura e análise linguística do gênero. Acreditamos que essa etapa ajudaria os alunos a adquirir mais informações sobre o gênero e ir além daquelas que estão no Livro Didático.

**2º Encontro (MÓDULO DE RECONHECIMENTO – PESQUISA, LEITURA E
ANÁLISE LINGUÍSTICA)**

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

- Reconhecer os elementos composicionais do gênero.
- Discutir em termos gerais o que é bullying.

- **CONTEÚDO**

- Local e data.
- Vocativo.
- Sequência argumentativa.
- Saudação final.
- Identificação do autor.

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Apresentar cartas de leitor na íntegra, antes de serem editadas, como chegam às redações dos jornais e revistas.
- Exercício de identificação dos elementos composicionais do gênero.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Cópias impressas de cartas de leitor.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

No terceiro encontro, segue o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que é também comum aos pressupostos de Costa-Hübes (2008; 2012; 2014), Na produção inicial, continuamos com o tema bullying indicado pelo livro, porém, nesse momento, não trabalhamos com a ideia das diversas formas de ocorrência do fato, mas, apenas com o olhar que eles têm sobre a ocorrência no ambiente escolar em que vivem,

destacando desde já o propósito opinativo do gênero, com a apresentação do ponto de vista sobre o tema.

3º Encontro (PRODUÇÃO INICIAL)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental SÉRIE: 8ºano Nº h/a: 2 (duas)

- **OBJETIVO**

-Produzir uma carta de leitor a partir da seguinte proposta:

Há uma crescente discussão sobre o tema bullying, principalmente no âmbito da educação. A escola é atualmente um dos ambientes onde as pessoas mais sofrem com esse problema. Escreva uma carta para ser enviada a uma revista, expondo seu ponto de vista, sobre a ocorrência do bullying na sua escola.

- **CONTEÚDO**

- O gênero Carta de leitor

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Disponibilizar folha de redação com a proposta de produção de texto.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Folhas A4.

- Quadro branco, pincel e apagador.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na produção inicial e complementada pela realização dos exercícios seguintes e da produção final.

No quarto momento, considerando os elementos não apropriados pelos alunos na produção textual analisada, e, pensando na execução de um trabalho futuro onde teremos também em mãos uma produção inicial que poderá não contemplar todos os aspectos relacionados ao gênero carta de leitor, passamos a trabalhar as partes da carta, começando pelos elementos estruturais de cada seção e discutindo as implicações desses elementos na construção desse gênero.

4º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES- EXERCÍCIO 1)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

- Apresentar as partes da carta e os elementos estruturais de cada seção
- Discutir as implicações desses elementos na construção do gênero textual carta de leitor.

- **CONTEÚDO**

- Seção de contato.
- Núcleo da carta.
- Seção despedida

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Apresentação em slides de modelos de cartas de leitor na íntegra, antes de ser editadas.
- Reforço dos elementos da seção de contato (local, data, vocativo e referência á matéria).
- Destaque para o núcleo da carta para estudo mais específicos nos exercícios seguintes.
- Identificação da seção de despedida (saudação final e identificação do autor).

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Data-show
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Cópias impressas e modelos de carta de leitor.
- Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

Outro aspecto contemplado por essa Sequência de atividades e especialmente no quinto encontro é a comparação entre modelos de carta de leitor editada e modelos na íntegra como chega o texto nas editoras, aspecto esse mencionado pelo livro, mas não exemplificado com ambas as situações. Como vimos, o livro só apresentou modelos editados.

5º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES- EXERCÍCIO 2)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

- Entender as diferenças entre o texto da carta escrito pelo leitor e a forma como aparece no suporte (jornal ou revista) editado.
- Discutir quais elementos são suprimidos ou quais são acrescentados

- **CONTEÚDO**

- Carta de leitor na íntegra e editada.

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Comparação entre modelos de cartas da forma que são escritas pelos leitores e como são editadas.
- Construção de um quadro com os elementos que são suprimidos e do que pode ser acrescentado pelo editor.
- Discussão sobre os motivos dessas diferenças entre os textos escritos e publicados.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Cópias impressas dos modelos de carta de leitor
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

No sexto encontro, as atividades se desenvolverão em torno do núcleo da carta, parte essa onde o texto se desenvolve e observamos a presença da sequência textual predominante. É importante fazer uma abordagem sobre a possibilidade de encontrarmos como sequência textual predominante nas cartas de leitor, não só a argumentativa, mas também a narrativa ou expositiva, dependendo do propósito comunicativo.

6º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES- EXERCÍCIO 3)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

-Destacar o núcleo da carta e as possíveis sequências textuais que podem aparecer nos textos desse gênero a partir do propósito comunicativo.

- **CONTEÚDO**

-Sequência Narrativa.
-Sequência Expositiva.
-Sequência Argumentativa

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Apresentação em slides das características de textos da ordem do narrar, do expor e do argumentar.
-Identificação em textos do gênero carta de leitor das diferentes sequências textuais estudada.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Data-show
- Cópias impressas dos modelos de carta de leitor
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

A partir de uma retomada do conteúdo do sexto encontro, o sétimo terá como foco de interesse a Sequência Argumentativa como sequência textual mais recorrente em textos do gênero carta de leitor. Para o estudo dessa sequência, é importante destacar a organização dos argumentos e o sentido expresso por eles, através das conjunções que utilizamos.

7º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES- EXERCÍCIO 4)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

- Reconhecer a Sequência Argumentativa como a mais recorrente no texto das cartas de leitor e, portanto, o propósito de argumentar/opinar como base para a escrita da produção final.

- **CONTEÚDO**

- Sequência Argumentativa.
 - O uso das conjunções como operadores argumentativos característicos da argumentação.
 - Estrutura da sequência e organização dos argumentos.

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Apresentação das conjunções e as relações estabelecidas por elas dentro da argumentação.
 - Elaboração de um quadro com as conjunções identificadas pelos alunos dentro dos textos das cartas de leitor e a relação estabelecida.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Data-show
 - Cópias impressas dos modelos de carta de leitor
 - Quadro branco, pincel e apagador.
 - Caderno, lápis, borracha.

- **AValiação**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

A construção de argumentos é também um exercício de leitura e domínio do conteúdo temático sobre o qual se vai produzir um texto com sequência argumentativa. Deste modo, o oitavo encontro discorre sobre a construção de possíveis argumentos para temas polêmicos discutidos na sociedade como maioria penal, casamentos homoafetivos, etc.

8º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES- EXERCÍCIO 5)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

-Exercitar a criação de argumentos a partir de temas propostos em sala de aula

- **CONTEÚDO**

- Construção de argumentos para temas polêmicos como maioria penal, casamento homossexual, etc.

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

-Elaboração de argumentos para temas propostos no quadro, posicionando-se contra ou favor, concordando ou discordando, apresentação de pontos de vista.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Quadro branco, pincel e apagador.
-Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

Seguindo os passos do modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as adaptações de Costa-Hübes (2008), chegamos ao momento que antecede a produção final. Visto as partes estruturais e linguísticas que compõem o gênero em estudo, o nono encontro aprofundará sobre o tema bullying. Assunto da produção inicial e abordado pelo livro didático, será mais discutido nesse módulo e continuará sendo o tema para a produção final.

Tal debate é necessário, após a constatação das poucas menções sobre o cyberbullying no texto produzido pelos alunos. O tema bullying era conhecido, uma vez que todos escreveram sobre atitudes que constituem a ocorrência, porém, a matéria sugerida pelo Livro Didático tratava apenas do cyberbullying, forma de agressão praticada pela internet e por meio de redes sociais, essa forma parecia não fazer parte da realidade da maioria dos alunos pelo fato de não mencionarem em seus textos.

No entanto, acreditamos que mesmo não ocorrendo constantemente no meio em que vivem, se discutimos mais, além da matéria lida no LD, outras fontes que tratem sobre as formas de agressão via internet, os alunos serão capazes de construir argumentos sobre as diversas formas de ocorrência do bullying e ampliarem o conhecimento sobre os diferentes contextos sociais em que o fenômeno ocorre.

9º Encontro (MÓDULO DE ATIVIDADES - EXERCÍCIO 6)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental **SÉRIE:** 8ºano **Nº h/a:** 2 (duas)

- **OBJETIVO**

- Apresentar o tema “cyberbullying” como uma possibilidade de ocorrência do bullying via internet ou redes sociais.

- **CONTEÚDO**

- Bullying e cyberbullying

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Leitura e exercício de interpretação de textos sobre o tema Bullying cyberbullying.
 - Utilização de textos do gênero artigo de opinião e reportagem para a leitura e exercícios propostos.

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Cópias impressas dos gêneros textuais trabalhados.
 - Quadro branco, pincel e apagador.
 - Caderno, lápis, borracha.

- **AVALIAÇÃO**

- A avaliação será realizada com base na participação e nos exercícios feitos no decorrer da aula.

Como já mencionamos anteriormente, a pretensão aqui não é desconstruir ou não usar o LD como recurso, mas dentro do contexto escolar, incorporá-lo a outros métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Pensando nisso, o décimo encontro planejado para essa SD adaptou a situação de produção sugerida pelo livro, adequando à linguagem da proposta de acordo com as ideias trabalhadas no decorrer dos encontros.

10º Encontro (PRODUÇÃO FINAL)

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental SÉRIE: 8ºano Nº h/a: 2 (duas)

- **OBJETIVO**

Propor a escrita da produção final a partir da seguinte proposta:

Leia a reportagem no jornal Folha de S. Paulo, 5/12/2008, exposta no Livro Didático de Língua Portuguesa, com base nela e nas questões discutidas em sala de aula sobre bullying, escreva uma carta dirigida ao editor responsável pela seção e dê seu ponto de vista em relação a ocorrência do bullying na sua escola e na sociedade, elogiando ou criticando o posicionamento da sua escola sobre o assunto e também sobre a relevância social dada ao tema.

- **CONTEÚDO**

- O gênero Carta de leitor

- **PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

-Disponibilizar folha de redação com a proposta de produção de texto

- **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Folhas A4.
- Quadro branco, pincel e apagador

- **AVALIAÇÃO**

-A avaliação será realizada com base na produção inicial, exercícios propostos no decorrer dos módulos pela execução da produção final.

Após a aplicação da sequência exposta, baseando-se nos estudos de Costa-Hübes (2008; 2012; 2014) e pensando no contexto de circulação social, o professor pode ainda propor a exposição dos textos no mural da escola, ou também, desafiá-los a criar um pequeno jornal escolar para publicar as cartas de leitor produzidas. Assim, ampliaria o trabalho com a criação do suporte e pesquisa de outros gêneros como notícias e reportagens que dialogam com o gênero carta de leitor.

Outro diálogo relevante que propomos na sequência foi com o livro didático, ressaltando que o uso da sequência não deve anular o uso do LD como recurso, mas, incorporá-lo a outras metodologias de ensino de maneira a torná-lo proveitoso em sua abordagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações atuais de dificuldade no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras fazem com que despertemos o nosso olhar para as possibilidades de melhores resultados a partir de pesquisas e apontamentos que nos orientem para o trabalho da sala de aula. Diante disso, surge a necessidade de trabalhar dentre outras formas, com a escrita, especialmente com a produção textual por meio do ensino dos gêneros, cumprindo assim a função social da escrita de desenvolver a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade.

Nessas circunstâncias, o presente trabalho teve o intuito realizar um estudo sobre a produção textual proposta pelo Livro Didático de Língua Portuguesa sobre o gênero carta de leitor, para isso, discutimos sobre gênero textual, sequência textual, escrita e ensino de língua portuguesa. Após a análise e discussão dos resultados, propomos uma Sequência Didática como proposta de intervenção.

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 Santo Antônio de Lisboa-PI. No decorrer da pesquisa, discutimos pressupostos teóricos e metodológicos sobre gênero textual, Carta de leitor, Ensino de Língua Portuguesa, uso do Livro Didático e Sequência Didática. A realização desse estudo nos ajudou a compreender melhor as formas de condução das 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.

Tendo como correntes teóricas norteadoras, a concepção dialógica da linguagem, em Bakhtin e o Sociointeracionismo, em Bronckart, buscamos trabalhar e propor o ensino e a aprendizagem do gênero de maneira a ampliar as capacidades de construção do texto, aproximando-o das necessidades sociocomunicativas dos alunos.

Após a análise da atividade de produção proposta pelo livro e dos textos escritos pelos alunos, constatamos em suas produções que a utilização restritiva ao LD como recurso para leitura e aprendizado dos elementos que caracterizam o gênero carta de leitor deixou lacunas. Observamos que a forma como o LD de Língua Portuguesa dispôs os exemplares do gênero a ser produzido dificultou na compreensão da estrutura composicional do gênero, por parte dos alunos.

Outro contraponto considerado foi a disparidade entre a sequência tipológica enfatizada (argumentativa) na atividade que antecedia a produção textual do livro, caracterizando o gênero carta de leitor como argumentativo e a possibilidade de utilização

de outras sequências como a expositiva e a narrativa, dadas pela situação de produção apresentada aos alunos.

Além dessas constatações, mesmo os alunos que construíram textos com Sequências predominantemente argumentativas, apresentaram dificuldades na organização dos argumentos, assim como uma limitação no uso de operadores argumentativos. Vimos que, apesar do LD apontar o gênero em estudo como argumentativo, não traz nem uma referência às características da sequência argumentativa ou trata de como se deve organizar no plano textual a argumentação na produção a ser realizada.

Conforme os resultados apresentados, podemos afirmar que o gênero Carta de leitor não era estranho a realidade sociocomunicativa dos alunos, pois, considerando os itens avaliados e mesmo com as dificuldades constatadas, os elementos de cada seção do gênero se fizeram presentes no corpus analisado, alguns em menor, outros em maior índice.

No entanto, quando tratamos de apropriação de um gênero, esperamos que todos os elementos atrelados ao modelo didático relacionado ao gênero estudado, sejam contemplados pelos alunos na avaliação da aprendizagem.

Diante desses resultados, entendemos que se faz necessário aliar propostas de intervenção, ou seja, repensar o ensino a partir da incorporação de outros recursos e metodologias que possam ampliar e dialogar com o Livro Didático. Foi com base nesse pressuposto que apresentamos uma proposta de Intervenção no formato de Sequência Didática para o gênero Carta de leitor, preservando o tema do livro, porém ampliando as perspectivas e atividades em torno dele.

Na proposta descrita, buscamos abordar o gênero passo a passo, ressaltando pontos relevantes outrora não trabalhados pelo livro como a apresentação de modelos de textos do gênero carta de leitor na íntegra, como chegam aos jornais e revistas, antes de serem editados. Apresentamos também nos módulos, procedimentos que discutirão sobre organização e composição da 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, se ele não estiver uma boa compreensão do conteúdo temático a ser desenvolvido.

Por isso, consideramos o debate 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.

Ao final dessa análise, não pretendemos apontar fórmulas prontas, mas, pensar possibilidades de ensino a partir da realidade da sala de aula e das dificuldades encontradas nos recursos e métodos que utilizamos, refletindo sobre as nossas práticas e revendo novos rumos para o trabalho diário com o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. 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.

_____. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortes, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português**; encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discuso na escola**; rediscutindo pricipios e práticas. São Paulo: FTD. 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 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.

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, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Ana Raquel Machado; Péricles Cunha. - 2.ed., 2. Reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, Clecio. Análise de livros didáticos de português no campo da Linguística Aplicada: possibilidades e desafios. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagener Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Viabilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CADERNO DE REDAÇÃO, **Vestibular Nacional UNICAMP**, 2014. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014.

CADERNO DE REDAÇÃO, **Vestibular Nacional UNICAMP**, 2013. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014.

CADERNO DE REDAÇÃO, **Vestibular Nacional UNICAMP**, 2010. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTH-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Português: linguagens, 8º ano**: língua portuguesa. 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias**. São Paulo. Contexto, 2009.

COSTA-HUBES, Teresinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. ; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **A construção do objeto de ensino no curso de Letras**: os gêneros discursivos em cena. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 107-132, jan./jun. 2012.

_____. **Formação Continuada em Língua Portuguesa**: uma proposta e seus resultados. Anais do III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na PUC, Belo Horizonte – Minas Gerais, em novembro de 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et. Al.* **Carta de pedido de conselho**: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, jn./jun.2006.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Manlovari; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Ponte, 1987.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e produção de textos em Língua Materna e Língua Estrangeira**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo; 2010

GRILO, Sheila Vieira de Carmago; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Organizador). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. ed – 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, L. de 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: VAL, M. da G.C; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria. Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Organização.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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.

MANUAL DO CANDIDATO, **Vestibular Nacional UNICAMP**, 2013. Disponível em www.comvest.unicamp.br. Acesso em 22 de Dez. de 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Organização.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

NASCIMENTO, Tiana Andreza Melo do. Operadores argumentativos em Ducrot e Koch: leitura de uma crônica de jornal. IN: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins (Org.). **Argumentação: um estudo da macro e da microestrutura textual**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Tornar-se Professor: discutindo a formação docente e a prática pedagógica. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. MELO Bárbara Olímpia Ramos de; SOUSA, Raimundo Isídio de. (orgs.) **Linguagens, Cultura e Ensino**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

PASSARELLI, Lílían 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.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo, Ática, 1996.

PLATIN, Christian. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Sousa. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, Mercado das Letras, 2004.

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.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensinoaprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO CARTA DE LEITOR: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE 8º ANO

Pesquisador: ANTÔNIA CLÁUDIA DE CARVALHO ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38715814.4.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 880.986

Data da Relatoria: 19/11/2014

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho objetiva analisar as produções textuais dos alunos do 8º ano com o interesse voltado para a apropriação do gênero Carta de leitor. Os sujeitos da pesquisa serão 18 alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino do município de Santo Antônio de Lisboa-PI. Os procedimentos de pesquisa se darão a partir da aplicação de uma proposta de produção textual do livro didático sobre o gênero carta de leitor, após a realização da produção de texto pelos alunos, os dados adquiridos (as produções de texto) serão analisados com base nas seguintes categorias de análise: elementos prototípicos do gênero carta de leitor (seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida), a sequência argumentativa e os articuladores/operadores argumentativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as produções textuais dos alunos do 8º ano com o interesse voltado para a apropriação do gênero carta de leitor.

Objetivo Secundário:

Caracterizar o gênero carta de leitor; Verificar o tratamento que o livro didático dá ao gênero carta de leitor; Reconhecer os elementos protótipos do gênero carta de leitor e os recursos argumentativos nas produções textuais dos alunos feitas a partir das atividades sugeridas pelo

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

UF: PI

Município: TERESINA

CEP: 64.001-280

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 880.986

livro didático; Propor uma sequência didática como metodologia de trabalho centrada no gênero carta de leitor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento;
- Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 880.986

- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário).

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

TERESINA, 21 de Novembro de 2014

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO B: PRODUÇÃO DE TEXTO REALIZADA PELOS ALUNOS (CARTA DE LEITOR)

Obs. Os textos foram digitados preservando a ortografia e disposição feita por cada aluno.

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Sr. Editor, na minha escola tem alunos de todo jeito uns são muitos Educados outros vive emplicando com os outros e tem uns que chama os outros de burro e empurra emplica futuca joga giz e bolinha de papel e é muito impossível.

Na minha sala tem uns que apelida não fica quieto no seu lugar corre fica emplicando com os professores e não faz nada não presta atenção no que o professor diz não quer saber nada.

No recreio tem muitos que em vez de jogar coisa no lixo joga é no pátio não vai deixar o copo ou prato deixa é no pátio joga comida fora e no colega e emplica até com a diretora. E tem uns que fica indo na sala do outro e atrapalhando e fica gritando batendo na porta e tira a paciência da professora e até emplica com os vigias e tem muitos desinquetos. Saudações

A1T1

Estudante do 8º ano.

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Eu estou observando o bullying que acontece com uma menina da minha sala ela é criticada pelos alunos por que ela é baixa tem um colega e outros alunos da sala chamam ela de nas alturas eu axo que isso não é certo os professores não dizem nada a favor dela ela quer mexer com eles mais eles gostam de chamar ela assim por que ela fica com raiva isso não é certo Si eu fosse ela eu dizia a mãe dela para ver se eles parão.

A2T1

Sou estudante

Do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Sr. editor

Eu li a matéria sobre o Bullying

O Bullying é uma forma que acaba provocando as pessoas por que são atormentadas por outro nome e se for chamado apenas uma vez a pessoa acha que é uma brincadeira e acaba não se importando mas se ela for chamada pelo mesmo nome todos os dias ela vai chegando ao limite e acaba ficando agoniada e pode causar intrigas e confusões por isso se não evitamos bullying nós podemos evitar muitas confusões por isso vamos evitar isso juntos.

A3T1

estudante 8º ano.

Santo antonio de lisboa PI

24 de Novembro de 2014

Prezado editor

Eu li sobre a matéria do Bullying.

O Bullying é sobre os alunos que sofrem Bullying eles chamam os colegas de apelido e causa remorsos os alunos mas não pretendo ajudar os colegas e nem eles amim O Bullying é um conjunto de alunos que sofrem o Bullying. Porque tem alunos que chamam os outros de apelido e um ou dois mais esses alunos não se esforçam eles já ficam cometendo O Bullying.

NOME A4T1

Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Senhor Editor

O bullying é um caso muito sério porque as pessoas apanham muito, e isso não pode acontecer com agente. Porque muitas vezes as vítimas apanham e não falam para os pais, com vergonha. E acaba a vontade de vir para escola com medo dos agressores alguém que tomar providências. A diretora da escola os pais da vítima. Na minha opinião tem que acabar o bullying porque as vítimas são espancadas os agressores levam faca, punhal, e até arma, e em algumas escolas muitas tem aluno drogados é um perigo para os alunos inocentes. atenciosamente os pais tem que perguntar para os filhos, todos os dias que ele chegar da escola se não tiver sofrendo agressões.

nome: A5T1

estudante do 8º ano

Santo antônio de lisboa

Sr. editor

De acordo com o que eu entendi sobre o bullying na minha escola, o que acontece mais é a brincadeira de inventar boatos sobre os outros alunos e também uma das brincadeiras que mais machuca os outros alunos é de dar um tapa nas costas dos outros estudantes.

Este ato é mais praticado pelos meninos, já pelas meninas o ato mais praticado é de zoar a outra.

Nome do aluno: A6T1

Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Senhor editor

Eu li sobre a matéria do Bullying.

O Bullying causa confusões entre colegas que acabam brigando por causa de apelido.

O Bullying não pode continuar as pessoas devem chamar pelo nome correto e não pelo apelido porisso pessoal não vamos chamar os colegas pelos apelidos e sim pelo nome.

As crianças sofrem por causa de apelidos as vezes elas são fortes e os meninos ficam aperiando.

NOME A7T1

Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Prezado editor

De acordo com oque li, esse termo é muito polêmico, principalmente no ambiente escolar, pois pessoas sofrem frequentemente ataques verbais e físicos ao seu jeito de ser. Eu acho que isso vai de brincadeira até exclusão.

Entendo também que o bullying é um fenômeno social grave, e muito ruim para nossa geração e nosso futuro, porque isso nos degrada, humilha e envergonha e há determinados grupos que fazem isso por diversão.

Concordo com o conteúdo do texto, para informar pessoas que além de agressões verbais e físicas existe também o cyberbullying, uma agressão pela internet muito frequente em que ocorre diversas provocações.

Na minha escola existe bullying, muitos alunos querendo ser brincalhãoe até mesmo valentão fazem isso sem perceber.

Saudações.

A8T1

Estudante do 8º ano.

Santo Antônio de Lisboa-PI, 24 de Novembro de 2014

Prezado editor

De acordo com a reportagem publicada, na minha opinião, o bullying ocorre em todas as escolas, seja ela pública ou particular principalmente dentro da sala de aula entre os colegas, é nesse ambiente onde se manifesta a crueldade dos alunos um para com os outros.

Na minha escola o bullying ocorre por meio de apelidos ofensivos e humilhantes, a maioria em relação a sua aparência, as vítimas geralmente são pouco sociáveis tímidas e tem baixa auto-estima, os agressores na maioria das vezes são mais fortes mostrando assim a injustiça cometida.

O bullying causa divisões intrigas confusões e assim por diante. Ao passo que elas são agredidas se manifestão diferentes reações desde problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento depressão e até mesmo suicídio.

Eu acho que deveria ser tomadas providências para diminuir a ocorrência do bullying nas escolas, principalmente por causa dos seus malefícios.

Saudações

A9T1

Estudante do 8º ano.

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Eu li o caso do bullying e eu já sofri o bullying tem um colega na sala de aula que ele só fica puxando meus cabelo e ele também fais as vezes quase direto com uma amiga o bullying ocorre muito na escola as vezes até em local de trabalho eu acho que o bullying é através de piada é também por a internet por vídeos, fotos,celulares por mensagens etc...

Já vim também muita gente provocando o bullying na escola diz piada, chiga.

Às vezes o bullying ocorre até por causa do sexo se for homem e vira gay as pessoas fica tirando piadas e por causa da cor se for moreno fica chamando de negro ou de preto se for loira fica chamando de cabelo de fogo

Saudações

Nome do aluno: A10T1

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Prezado editor

Eu percebi que na minha escola acontece bullying com a maioria dos alunos. A maioria dos alunos pequenos são agredidos só porque são pequenos. Os grandes querem bater, e o mais gordo eles já botam apelido de obeso.

O bullying é uma brincadeira que não tem graça que acontece de diversas maneiras: peso, feio, agressões, quando menos esperamos está acontecendo com nós mesmos ou com nossos colegas.

Hoje em dia, o bullying geralmente não só acontece com meninos, mas também pode acontecer com meninas: agressões, assédios, apelidos e várias outras brincadeiras de mal gosto.

Eu gostaria que ninguém praticasse essa brincadeira que não tem graça, em minha opinião o bullying pode ser combatido se todos colaborassem e fizessem a sua parte.

Saudações

A11T1

estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

-Senhor editor li a matéria sobre o bullying. Na minha opinião eu acho isso muito errado. Porque as pessoas que sofrem isso ou já sofreram nunca vão esquecer. Na minha escolar infelizmente isso acontece, os meninos grande eles ameaça os pequenos de matar, de espancar etc.

-Também tem muitas pessoas que sofrem com racismo e por causa do tamanho, as pessoas ficam chamadas de pretos de baxinhos e isso ocorre com frequência.

-Eu acho que os professores e diretores deveria tomar medidas exatas, eles deveria suspender os alunos qui faz isso, e deveria comunicar a os pais dos alunos o que tá ocorrendo e etc...

Saudações

A12T1. Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI

Prezado. editor.

Li a revista sobre a matéria sobre o bullying e sou contra. Pois isso atrapalha muito a vida de várias pessoas que passam e já passaram por isso. Na minha escola acontece muito o bullying pelo tamanho e pela cor dos meus colegas eles sofrem apanhações, puxões de cabelo e empurões.

Na minha opinião os professores e diretores deveriam tomar medidas para acabar com tudo isso como Ex: ter conversas com os colegas agressor e comunicar aos pais.

Saudações

A13T1

Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI.

24 de Novembro de 2014.

Senhor editor, na minha escola na sala de aula alguns dos meus colegas eles zoam de mim eles me chamam de apelidos e eles praticam o bullying com migo.

Na escola alguns deles fazem umas brincadeiras muito sem graça mais as vezes os professores vêem e não falam nada as vezes eu falo para os professores mais eles não reclamam e eles continuam me provocando.

Em minha vista eu vejo alguns dos meus colegas de classe praticando o bullying e eu não gosto que eles façam isso eu principalmente peço que não façam isso mais eles não me

atendem e continuam praticando o bullying, e eu vou na diretoria e falo para a diretora e Ela conversa com eles mais eles já acostumaram e nem ligam pro que ela fala e isso é tudo que eu tenho pra dizer.

Saudações

A14T1

Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI.

24 /11/2014.

Prezado editor

Senhor editor li na matéria do bullying e um caso muito sério que acontece varamente nas Escolas acontecem vários tipos de Bullying verbal e abusos.

O Bullying e quase um tipo de ameaça para as pessoas que sofrem o Bullying elas ficam Estranhas e quando ver aquela pessoa ela fica querendo evitar essas pessoa e a mesma pessoa ela não sente vontade de ir a escola e ela fica triste e não presta atenção na aula e muito outros varios casos.

As pessoas que praticão o Bullying causa o preconceito principalmente por as pessoas serem mais altas, Baixa, gordo, magro e etc...

Mais pra que essas pessoas tanto menino como menina praticão o Bullying essas pessoas fazem iso por si achar mais forte ou mais grande do que o outro o agressor se acha mais do que todo mundo Eu sou contra iso não tem nada uma pessoa ser mais alta ou baixa ou magro ou gordo o importante e que seja legal...

Saudações

A15T1, Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI.

Prezado editor

Senhor editor li a reportagem falando sobre bullying na escola e concordo com a reportagem.

- O bullying ocorre na minha escola e na minha sala o bullying já ocorreu comigo varios apelidos ofencivos como insultos e etc.

- A dietora poderia fazer alguma coisa contra esse tipo de ato, o bullying é um assunto sério poderiam e podem dar punições contra os agressores.

- A vitima de bullying embora ameaçada nunca deve ficar calada.

O agressor por sua vez deve ser punido.

Na minha sala ocorre bullying um garoto fica falando coisas, palavrões ofencivos contra uma menina esse garoto deveria ser punido, ele chama ela de baixinha e as vezes bate nela isso é um ato de covardia.

Saudações

nome: A16T1, Estudante do 8º ano

Santo Antônio de Lisboa-PI. 24 de Novembro de 2014

Senhor editor

Li a reportagem e não sou a favor do Bullying.

Já ocorreu na minha escola o Billying de varios modos o mais frequente e o Bullying verbal.

Já sofri Bullying quando era mais nova no meu colégio. Eles gostavam de coloca apelidos por causa do meu nome e po meu tamanho e como já sofri o Bullying eu acho que muitas crianças sofrem e praticam o Bullying na minha escola nunca sofri agresões mais já vi muitos meninos batendo noutros ou ate mesmo nas meninas so porque eles são de outra cor de outro tamanho o Bullying ocorre mais na minha escola os meninos e meninas por causa de tamanho por cor por serem uns mais moreno do que os outros .

Já sofri o Bullying mais nunca pratiquei o Bullying.

(Saudações)

A17T1. Estudante do 8º ano

Santo Antonio de lisboa,

Cada vez mais vem ocorrendo ocorrencias na escola, esse problema não acontece somente Em ambiente escola mas tambem Em habientes publicos com isso surgem diversos problema, a pessoa Fica emsolada de todos. Eu acho isso é uma irresposabilidade na minha escola Eu nunca preseceiei esse tipo de coisa mais vejo muitas reportagem sobre isso. A tema bullying é discudido mais nem uma solução foi encontrada para acabar com bullying.

Eu acho que quem pratica esse tipo de coisa deveria ter mais consciencia do que esta fazendo.

(A18T1) Grifo nosso, o aluno não apresentou na estrutura a identificação do autor.