

**ROBERTA MELO DE CARVALHO**

*Gênero carta do leitor:*

*Uma proposta de escrita  
de texto argumentativo  
através de sequência didática*

*Sal da Terra*  
EDITORA

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....</b>	<b>15</b>
2.1	OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN ..	15
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO: COMPOSIÇÃO, CONTEÚDO TEMÁTICO E ESTILO.....	18
2.3	OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA .....	22
2.4	O GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR .....	24
2.5	A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR PARA AMPLIAR AS HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	29
<b>3</b>	<b>UM PANORAMA ACERCA DA ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>33</b>
3.1	A ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS PCN .....	33
3.2	AS POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	35
3.3	O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LOPES-ROSSI .....	39
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL .....</b>	<b>43</b>
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	43
4.2	PANORAMA DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E OS SUJEITOS .....	43
4.3	DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	45
4.4	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	46
4.4.1	Atividade diagnóstica .....	46
4.4.2	Produções iniciais (atividade diagnóstica).....	55
4.4.3	Análise da produção inicial (escrita do gênero Carta do Leitor) .....	56
4.5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OS MÓDULOS.....	70
<b>5</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A FINAL .....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a escrita no âmbito escolar tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil quando se trata de propor uma produção textual aos alunos e exige do professor que ele incentive e organize tal prática considerando a função social de uso da língua. Não se pode conceber que a habilidade de escrita esteja associada a um dom de alguns privilegiados, pois tal concepção tem levado a inúmeros fracassos no que diz respeito às produções textuais.

Diante deste cenário, podemos perceber o desinteresse e a falta de motivação da maioria dos estudantes no momento da escrita de seus textos. Tal desinteresse e desmotivação decorrem, principalmente, da maneira como são propostas as atividades, e isso ocorre, muitas vezes, pela falta de uma metodologia que os oriente no sentido de um planejamento e revisão dos seus textos. É importante ressaltar que, muitas vezes, os professores utilizam-se do improviso no momento de solicitar uma produção de texto, ou seja, fazem isso sem objetivos definidos e em espaços curtos de tempo.

Dessa forma, estas inquietações – na condição de professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental –, nos levaram a procurar meios para contribuir com a produção textual dos referidos alunos, uma vez que percebemos – em nossa prática de sala de aula – um baixo nível de proficiência em leitura e escrita desses estudantes. Essa prática de uma escrita descontextualizada e, muitas vezes, sem sentido para os alunos, sempre foi motivo de preocupação nas aulas de Língua Portuguesa, por isso, a nossa proposta de intervenção foi pautada na seguinte problemática: de que maneira o trabalho com o gênero discursivo Carta do Leitor<sup>1</sup> contribuiu para a escrita de textos argumentativos pelos alunos participantes, de modo a lhes possibilitar a expressão de opiniões acerca de um tema da atualidade?

Diante do que está sendo problematizado, elencamos o seguinte objetivo geral: possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para a escrita argumentativa compreendendo o uso social da Carta do Leitor a partir da implementação dos módulos didáticos visando ao aprimoramento da escrita do referido gênero. Com relação aos objetivos específicos, procuramos: a) Identificar as dificuldades da produção textual do gênero Carta do Leitor; b) Desenvolver uma proposta de intervenção por meio de um projeto de produção escrita do gênero Carta do Leitor através de uma sequência didática; c) Contextualizar o gênero discursivo de acordo com a sua composição, conteúdo temático e estilo; d) Ampliar a competência para a produção de texto argumentativo inerente ao gênero Carta do Leitor; e)

---

<sup>1</sup> Carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas.

Analisar as produções textuais produzidas pelos alunos após a realização do projeto; f) Publicar as produções escritas dos alunos em um *blog* acessível a toda comunidade escolar.

A base teórica que norteou este estudo, sobretudo, com relação ao gênero discursivo, teve respaldo em Bakhtin (2011), Antunes (2003) e Koch e Elias (2014). Apoiamo-nos, ainda, nos PCN (BRASIL, 1998) e em Koch e Elias (2014) para explicitar as concepções de escrita. Além disso, recorreremos às contribuições de Lopes-Rossi (2011) para o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos na escola, bem como para o trabalho com sequência didática. Para a abordagem do gênero Carta do Leitor, utilizamos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Dionísio, Machado e Bezerra (2010) e, para fundamentar nossa escolha metodológica, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa que se configura como uma pesquisa-ação, cujos pressupostos apontam para a necessidade de verificar e interferir na realidade, para isso, apoiamo-nos em estudos de Thiollent (2011).

Ressaltamos que a opção pelo referido gênero discursivo se justifica por entendermos que a escrita do texto argumentativo através da Carta do Leitor proporciona aos alunos o contato com situações sociocomunicativas reais da esfera jornalística, além de incentivar a leitura de matérias veiculadas em revistas de circulação nacional, a fim de que eles pudessem se posicionar contra ou a favor de determinado assunto. No caso dessa dissertação, trabalhamos com temas atuais e polêmicos como o racismo e *bullying* – que coincidem com a vivência dos alunos pesquisados.

Esse estudo contempla, ainda, uma base teórica e científica que poderá servir de subsídios para futuros estudos relacionados ao gênero discursivo Carta do Leitor em sua perspectiva argumentativa, possibilitando a reflexão sobre os fatos da língua e, conseqüentemente, modificando a maneira de abordá-los ou explicá-los, como aponta Antunes (2003).

É importante destacar que o gênero Carta do Leitor propiciou aos alunos a oportunidade de defender um ponto de vista e isso é algo muito necessário, pois na maioria das vezes, esses alunos apresentam dificuldade quando são solicitados a argumentar. Nesse sentido, recorreremos a Alves Filho (2011), segundo o qual é preciso oferecer condições para que os alunos compreendam bem esses propósitos comunicativos em suas produções textuais, isto é, que eles consigam se expressar de forma crítica.

Nesse sentido, a intervenção ocorreu em uma escola pública municipal de tempo integral localizada no bairro do José Américo, no município de João Pessoa-PB, local de trabalho da professora-pesquisadora desde 2010. Os alunos sujeitos dessa pesquisa se encontram em uma

turma do 8º ano das séries finais do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 13 a 15 anos. A opção por essa turma se justifica pelo fato de o gênero discursivo, aqui mencionado, estar contemplado no livro didático, no entanto, percebemos a escassez de orientações pedagógicas e atividades que orientassem a produção escrita desse gênero de modo a possibilitar, ao aluno, a emissão de uma opinião diante de uma temática social.

Com relação aos aspectos metodológicos, optamos por uma pesquisa-ação, cujos pressupostos apontam para a necessidade de verificar e interferir na realidade, ou seja, “[...] é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Nesse sentido, a pesquisadora-observadora participa do contexto, modificando-o e nele interferindo, para alcançar os resultados esperados que foram contemplados nos objetivos geral e específicos.

Para tal, utilizamo-nos, em princípio, da leitura de uma Carta do Leitor por entendermos que esse gênero exige um posicionamento do aluno acerca de um referido tema, sendo assim, tal gênero, implica um trabalho eficaz para as séries finais do Ensino Fundamental, pois assim, os alunos já começam a ganhar segurança ao escreverem textos dissertativos-argumentativos tão exigidos nos processos seletivos para ingressos em universidades.

Nessa perspectiva, realizamos um estudo descritivo e exploratório. Os dados que constituíram o *corpus* da pesquisa foram coletados através de um diário de campo, registrando as ações realizadas durante a aplicação da atividade diagnóstica e dos módulos didáticos.

Ressaltamos que o universo de participantes da nossa pesquisa, inicialmente, era de 35 alunos, matriculados em uma turma de 8º ano, entretanto, a amostra foi composta de apenas 06 alunos. O critério de escolha levou em consideração a assiduidade destes 06 alunos em toda a sequência de atividades desenvolvidas, além de percebermos que as produções ora analisadas apresentaram uma maior quantidade de desvios nas produções escritas aplicadas na atividade diagnóstica no tocante aos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero Carta do Leitor. Assim, o nosso *corpus* se constituiu de 12 (doze) análises comparativas, sendo 06 produções referentes ao diagnóstico inicial e 06 ao diagnóstico final.

No que concerne ao aspecto organizacional deste trabalho, a presente pesquisa está distribuída em cinco capítulos. No primeiro capítulo, enfocamos a concepção de gêneros discursivos sob a perspectiva proposta por Bakhtin (2011), com base no qual abordamos os fatores afetos ao conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, além dos elementos que integram os gêneros ancorados na teoria de Koch e Elias (2014). Discorreremos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna pautado nos gêneros discursivos

com base em Lopes-Rossi (2011) e em um dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN). Finalizamos o primeiro capítulo apresentando o gênero Carta do Leitor elencando os aspectos apontados por Bakhtin: composição; conteúdo temático e estilo.

No segundo capítulo, tratamos do processo de produção escrita de acordo com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfocando as concepções de escrita que perpassam as atividades de produções textuais no espaço escolar consoante às teorias de Koch e Elias (2014), Cavalcante (2016) e Marcuschi (2008). Foi apresentado, também, o modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2011).

O terceiro capítulo foi dedicado aos procedimentos metodológicos utilizados em nossa proposta de intervenção. Nesse sentido, explicitamos o contexto escolar da pesquisa, os sujeitos e sua instituição de ensino e delimitamos o *corpus* a ser analisado. Em seguida, aplicamos a atividade diagnóstica para tecermos algumas observações acerca das habilidades de escrita dos alunos pesquisados nesse primeiro momento e, só então, descrevemos a nossa proposta de intervenção com o gênero Carta do Leitor.

No quarto capítulo, fizemos a análise comparativa entre a produção inicial e a final dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de verificarmos se os resultados obtidos foram satisfatórios diante da proposta de intervenção.

No quinto e último capítulo do trabalho, trazemos as considerações finais, discutindo os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática e de que maneira essa proposta de intervenção contribuiu para o desenvolvimento da habilidade da escrita argumentativa conforme os objetivos traçados para esta pesquisa.

## 2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, abordaremos a concepção de gêneros discursivos na perspectiva dialógica da língua, o que nos permite compreender a amplitude dos enunciados que surgem a partir das situações sociocomunicativas da linguagem – às quais os indivíduos estão submetidos quando interagem com os outros. Partindo desse pressuposto, recorreremos à teoria de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011), uma vez que ele preconiza a heterogeneidade dos gêneros em sua função social de acordo com a escolha do evento de comunicação. Em seguida, discutiremos acerca do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, elementos que integram os gêneros ancorados na teoria de Koch e Elias (2014). Posteriormente, apresentaremos os gêneros discursivos no processo de ensino/aprendizagem da língua materna tomando por base Lopes-Rossi (2011) e os PCN (1998). Finalizando este capítulo, enfocaremos o gênero Carta do Leitor, enfocando os aspectos apontados por Bakhtin.

### 2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN

A abordagem de gêneros discursivos na perspectiva sociohistórica e dialógica da linguagem tem, como fundamentos, os estudos de Bakhtin (2011) que considera a linguagem como uma realização interacional mediada pelo diálogo e que é determinada pelo uso específico em um contexto enunciativo.

A linguagem na concepção Bakhtiniana tem, como foco principal, o dialogismo, o qual está intrinsecamente vinculado à noção de interação, configurando, nesse contexto, uma relação discursiva. Nessa abordagem, podemos perceber que existem inúmeras possibilidades que permitem a interação dos sujeitos como participantes ativos do processo sociodiscursivo, seja para informar, reclamar, persuadir, gerar uma ação, anunciar ou ensinar etc. (CAVALCANTE, 2016).

Para o autor, “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). É nesse contexto que Bakhtin constitui o enunciado como condição específica para efetivar a comunicação discursiva entre os indivíduos demonstrando uma relação dialógica.

De acordo com esse enfoque, a definição de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2011) evidencia que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização

da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado”, desta forma, percebemos que a diversidade inerente aos gêneros discursivos permite, ao indivíduo, comunicar-se de acordo com o propósito enunciativo em questão.

Em consonância com a teoria defendida por Bakhtin (2011), encontramos, em Cavalcante (2016, p. 44), a definição de gêneros discursivos:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas.

Nesse sentido, exploramos a noção de gêneros do discurso, dando ênfase aos usos sociais da língua por meio do gênero Carta do Leitor. Dessa forma, os alunos pesquisados tiveram a oportunidade de se posicionar, isto é, não limitamos uma atividade numa perspectiva mecânica de produção de textos, mas incentivamos e motivamos os participantes para que produzissem textos fazendo a relação entre linguagem e sociedade.

Nesse contexto, é pertinente destacar que os gêneros discursivos são representados por textos e servem de base para a apropriação discursiva do sujeito, tendo em vista que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

É nessa dimensão que Bakhtin (2011) alerta para a constante mudança e heterogeneidade presente nos gêneros discursivos – tanto orais como escritos – que dificulta a definição da natureza geral do enunciado. Torna-se pertinente salientar que a escolha do gênero a ser utilizado vai depender do propósito enunciativo pretendido, a exemplo de conversas com familiares, amigos, no meio jurídico, político, profissional etc.

Compreendemos que esse propósito enunciativo que se caracteriza pela comunicação humana em suas formas mais específicas deve fazer parte das atividades trabalhadas no contexto escolar. Dessa maneira, é possível explorar a adequação da linguagem por meio dos gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, Koch e Elias complementam o que foi dito afirmando que:

[...] é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário ou de uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 55).

Tomando como base a nossa prática docente, a autora revela que os gêneros discursivos tornam-se objetos de ensino essenciais ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que servem de referência e de suporte para as atividades comunicativas efetivadas dentro ou fora do espaço escolar.

Tendo em vista que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica (KOCH; ELIAS, 2014), Bakhtin (2011) caracteriza os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Para ele, não há uma diferença funcional entre os dois tipos de gêneros.

Os gêneros primários (simples) são constituídos em sua essência por situações comunicativas mais espontâneas e informais que ocorrem na interação verbal (diálogo, carta, situações de interação face a face) e estão ligadas a esferas sociais cotidianas (KOCH; ELIAS, 2014). Os gêneros secundários (complexos) aparecem em um contexto mais elaborado e relativamente mais evoluído com o predomínio da escrita (romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Os gêneros primários, ao integrarem os secundários, adquirem um caráter especial, a exemplo dos gêneros literários, cujo autor afirma ser o romance um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Para o autor, é imprescindível que haja um estudo preciso acerca da noção da natureza do enunciado de um modo geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). Diante de tal perspectiva, observamos que os gêneros discursivos materializam-se no uso da língua, posto que esses gêneros se ampliam no momento da construção do enunciado.

Diante das considerações sobre os gêneros discursivos, é importante tratar aqui da relação indissociável que existe entre o estilo e o gênero. Verificamos que o autor afirma ser todo enunciado, tanto oral como escrito, primário ou secundário, individual e reflete a individualidade do sujeito falante (ou de quem escreve), ou seja, pode ter estilo individual (BAKHTIN, 2011). Assim:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros isto é,

determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Nessa perspectiva, não podemos separar o estilo das unidades temáticas e composicionais do discurso, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 266), “[...] o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”, sendo passível de se tornar objeto de um estudo específico.

Compreendemos, a partir das discussões propostas, que ao interagirmos por meio dos gêneros discursivos, somos levados a perceber que a interação só se concretiza quando há a participação ativa dos interlocutores e, especificamente – no processo de escrita –, cada produção é vista como uma realização única, de modo que cabe, ao sujeito-leitor e ao sujeito-autor, uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011) a fim de desenvolver uma linguagem que possa intermediar a interação entre esses sujeitos nas mais variadas circunstâncias sociais de circulação do gênero discursivo.

A partir da teoria desenvolvida por Bakhtin, podemos contextualizar os gêneros discursivos de acordo com a composição, o conteúdo temático e o estilo, e é sobre esses aspectos que discorreremos a seguir.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO: COMPOSIÇÃO, CONTEÚDO TEMÁTICO E ESTILO

Diante do caráter dialógico e interacional da língua, percebemos que toda atividade discursiva está relacionada ao uso da linguagem em suas mais variadas esferas comunicativas, e esses usos determinam o que vai ser dito pelo interlocutor, bem como a forma e o contexto sócio discursivo de produção.

Segundo Bakhtin (2011), esses enunciados vão refletir as condições específicas e os objetivos pretendidos de acordo com a escolha do gênero de modo a se considerar, além do conteúdo temático e do estilo, a sua construção composicional. Segundo o autor:

[...] todos esses três elementos -o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Partilhando dessa concepção Bakhtiniana, os PCN (1998) afirmam que todo texto está organizado dentro de um determinado gênero e os caracteriza tomando como base os três elementos mencionados:

[...] conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências<sup>3</sup> que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p.21).

Observando a dinâmica que concerne aos gêneros discursivos, cabe aqui abordar cada aspecto mencionado acima na perspectiva de Koch e Elias (2014) baseando-se nas concepções de Bakhtin (2011). Fundamentada no referido autor, Koch e Elias (2015, p. 106-107) descrevem os gêneros discursivos da seguinte maneira:

[...] são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor [...].

Por meio da caracterização sugerida pelas autoras, podemos compreender, de forma sistemática, que o gênero é marcado pela sua esfera de atuação. É partindo desse entendimento que nos referimos à construção composicional como sendo a maneira de organizar e estruturar o texto, o conteúdo temático ao assunto provocado em uma determinada situação sociocomunicativa, onde está presente o objeto de dizer que compõem os gêneros e o estilo, ligado ao enunciado e às suas formas típicas.

Para uma melhor compreensão didática acerca dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos (composição, conteúdo temático e estilo) faremos a exposição de seus aspectos composicionais a partir de três exemplos apresentados a seguir:

### **Exemplo 01:** Poesia de Vinícius de Moraes

Soneto do amigo  
 Enfim, depois de tanto erro passado  
 Tantas retaliações, tanto perigo  
 Eis que ressurgue noutro o velho amigo  
 Nunca perdido, sempre reencontrado.  
 É bom sentá-lo novamente ao lado  
 Com olhos que contêm o olhar antigo  
 Sempre comigo um pouco atribulado  
 E como sempre singular comigo.  
 Um bicho igual a mim, simples e humano  
 Sabendo se mover e comover  
 E a disfarçar com o meu próprio engano.  
 O amigo: um ser que a vida não explica  
 Que só se vai ao ver outro nascer

E o espelho de minha alma multiplica.

**Disponível em:** <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amigo>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

### **Exemplo 02:** Artigo de Opinião

Cada vez mais nos dias de hoje é difícil manter amizades puras e verdadeiras. Demoramos anos a conhecer realmente a maneira de ser das pessoas, amizade deveria ser sinônimo de companheirismo e fidelidade e hoje são poucos aqueles que se podem orgulhar de dizer que têm a vida rodeada de amigos e pessoas que lhes querem bem.

Quando estamos felizes e tudo nos corre bem, quando temos algo que podemos oferecer aos outros, temos a caixa de mensagens do telemóvel sempre cheia, temos a mesa de café sempre atolada, chegamos até a não ter tempo para estar com toda a gente, pensando nós que estes são os nossos verdadeiros amigos aqueles que jamais nos deixariam sozinhos. A realidade não é esta.

Quando o cenário muda e algo nos corre mal, quando pensaríamos nós que nunca iríamos ficar sozinhos porque estariam lá sempre todos aqueles que se sentavam conosco no café, que nos enchiam a caixa de mensagens do telemóvel, não estão. Deparamo-nos apenas com uma ou duas pessoas que troca o seu tempo para nos dar o seu ombro amigo para nós desabafarmos e estendem a mão para nos ajudar a levantar.

E é aí que levantamos a cabeça e nos apercebemos que tudo o que demos e todos os momentos que partilhamos com aquelas pessoas não valeram de nada, fomos usados, porque só servimos quando tínhamos algo para oferecer. Usados durante uma vida inteira, usados por amigos com quem crescemos e percebemos que todos estes anos não valeram de nada, o que foi partilhado na infância não valeu de nada, porque afinal aquele que nos estendeu a mão foi o que “conhecemos ontem”.

O que é um amigo? Qual o valor que uma amizade tem? Hoje, conhecer o significado desta palavra é muito difícil. Vivemos rodeados de pessoas falsas e sem qualquer tipo de valor. Infelizmente, convivemos com a lei do salve-se quem puder.

Quem consegue ainda manter uma amizade pura, pois que a conserve, pois nos dias de hoje é cada vez mais raro.

A palavra amigo é substituída por conhecido

**Disponível em:** <<http://postsdepescada10.blogspot.com/2011/01/artigo-de-opinioao-amizade.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

**Figura 1** – Tirinha da Mafalda



**Disponível em:** <<https://clubedamafalda.wordpress.com/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

Após a leitura dos textos, somos levados a perceber as diferenças existentes entre eles através da nossa competência metagenérica<sup>2</sup> que orienta nossas práticas comunicativas e a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos (KOCH; ELIAS, 2014). Tal competência nos possibilita identificar o texto 1 como sendo uma poesia, o texto 2 um artigo de opinião e o texto 3 uma tirinha.

Do ponto de vista composicional, percebemos uma estrutura peculiar a cada gênero como, por exemplo, o texto 1 que, por ser uma poesia, é dividido em estrofes e versos com ou sem rimas; o texto 2, por sua vez, é um artigo de opinião construído em torno de argumentos para assegurar a sua defesa; e, o texto 3, a tirinha, cuja estrutura traz enunciados curtos e a fala dos personagens aparece em balões, destacando, nessa composição, a multimodalidade.

Em relação ao aspecto do conteúdo temático, há, na poesia, o predomínio dos sentimentos e emoções do sujeito, escritos na primeira pessoa; o artigo de opinião – encontrado em jornais e revistas – sustenta seu conteúdo em temas de cunho político, social, econômico e são raras as vezes que envolvem acontecimentos de ordem pessoal; e a tirinha apresenta geralmente uma temática humorística, relacionada ao dia a dia, ao comportamento, sentimentos e valores sociais.

No que diz respeito ao estilo, os textos selecionados são construídos em torno de um mesmo tema: a amizade. Podemos perceber, porém, as diferenças em se tratando de estilo, como bem afirmam Koch e Elias (2014, p. 110):

[...] na poesia, há a expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer; no artigo de opinião, geralmente, exige-se característica do estilo de comunicação formal, dirigida a um grupo privilegiado social, econômica e culturalmente; na tirinha, apesar da escassez

<sup>2</sup> Segundo Koch e Elias (2014), a competência metagenérica “Diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função”.

do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor marcada, geralmente, por maior grau de informalidade.

As observações teóricas apresentadas acerca da constituição dos gêneros discursivos visam a não somente esclarecer conceitos, mas também apontar as inúmeras possibilidades de observação e caracterização dos gêneros, uma vez que, ao optar por determinado gênero, o autor imprime a sua marca individual sem ignorar a estabilidade que lhes é inerente (KOCH; ELIAS, 2014).

Concordamos com as autoras no sentido de que, ao apropriar-se do domínio de um gênero discursivo em sala de aula, o aluno terá a possibilidade de desenvolver sua competência de leitura e escrita de maneira mais diversificada daquelas que ele já possui, levando-o a ocupar lugares nos quais ele possa interagir com a linguagem de forma mais eficaz.

Expostas as discussões inerentes aos aspectos constituintes dos gêneros discursivos, serão abordados, na próxima seção, os reflexos do ensino dos gêneros discursivos no processo de ensino/aprendizagem da língua materna.

### 2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Os gêneros discursivos no contexto escolar proporcionam ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual de práticas discursivas, permitindo-lhe agir de forma consciente e eficaz quando submetido a diferentes situações de comunicação. Compreendemos, nesse sentido, que a comunicação verbal se efetiva através da mediação dos gêneros e torna-se impossível fazê-la senão for dessa forma (MARCUSCHI, 2008).

Partindo dessa perspectiva, encontramos nos PCN (1998) a orientação discursiva (ou enunciativa) para o ensino de Língua Portuguesa, respaldada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, conforme nos afirma Lopes-Rossi (2011). Os PCN preconizam o ensino de língua portuguesa tendo como base os gêneros discursivos e consolida a visão de texto como prática social em função do contexto sociodiscursivo de sua produção ao assegurar que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebemos que o trabalho com os gêneros discursivos na escola é essencial, uma vez que funcionam como um elo que aproxima as práticas sociais e as atividades de leitura e escrita considerando o contexto de produção, a função social, além do uso e das características que subjazem à situação comunicativa.

É trilhando esse percurso que os professores de língua portuguesa devem trabalhar a fim de propiciarem, aos estudantes, condições de adaptarem os gêneros já conhecidos, legitimando o contexto discursivo de uso para utilizá-los com segurança e autonomia de acordo com os objetivos pretendidos no momento da escrita. O trabalho com os gêneros no ambiente escolar não está limitado somente a uma forma enrijecida de uso da língua, mas às diferentes possibilidades criadas a partir da construção da situação comunicativa pelo sujeito e que serão refletidas no processo de ensino-aprendizagem.

É possível ao aluno, por meio da interação com a linguagem, agir de forma consciente no momento da produção textual e é no espaço escolar que ele encontrará estímulo e orientação para reconhecer, nos textos, as diferentes funções sociais daquele determinado gênero já dominado ou pouco conhecido.

É nesse contexto que Lopes-Rossi (2011, p. 71) indica o caminho a ser seguido pelo professor para a eficácia do trabalho com gêneros no espaço escolar:

Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao 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.

A referida autora nos faz entender, ainda, que o trabalho com a leitura de gêneros discursivos em sala de aula nem sempre requer uma produção escrita, mas para que ela possa efetivar-se, necessita previamente da leitura, a fim de que os alunos conheçam e se apropriem das características dos gêneros que serão produzidos por eles e assegura que “[...] um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura [...]” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72).

Ao se propor o ensino a partir dos gêneros discursivos para a escola, o professor insere os alunos em uma prática pedagógica significativa capaz de aproximar a realidade do contexto sociocomunicativo da produção escrita que possa ser utilizada pelos discentes dentro ou fora do espaço escolar nas mais variadas esferas de domínio público. Desse modo, os PCN (BRASIL, 1998, p. 22) complementam:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

É diante de tal percepção que os gêneros discursivos devem ser abordados na escola considerando os aspectos que o constituem como uma forma de ação social, num contexto sociohistórico para, depois, passar à exploração de aspectos materializados no papel ou em outro suporte levando em conta os elementos composicionais, estilo, marcas linguísticas e enunciativas.

Após as considerações que fizemos acerca da relevância dos Gêneros Discursivos para o ensino da língua materna, versaremos sobre o gênero discursivo Carta do Leitor voltado para os aspectos apontados por Bakhtin.

#### 2.4 O GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR

Como todo gênero discursivo, a Carta do Leitor detém certas particularidades que a caracterizam como tal. São características que vão desde os aspectos sociodiscursivos e enunciativos que condicionam sua produção e circulação, passando por suas peculiaridades estruturais, até chegar a seus aspectos linguísticos que possibilitam sua materialização e contribuem para direcionar a argumentação em seu interior.

Para Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 210), Carta do Leitor é,

[...] a carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *cartas*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores.

Segundo Costa (2005, p. 28) a Carta do Leitor pode ser definida como “[...] termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais ou revistas, pois os autores escrevem reagindo, positiva ou negativamente ao que leram”. Nesse sentido, esse gênero permite a comunicação textual a distância entre indivíduos que não se conhecem, o remetente e o destinatário (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), sendo um gênero discursivo que está presente no cotidiano jornalístico.

De acordo com a caracterização dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2011), podemos situar a Carta do Leitor como sendo um tipo relativamente estável de enunciado e que atende a tipos diferentes de comunicação, conforme podemos perceber na citação abaixo:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p.261)

É baseado nesse conceito trazido pelo referido autor que podemos compreender a Carta do Leitor como sendo um gênero discursivo que circula no domínio discursivo jornalístico, “de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura” (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA 2010, p. 210).

A partir de tais considerações e baseando-nos nas concepções Bakhtianas, entendemos que a Carta do Leitor contempla elementos essenciais comuns a todo gênero. No tocante à **estrutura composicional**, observamos que o gênero Carta do Leitor segue, em sua estrutura e em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas. Entretanto, há uma particularidade nesse gênero, uma vez que a Carta do Leitor passa por uma edição antes de ser publicada.

Ainda no tocante ao aspecto composicional do gênero Carta do Leitor, percebemos o predomínio do texto argumentativo e, sobre esse aspecto, Koch (2011, p. 17) sustenta a ideia de que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso- ação verbal dotada de intencionalidade- tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

Conforme podemos perceber, a argumentatividade permeia a interação social. Diante desse fato, desenvolvemos as atividades interventivas, a fim de instrumentalizar os alunos pesquisados para que, por meio do gênero trabalhado, eles possam argumentar em defesa de um ponto de vista, possibilitando um desempenho maior no processo de escrita.

No que concerne ao **conteúdo temático** que diz respeito ao assunto a ser tratado nas produções textuais dos alunos pesquisados, há a possibilidade de serem abordados vários temas, uma vez que este estabelece relações dialógicas com aspectos relacionados à esfera jornalística, como já citado anteriormente.

Quanto ao **estilo**, este se caracteriza pela individualidade do enunciador, uma vez que Bakhtin (2011, p. 265) afirma:

Todo estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Com base nos ensinamentos acima apontados, mesmo o estilo se caracterizando como individual, essa característica leva em consideração aspectos como: seleção vocabular, a forma de estruturar os enunciados e o nível de conhecimento que o enunciador tem da gramática normativa. Além desses aspectos, outro a ser levado em consideração é o contexto, uma vez que, os enunciados estão sempre associados a determinadas esferas comunicativas.

No que se refere ao estilo da Carta do Leitor, é esperado que o autor se utilize de elementos que orientem uma argumentação no sentido de posicionar-se frente à temática abordada. Em nosso caso, especificamente, tratamos da temática relacionada ao *bullying*. Sendo assim, o nosso esforço visou a que os alunos assumissem o seu ponto de vista, tendo a liberdade de expor a sua crítica ou elogio acerca do assunto tratado em determinada reportagem.

Em relação a aspectos referentes à linguagem, há uma flexibilidade do referido gênero no tocante ao público-alvo, pois, quando se tratar de um público mais jovem, poderá prevalecer uma linguagem mais informal, e, no caso de uma revista destinada à informação, como por exemplo, *Veja*, *Istoé*, *Superinteressante*, dentre muitas outras, a linguagem tende a ser mais formal.

Vejamos, a seguir, dois exemplos analisados com base na teoria defendida por Bakhtin na perspectiva do gênero discursivo.

**Figura 2** – Exemplo do gênero Carta do Leitor

**veja.com**

**MULHER EM PUBLICIDADE**  
Somos alunas do Colégio dos Jesuítas e parabenizamos a equipe de VEJA pela reportagem “A revolta da mulher-objeto” (29 de março). O tema abordado, muito atual e relevante, conscientiza o leitor da importância da mulher na sociedade e do devido respeito que ela deve receber. É bom constatar que o marketing está evoluindo, sem precisar usar o corpo da mulher para vender mais. Adoramos saber da iniciativa da Skol de recriar suas propagandas de um jeito mais respeitoso, que mostra a luta da mulher atualmente.  
Mariana Pasqualini e Marcela Cedrola  
Juiz de Fora, MG

**ÉPOCA**

**FALTA ÁGUA, SOBRA PASTO**  
Em “Falta água, sobra pasto” (979/2017), ÉPOCA discorre sobre a mais severa crise hídrica do Distrito Federal em anos

 Parabéns pela reportagem sobre a falta de água no Brasil. O Cerrado vem sendo muito devastado porque não ganha tanta importância quanto a Floresta Amazônica em relação à preservação. Ele tem um papel fundamental, uma vez que abastece oito das 12 regiões hidrográficas do país. Há também muitas áreas que são queimadas, o que deixa a situação desse bioma ainda mais complicada.

**Vinicius Viana e Gabriel Pimentel,**  
Juiz de Fora, MG

**Fonte:** <<http://colegiodosjesuitas.com.br/carta-de-leitor-2017/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Nos exemplos acima, observamos duas Cartas do Leitor, sendo uma veiculada na seção de Cartas da revista Veja e a outra na seção de Cartas da Revista Época. Em se tratando da estrutura composicional, podemos observar que ambas as Cartas seguem, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas convencionais, a saber: local e data, saudação, introdução, desenvolvimento e despedida. Entretanto, há uma particularidade nesse gênero, como se pode ver nas produções utilizadas como exemplo, a qual remete ao fato de essas produções já terem sido editadas e não mais apresentarem a estrutura convencional que havia antes da referida edição.

No tocante ao conteúdo temático, as duas produções se regem por um discurso argumentativo. Na carta intitulada, Mulher em publicidade, publicada na revista Veja, a autora expressa seu ponto de vista acerca de uma reportagem que teve como tema principal “A revolta da mulher-objeto” e parabeniza a revista por exibir a reportagem mostrando a postura de uma marca de cerveja ao mudar o marketing do conteúdo das propagandas por algo mais “respeitoso”, nesse caso, a luta da mulher brasileira. Podemos perceber – pelo teor da Carta publicada – que a reportagem tratava de um tema polêmico ao trazer as mudanças nas propagandas de cervejas que até então veiculavam conteúdos machistas e de apelo sexual, desrespeitando as mulheres de um modo geral.

Já na Carta publicada pela revista *Época*, cujo título “Falta água, sobra pasto” nos remete a uma temática também atual e recorrente: a seca. Ao lermos a referida Carta, a autora nos leva a deduzir que o conteúdo da reportagem aborda a falta de água na região do Cerrado brasileiro. É possível compreender o posicionamento crítico da autora ao parabenizar a revista pelo tema abordado, uma vez que ela concorda que a região do Cerrado deve ter a mesma importância da Floresta Amazônica no que diz respeito à preservação.

Por fim, referimo-nos ao estilo, observando que ocorre, nas duas produções, uma linguagem simples e direta com estruturas frasais concisas, como podemos observar na Carta publicada pela revista *Veja*: “Somos alunas do Colégio dos Jesuítas e parabenizamos a equipe de *Veja* pela reportagem ‘A revolta da mulher-objeto’ (29 de março)”. Observamos tais aspectos também na Carta veiculada na revista *Época*: “Ele tem um papel fundamental, uma vez que abastece oito das doze regiões hidrográficas do país”.

As duas cartas utilizadas como exemplo constituem-se de uma linguagem formal, visto que se tratam de revistas de caráter informativo. Como já foi referido, é possível perceber que ambas as produções seguem padrões do gênero ao se posicionarem concordando e elogiando.

Assim, diante dessas análises, recorremos a Koch (2011, p. 61), que segue a perspectiva Bakhtiniana para reforçar a ideia de que o gênero discursivo “trata-se de entidades escolhidas de acordo com as diversas práticas sociais tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”.

Diante dos aspectos elencados por Bakhtin, podemos dizer que o gênero Carta do Leitor contempla, na sua proposta, os três elementos essenciais para caracterizá-lo como um gênero discursivo, ou seja, composição, conteúdo temático e estilo.

Sendo assim, ao possibilitar a escrita na perspectiva da argumentação, é possível utilizarmos-nos desse importante meio para que o aluno possa se apropriar de temáticas variadas e atuais, distinguindo-os através de suas características composicionais, temáticas e estilísticas de outros gêneros discursivos.

A seguir, apresentamos aspectos relacionados à contribuição do ensino do gênero Carta do Leitor para ampliar as habilidades argumentativas de alunos da educação básica de uma turma dos anos finais do ensino fundamental II, tendo em vista o uso dos operadores argumentativos, elementos essenciais na construção da força argumentativa dos enunciados.

## 2.5 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR PARA AMPLIAR AS HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ressaltamos que a intenção em trabalhar com Carta do Leitor ocorreu por entendermos que seria mais fácil trabalhar a argumentação através de um gênero, do que de forma descontextualizada, o que ainda é comum em algumas escolas.

Acreditamos que as estratégias argumentativas devem ser desenvolvidas para que os alunos possam não apenas utilizá-las para uma seleção de concursos/vestibulares, mas sim para que eles possam utilizá-las nas demais situações, uma vez que a aceitação de um ponto de vista depende dos argumentos apresentados.

É importante destacar que o ato de argumentar é, praticamente, próprio a todos os usuários da linguagem. Por meio dele, podemos utilizar os instrumentos linguísticos para influenciar nosso (s) interlocutor (es) no sentido de convencê-los a aderirem ao que defendemos ou almejamos. Entretanto, é preciso que esses argumentos sejam coerentes, por isso, a importância de despertar os alunos para o emprego de operadores argumentativos.

Dado o objeto de análise do presente trabalho: a produção de Carta do Leitor, pelos alunos do 8º ano, baseamo-nos nas orientações discursivas no que diz respeito à utilização dos operadores argumentativos de nossa língua. Diante disso, acreditamos ser necessário fazer algumas considerações a respeito da argumentação utilizada para o propósito comunicativo, isto é, a produção do referido gênero discursivo utilizado para a presente pesquisa.

Consideramos, assim que, do ponto de vista da escrita do texto argumentativo, a Carta do Leitor é um gênero apropriado para o desenvolvimento de tal habilidade, uma vez que esse gênero estimula os alunos a emitirem suas opiniões sobre assuntos polêmicos e atuais, posicionando-se contra ou a favor das ideias apresentadas, além de ser “[...] uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social” (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 209).

Desta feita, acreditamos que nossa escolha pelo gênero Carta do Leitor foi bem-sucedida, visto que as temáticas tratadas nas produções solicitadas aos alunos envolvidos nesse estudo fazem parte do contexto social deles e lhes permite uma escrita com textos curtos, mas carregada de marcas intencionais.

Fiorin (2017) afirma que argumentar é uma atividade que tem por objetivo persuadir e, como ocorre em qualquer discurso, o argumento é consequência de um processo de enunciação. Ainda de acordo com Fiorin (2017 p. 77), a argumentação trabalha com aquilo que é plausível,

possível e provável. Nesse sentido, argumentar é apresentar razões sobre uma determinada tese a fim de que esta seja aceita.

Corroborando a perspectiva argumentativa apresentada por Fiorin (2017), torna-se imprescindível, para este estudo, abordar os operadores ou marcadores argumentativos, definindo-os de acordo com Koch e Elias (2017, p. 64) como sendo:

Elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela **orientação argumentativa** dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua.

De acordo com tal definição, comprovamos a natureza argumentativa da língua, sendo tal característica observada por meio das marcas linguísticas que servem para evidenciar ou modalizar uma expressão. Essa argumentatividade ocorre através de operadores argumentativos que têm a finalidade de mostrar a força e a direção da argumentação dos enunciados (KOCH; ELIAS, 2017).

Há vários tipos de operadores argumentativos. Para um melhor detalhamento, apresentamos, a seguir, um quadro teórico com a síntese dos principais tipos de operadores argumentativos apresentados por Koch (2004).

**Quadro 1** – Tipos de operadores argumentativos

<b>Operador</b>	<b>Função</b>
“mesmo”, “até”, “até mesmo”, “inclusive	Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão
“ao menos”, “pelo menos”, “no mínimo”	Introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;
portanto”, “logo”, “por conseguinte”, “pois”, “em decorrência”, “consequentemente”	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores;
ou”, “ou então”, “quer...quer”, “seja..seja”	Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;

“mais que”, “menos que”, “tão...como”	Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão
porque”, “que”, “já que” pois”	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior;
mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “no entanto”, “embora”, “ainda que”, “posto que”, “apesar de (que)”	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
“um pouco” e “pouco”, “quase” e “apenas”, “só”, “somente”	Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;
“e”, “também”, “ainda”, “nem” (= e não), “não só...mas também”, “tanto...como”, “além disso”, “além de”, “a par de”	São argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
“aliás”	Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
“já”, “ainda”, “agora”	São responsáveis por introduzir, no enunciado, conteúdos pressupostos.

**Fonte:** Koch (2004).

Como é possível observar, os operadores argumentativos são elementos linguísticos que fazem parte do repertório de uma língua. “São responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-se em um texto e determinando a orientação argumentativa, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua” (KOCH, 2017 p. 76).

Apesar de a argumentatividade ser inerente à língua, há a necessidade de tal recurso linguístico ser desenvolvido e aprimorado, sobretudo quando se trata de alunos do Ensino Fundamental que ainda estão se apropriando das estratégias de argumentação.

Assim, esse foi um dos propósitos das intervenções realizadas em uma turma do 8º ano, uma vez que o gênero discursivo trabalhado exige que os alunos se posicionem e, para isso, eles precisam utilizar os operadores argumentativos, cuja finalidade é indicar a argumentatividade dos enunciados.

Para um melhor entendimento acerca do emprego dos operadores argumentativos na construção do texto, retomamos aqui – através de um quadro –, trechos dos dois exemplos das Cartas do Leitor publicadas nas revistas *Veja* e *Época*, a fim de percebermos os usos dos operadores argumentativos e os efeitos de sentido provocados por eles.

**Quadro 2** – Exemplos do uso dos operadores argumentativos na construção do texto

Trecho da Carta do Leitor	Operador utilizado	Efeito de sentido
“O tema abordado, <b>muito</b> atual e relevante, conscientiza o leitor [...]”.	“muito”, “e”	Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (KOCH; ELIAS, 2017, p. 64)
“Adoramos saber da iniciativa da Skol de recriar suas propagandas de um jeito <b>mais</b> respeitoso [...]”.	“mais”	Estabelece uma relação de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão (KOCH; ELIAS, 2017, p. 72)
“O Cerrado vem sendo <b>muito</b> devastado <b>porque</b> não ganha tanta importância <b>quanto</b> a floresta Amazônica em relação à preservação”.	“porque”, “quanto”	O “porque” é um operador que introduz uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior. Já o “quanto” estabelece também uma relação de comparação entre elementos (KOCH; ELIAS, 2017, p. 72)
“Há <b>também</b> muitas áreas que são queimadas, o que deixa a situação desse bioma <b>ainda mais</b> complicada”.	“também”, “ainda mais”	Tais operadores somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (KOCH; ELIAS, 2017, p. 64)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Diante dos exemplos apresentados, é possível compreender que, ao escolhermos o tipo de linguagem a ser empregada no texto – mesmo que de forma involuntária – ela é carregada de sentido, a fim de levar o interlocutor, conseqüentemente, a uma determinada conclusão. É nesse sentido que pautamos o ensino fundamentado em gêneros discursivos, motivando os alunos a produzirem um determinado gênero com critérios claros que considerem o propósito comunicativo, o ambiente de produção e de circulação no qual será publicado.

Concluídas as reflexões sobre o gênero discursivo Carta do Leitor em sua dimensão argumentativa, apresentaremos, no capítulo seguinte, algumas considerações sobre o trabalho com a escrita no contexto escolar.

### 3 UM PANORAMA ACERCA DA ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo, discorreremos sobre a produção textual de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Após tais discussões, abordaremos a produção textual com foco nas concepções de escrita que se subjazem às atividades em sala de aula. O aporte teórico que embasará nossas considerações acerca da escrita será o de Koch e Elias (2014), Cavalcante (2016) e Marcuschi (2008). Por último, apresentaremos as etapas para o trabalho com projeto didático proposto por Lopes-Rossi (2011), que servirá de modelo para a aprendizagem do gênero discursivo Carta do Leitor.

#### 3.1 A ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS PCN

Diante da necessidade de tornar a educação um instrumento voltado para a construção da cidadania no espaço escolar com ênfase na capacitação dos jovens para ingressarem no mercado de trabalho, surgiu a proposta de se adequar o currículo utilizado por professores e especialistas em todo o país através da criação de um documento norteador das práticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental constituem um avanço nas políticas educacionais brasileiras, e, de modo particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, minimiza o iletrismo em favor de uma cidadania crítica e consciente (ROJO, 2000). Com a implementação dos PCN, “[...] pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa aparece, desde os anos de 1970, como objeto de discussão no que concerne à melhoria da qualidade de ensino e o domínio das habilidades de leitura e escrita pelos educandos aparece como os responsáveis pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, pela repetência observada principalmente na primeira série pela dificuldade de alfabetizar no sexto ano (antiga quinta série), “[...] por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.” (BRASIL, 1998).

Partindo dessa perspectiva, nos anos de 1960 a 1970, a proposta de modificar o ensino de Língua Portuguesa centrava-se apenas em mudanças na prática pedagógica, com pouca ênfase nos conteúdos, além de pautar o ensino sob a orientação gramatical considerando apenas

a variação padrão que mais se aproximava dos livros e textos didáticos. Só nos anos de 1980, com o advento dos estudos referentes à variação linguística e psicolinguística, houve avanços na área da educação e da psicologia da aprendizagem, com foco principal na aquisição da escrita.

Os PCN apontam as principais críticas relacionadas ao ensino tradicional, a saber:

[...] a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

E, com base nessas críticas apontadas pelos PCN, foi possível ressignificar a noção de erro e passar a aceitar a variedade linguística trazida pelos alunos possibilitando o trabalho com textos reais em detrimento aos textos utilizados especialmente para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998). Podemos afirmar que existe, na atualidade, um consenso ao admitir que as práticas pedagógicas devam partir do uso social da língua, permitindo aos alunos conquistar novas habilidades linguísticas que estejam associadas aos padrões da escrita, considerando que:

[...] a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p.19)

O documento ressalta, ainda, que no processo de ensino-aprendizagem da língua materna dos diferentes ciclos do ensino fundamental, o aluno seja capaz de fazer uso da linguagem em variados contextos sociocomunicativos “[...] de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32). Para tanto, caberá à escola elaborar atividades que propiciem, ao discente, entre outros aspectos:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar

as diferentes condições de produção do discurso; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos [...]. (BRASIL, 1998, p. 32).

No entanto, sabemos que, no âmbito escolar, o livro didático se torna o único recurso que o professor dispõe para ministrar suas aulas por razões que vão desde a quantidade de alunos por sala até a falta de formação do professor para elaborar seus próprios materiais didáticos. De acordo com Rojo (2000), a base de um bom material didático e de um projeto de ensino-aprendizagem deve contemplar a seleção e a organização de objetivos e conteúdos de ensino. Os gêneros discursivos são tomados como objetos de ensino nos PCN, sendo, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino (ROJO, 2000).

Em conformidade com a autora, os PCN apontam que os textos são organizados obedecendo a certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam de acordo com o gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Neste contexto, Brasil (1998) ratifica a ideia de que:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, P. 24).

Na visão dos PCN, o ensino deve propiciar, ao aluno, reflexões teóricas e práticas no que diz respeito à produção textual, permitindo-lhe compreender as habilidades comunicativas que o tornarão sujeito de uma prática social. Portanto, os aspectos aqui comentados compõem um programa e uma pauta complexos para a formação contínua dos professores que viabilizam a renovação das práticas de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa.

Com base nesses pressupostos, daremos continuidade às nossas discussões, apontando possíveis caminhos para orientar o trabalho de escrita no ambiente escolar.

### 3.2 AS POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A escrita, em algum tempo, já foi considerada uma atividade de difícil acesso, privilegiando apenas uma pequena parte da população, situação esta que, com o passar dos tempos, foi se modificando, de modo que o escrever tornou-se uma atividade essencial em

nossas vidas, pois, constantemente, deparamo-nos com situações cotidianas que exigem a escrita, a exemplo da produção de um bilhete, e-mail, lista de compras etc.

Não podemos negar a importância da escrita em nossas vidas, porém, a dificuldade em desenvolver tal habilidade levanta a questão sobre o que é de fato escrever? E a resposta a esse questionamento envolve a natureza linguística, cognitiva, pragmática, sociohistórica e cultural (KOCH; ELIAS, 2014).

Diante da complexidade do ato de escrever, nós, como professores de português, deparamo-nos com situações que definem a escrita como sendo uma atividade de inspiração ou dom e que poucas pessoas são capazes de realizá-la. Desta forma, observamos que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo que entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve (KOCH; ELIAS, 2014, p. 32). As autoras reforçam, ainda, que o processo de escrita “[...] subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos à escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 32).

É nesse sentido que as referidas autoras compreendem a escrita inicialmente com o foco na língua. Nessa visão de escrita, vemo-nos diante de uma concepção de língua como sendo um produto pronto e acabado, cabendo ao escritor apenas apropriar-se desses usos e de suas regras. De acordo com Koch e Elias (2014), o sujeito se torna pré-determinado pelo sistema, de modo que o texto passa a ser um produto de codificação realizado pelo escritor e decodificado pelo leitor, levando em consideração apenas o conhecimento do código utilizado.

Nessa concepção, não há espaço para interpretações, ou seja, o que vale é o que está dito. A esse respeito, Cavalcante (2016) define tal concepção como “[...] artefato lógico do pensamento” cabendo ao leitor apenas apreender a representação mental e as intenções do produtor.

A segunda compreensão trazida por Koch e Elias (2014) tem a escrita com foco no escritor, em que a língua é vista como a representação do pensamento, sendo necessário que o leitor entenda a maneira como foi mentalizada. No tocante a essa concepção de escrita, podemos inferir que o escritor expressa seus pensamentos e intenções sem considerar o conhecimento prévio do leitor e a proposta de interação existente nesse processo. A ênfase, nessa concepção, “[...] reside na ideia de que a principal função do texto seria transmitir informações a um interlocutor passivo” (CAVALCANTE, 2016, p. 18).

Diferentemente das demais concepções descritas anteriormente, a escrita com foco na interação é vista como produção textual que envolve a ativação de conhecimentos e um

processo de interação onde o produtor, no ato da escrita, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê, relê ou reescreve o que julgar necessário (KOCH; ELIAS, 2014). Tal concepção não compreende apenas a apropriação das regras da língua, nem o pensamento e as intenções do escritor, mas a interação escritor-leitor considerando, também, os elementos linguísticos presentes no ato da escrita, sem ignorar o conhecimento prévio do leitor para, assim, acontecer a interação.

Nessa perspectiva interacional, a escrita requer a utilização de estratégias por parte do escritor que serão essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade. No contexto de produção, segundo Koch e Elias (2014), é necessário ativar os conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, selecionar, organizar e desenvolver ideias garantindo a continuidade do tema e sua progressão, mesclar as informações explícitas e implícitas de modo que o leitor compartilhe as informações e o objetivo da escrita e sua revisão ao longo do processo, baseada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Entendemos que o ensino da escrita deve se ancorar nessa perspectiva interacional, uma vez que as outras concepções restringem o uso da linguagem apenas às intenções do autor. Vale salientar que o dialogismo – presente nessa concepção de escrita – permite-nos compreender uma visão de língua pautada em uma atividade sociohistórica, como afirma Marcuschi (2008, p. 60):

Essa posição toma a língua como uma atividade sóciohistórica [*sic*], uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Além da necessidade de compreender as concepções de língua que subjazem as atividades relacionadas à escrita, Koch e Elias (2014) descrevem os conhecimentos que devem ser ativados no processo de escrita.

O primeiro diz respeito ao conhecimento linguístico, e está relacionado ao uso correto do sistema ortográfico, da gramática e do léxico da língua que o escritor adquire ao longo da vida e de modo sistemático, no ambiente escolar. Não se pode negar que o emprego correto das palavras na produção textual contribui para a imagem positiva daquele que escreve e demonstra atitude colaborativa do escritor, evitando problemas no plano da comunicação, bem como atenção e consideração para com o leitor.

O conhecimento enciclopédico está ligado ao conhecimento de mundo que armazenamos em nossa mente, com base naquilo que vivemos, falamos ou lemos e nas experiências adquiridas. No ato da escrita, esses conhecimentos são ativados pressupondo que eles também façam parte da memória do leitor.

O conhecimento de textos compreende os modelos sobre práticas comunicativas que o produtor possui, levando em consideração os elementos que participam da organização do texto, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação (KOCH; ELIAS, 2014). Nesse sentido, vale salientar que o conhecimento textual se relaciona à presença de um texto ou mais de um texto em outro, e que podemos chamar de intertextualidade, princípio que entra na constituição de todo e qualquer texto e a escrita é, portanto, uma atividade que exige uma retomada explícita ou implícita, de acordo com o propósito comunicativo.

Os conhecimentos interacionais estão relacionados à ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas sociais interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas, sendo capaz de modificá-los a depender do propósito comunicativo, a saber: configurar na escrita a sua intenção, determinar a quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta, selecionar a variante linguística adequada à situação de interação, assegurar a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado (KOCH; ELIAS, 2014).

Diante do exposto, a concepção de escrita está pautada na interação, uma vez que, escrevemos para alguém ainda que sejamos nós mesmos, além de todo processo de escrita e reescrita pensando sempre em ajustar o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor (KOCH; ELIAS, 2014). Dessa forma, a tendência interacionista possibilita um trabalho pedagógico mais produtivo e eficiente, uma vez que o ensino passa a ser visto como um fazer contextualizado e funcional. É relevante acrescentar que o aluno é o sujeito da aprendizagem e é ele quem realiza a interação com o objeto da aprendizagem da qual resulta o conhecimento.

Compreendemos, a partir das discussões propostas, que ao interagirmos por meio dos gêneros discursivos, somos levados a perceber que a interação só se concretiza quando há a participação ativa dos interlocutores; e foi justamente nessa perspectiva que desenvolvemos esse trabalho por entendermos que a escrita só se realiza pela interação em que cabe ao sujeito leitor e escritor conceber a linguagem como interação social.

Observamos a importância dessa relação quando os alunos se utilizaram da interação para a produção da Carta do Leitor. Assim, podemos verificar o quão essencial é a linguagem interacionista entre as atividades humanas e os gêneros do discurso; dessa forma, podemos

concluir que nos comunicamos por meio destes, tornando-se imprescindível, portanto, seu trabalho na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

Vislumbrando propor a realização de uma produção escrita que contemple os aspectos teóricos abordados até aqui, utilizaremos o modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi que será apresentado a seguir.

### 3.3 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LOPES-ROSSI

A presente proposta de trabalho com Sequência Didática surge a partir da necessidade metodológica de agrupar os gêneros discursivos no cotidiano escolar. Tem, como base, os fundamentos teóricos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e seus colaboradores da equipe Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e “[...] visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 96).

Ao organizar uma sequência didática, buscamos implementar uma proposta de ensino-aprendizagem planejada em torno de um gênero textual discursivo, uma vez que esses gêneros ampliam-se de acordo com as situações sociocomunicativas. É nesse contexto que encontramos, em Koch (2001, p. 74), o papel da escola acerca do trabalho didático com os gêneros textuais:

[...] possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero; simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc.

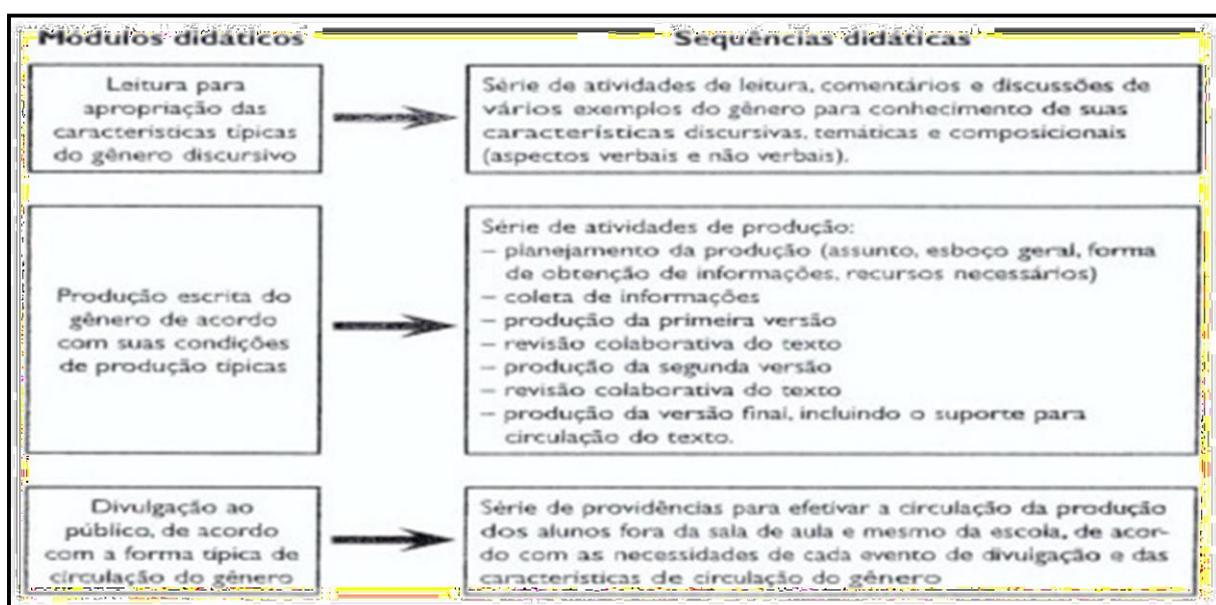
É nessa perspectiva que buscamos mediar as atividades pautadas na produção do gênero Carta do Leitor por meio da sequência didática possibilitando, ao aluno, o domínio do referido gênero para que ele possa, dessa forma, adequá-lo aos diversos contextos sociocomunicativos de uso da língua.

Para tanto, a nossa proposta de intervenção será pautada no modelo de sequência didática de Lopes-Rossi (2011) que integra a perspectiva sugerida por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, acrescentando tão somente o módulo didático que prevê a divulgação, ao público, das produções dos alunos levando em consideração o gênero em uso.

Tal proposta de trabalho com sequência didática foi desenvolvida pela citada autora em escolas públicas e particulares, nos níveis fundamental, médio e superior de várias cidades, a partir da necessidade dos professores em conhecer, mais profundamente, o trabalho com gêneros discursivos.

Lopes-Rossi (2011) apresenta um modelo geral de projeto para a produção escrita dividido em três módulos que tem se mostrado eficaz em suas aplicações em sala de aula, conforme esquematizado a seguir e explicado posteriormente:

**Figura 3** – Modelo geral de projeto para a produção escrita



Fonte: Lopes-Rossi (2011).

Além dos aspectos discursivos de uma produção linguística, devem-se considerar os níveis de organização (composicional, verbal, aspectos linguísticos e de estilo) para se analisar cada gênero discursivo. A autora sugere que, inicialmente, deva-se selecionar um conjunto de textos (um *corpus* para análise) de fontes e autores diferentes a fim de se abranger um amplo grupo quanto às diversas representatividades do gênero escolhido.

Feita a escolha dos textos, acerca de cada um deles deve-se identificar a função comunicativa e observar, também, a temática possível daquele gênero. Finalmente, para uma percepção mais acurada da inserção do gênero discursivo nas práticas sociais, devem ser consideradas suas condições de produção e de circulação. Para tanto, Lopes-Rossi (2011) fundamenta os módulos didáticos nos moldes propostos pelos PCN constituído de atividades de leitura, produção escrita e divulgação da produção dos alunos.

**O módulo 1** se refere à leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo que será produzido. Lopes-Rossi (2011) propõe que o aluno seja levado a discutir, comentar e conhecer as condições do gênero discursivo escolhido a partir de exemplos reais daquele gênero que podem ser retirados de jornais, revistas, embalagens etc. Segundo a autora, “[...] a percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

Para proporcionar o conhecimento de uma forma prática em sala de aula acerca dos gêneros discursivos, a autora levanta alguns questionamentos que facilitarão o entendimento sobre as condições de produção e de circulação, a saber: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer com essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2011).

É esse conhecimento sobre os gêneros discursivos que vão permitir ao leitor fazer inferências, escolher o vocabulário mais adequado, além dos usos dos recursos linguísticos e não linguísticos, bem como da seleção ou omissão de informações que farão parte do texto, o tom e o estilo, dentre outros. A autora reforça ainda que um trabalho de leitura voltado para o reconhecimento das características constitutivas de um texto contribui efetivamente para a escrita. Para isto, o professor associará as características estudadas no módulo de leitura às atividades de produção escrita.

**No módulo 2**, a produção escrita do gênero, Lopes-Rossi (2011) sugere a organização da turma em pequenos grupos a fim de favorecer a interação, a troca de informações e a divisão das tarefas. E ainda ressalta que:

É necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76)

Assim, oportunizamos, aos alunos, o contato com o gênero Carta do Leitor através de exemplos deste gênero presentes no livro didático e em revistas de circulação nacional, visto que este último veicula tais escritos, ou seja, trata-se de “um *lôcus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003 apud CAVALCANTE, 2016, p. 52).

A autora reforça que durante a produção do texto escrito, o aluno lança mão dos conhecimentos que foram adquiridos no módulo da leitura e o faz considerando a função comunicativa do gênero, sua temática e as condições de circulação do texto que será produzido. A produção do gênero discursivo na aula de Língua Portuguesa é finalizada mediante uma revisão de colaboração, pelos quais colegas e professores sugerem alterações com vistas a melhorar o texto.

Após concluir a etapa de produção textual, passamos para o **módulo 3** que consiste na divulgação do trabalho ao público nos moldes do padrão esperado para o gênero mediante a publicação na escola e demais atuações voltadas à circulação. Para tanto, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no sentido de divulgar o evento, planejar a apresentação, organizar os espaços, enfim, tomar todas as providências necessárias para garantir o êxito esperado ao final do projeto. É nesse momento que podemos perceber, segundo Lopes-Rossi (2011), a grande satisfação para todos os envolvidos no projeto.

Acreditamos que, ao trazer para o âmbito escolar a sequência de atividades acima descritas, oportunizamos aos alunos uma forma de produção textual a partir do conhecimento de um gênero discursivo com ênfase nos aspectos que o constituem como uma forma de ação social pertencente a um contexto sociohistórico.

Verificamos, no capítulo seguinte, o percurso metodológico seguido para a concretização da nossa pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre o contexto, a instituição de ensino, os sujeitos envolvidos e a delimitação do *corpus* desta pesquisa. Posteriormente, descrevemos a atividade diagnóstica, analisando as produções iniciais dos alunos, logo após, apresentamos a atividade de intervenção através dos módulos didáticos.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Apresentamos, neste capítulo, os percursos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais tiveram em vista o alcance do nosso objetivo geral que foi possibilitar aos alunos pesquisados, o desenvolvimento de habilidades voltadas à escrita argumentativa para que eles compreendam o uso social da Carta do Leitor.

### **4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA**

Diante da dificuldade encontrada como profissional atuante da Língua Portuguesa no que se refere às atividades de escrita propostas aos alunos, percebemos que a prática da produção textual é um ato mecânico, realizado em situações desprovidas de estímulo e de planejamento, dificultando a apropriação dessa habilidade pelos discentes.

Partindo desse pressuposto, direcionamos a nossa pesquisa ao gênero Carta do Leitor, objetivando, a partir da implementação da nossa proposta, a produção desse gênero de maneira eficaz e concreta a fim de possibilitar uma interação entre o sujeito e o texto mediada pela sequência didática.

Nosso propósito está em consonância com o que preconizam os objetivos traçados pelos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, os quais ressaltam a necessidade de desenvolver a criticidade do aluno e a obrigatoriedade de instrumentalizá-lo para agir e interagir socialmente, assegurando-lhe a autonomia e o pleno exercício da cidadania em benefício próprio. Assim, pretendemos orientar os alunos pesquisados para o uso real da língua no que tange à argumentação tendo, como gênero mediador, a Carta do Leitor.

Esperamos que a nossa proposta de intervenção oportunize aos educandos o conhecimento e o interesse pelo gênero textual Carta do Leitor para que se tornem leitores e escritores de cartas e desenvolvam a autonomia para se posicionarem frente a uma matéria de seu interesse.

### **4.2 PANORAMA DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E OS SUJEITOS**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de tempo integral localizada na cidade de João Pessoa- PB, no bairro do José Américo, local de trabalho da pesquisadora desde 2010. A Escola foi fundada no ano de 1978, na gestão do prefeito Damásio

Franca, a partir de uma necessidade do bairro de oferecer aos seus moradores uma escola perto da residência destes.

A referida escola foi contemplada pela Secretaria de Educação de João Pessoa (SEDEC) com a implantação do modelo de escola em tempo integral no ano de 2015. Esse modelo escolar tem como objetivo proporcionar uma educação que ultrapasse e complemente os conteúdos trabalhados em sala de aula de forma inovadora e dinâmica.

Na escola de tempo integral, os alunos permanecem das 7h às 17h, sendo o período da manhã ocupado pelo ensino regular. O reforço das disciplinas regulares é oferecido pelos professores tutores no contra turno, bem como as aulas de Libras, oficinas lúdicas de Robótica, Música, Karatê, Esportes, dentre outras atividades de caráter educativo.

Nesse sentido, podemos perceber que o principal objetivo da tutoria é assegurar a melhoria do processo ensino-aprendizagem por disciplina. Portanto, pretende-se evitar a retenção e a progressão parcial. O tutor é aquele que pode contribuir para que a escola possa fazer o aluno aprender sem repetir de ano.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos alunos, um levantamento feito pela gestão escolar verificou que a escola é composta, em sua maioria, por uma comunidade de baixa renda, cerca de 60% do alunado advém de famílias que sobrevivem com renda de um salário mínimo e, os outros 40%, distribuídos em até três salários, conforme dados constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição.

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa estavam regularmente matriculados em uma turma do 8º ano, composta por 35 (trinta e cinco) alunos<sup>3</sup>. A faixa etária dos estudantes varia entre 13 e 15 anos. Destacamos que todos os discentes foram convidados a participar da pesquisa. Para isso, solicitamos a autorização dos pais/responsáveis a fim de que estes pudessem participar de forma legal do presente estudo, no entanto, 26 alunos participaram do projeto. As análises constituíram-se de 06 (seis) textos produzidos pelos participantes.

Ainda esclarecemos que a opção por essa turma deu-se pelo fato de o gênero discursivo Carta do Leitor ser um conteúdo previsto para ser estudado pelos alunos matriculados nessa série, com o objetivo de promover a interação através da escrita, possibilitando, ao aluno, emitir uma opinião diante de um determinado assunto.

Nesse contexto, merece destaque também o fato de que nossa proposta de intervenção se insere no Projeto Político Pedagógico da escola, tendo em vista a necessidade de construção

---

<sup>3</sup> Vale salientar que dos 35 (trinta e cinco) alunos matriculados na turma, apenas 26 (vinte e seis) foram autorizados pelos pais/responsáveis a participarem da pesquisa mediante a devolução do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

de hábitos de leitura e escrita e a superação de possíveis dificuldades favorecendo as habilidades de leitura e escrita através do acesso a todas as informações disponíveis tanto nos meios impressos quanto nos digitais.

Para a implementação desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza intervencionista que na perspectiva de Thiollent (2011) tem como objetivo:

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2011 p.14).

A nossa pesquisa contempla ainda a pesquisa-ação, uma vez que, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, com o qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Nesse sentido, por meio desse tipo de pesquisa é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Por fim, esclarecemos que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/CCS), da Universidade federal da Paraíba (UFPB), sendo aprovado por unanimidade em reunião ordinária realizada no dia 29/08/2017, intitulado, **GÊNERO CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, conforme parecer de nº 2.263.640 (Anexo B)

#### 4.3 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Inicialmente, tivemos a adesão de 26 (vinte e seis) alunos participantes do projeto de pesquisa. Dentre esses educandos, delimitamos o nosso *corpus* para análise em 06 (seis) textos. Como critério de escolha, nos pautamos na assiduidade desses alunos em todas as etapas de desenvolvimento do projeto, além de percebermos também que esses alunos apresentaram maior dificuldade na produção escrita da atividade diagnóstica. Desde modo, as análises foram realizadas a partir da produção inicial e final dos alunos pesquisados, totalizando 12 (doze)

textos, fazendo-se a comparação entre tais produções a fim de alcançar os objetivos propostos no início deste estudo.

#### 4.4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O procedimento que adotamos para o trabalho em sala de aula com o gênero discursivo Carta do Leitor se baseia no modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2011) visando à produção escrita de gêneros discursivos. Esta proposta justifica-se pelo fato de que o referido gênero proporciona, ao aluno, uma análise interpretativa e crítica diante de uma problemática social e se vislumbra como um gênero que permite a interação por meio da escrita mediada pelo professor de língua portuguesa. A seguir, será descrita a aplicação da atividade diagnóstica utilizada com vistas a constatar possíveis dificuldades na escrita do gênero Carta do Leitor.

##### 4.4.1 Atividade diagnóstica

Para a aplicação da atividade diagnóstica, utilizamos o mesmo livro didático adotado para a turma do 8º ano. Trata-se de um livro organizado, desenvolvido e produzido por Edições SM, intitulado Para Viver Juntos, publicado no ano de 2015.

Ao iniciar o capítulo, os autores apresentam aos alunos o que vai ser aprendido por eles a respeito do gênero Carta do Leitor e espera-se que, ao final da unidade, os discentes sejam capazes de compreender as principais características do referido gênero apenas no que diz respeito à linguagem de um texto argumentativo.

Assim, o livro propõe o estudo do texto a partir da leitura de uma reportagem com o título “Eles ficaram só com a casca” para que eles possam familiarizar-se com o conteúdo da reportagem e em seguida, apresenta a leitura de mais um texto que remete à reprodução de uma Carta do Leitor, publicada na edição posterior da mesma revista, comentando o assunto da reportagem.

Em nossa análise metodológica acerca do livro, observamos que ele contempla uma sequência de atividades de interpretação textual que envolve o estudo do texto, o contexto de produção e a linguagem do texto que permite aos alunos uma apreciação apenas dos aspectos da argumentação e da contra argumentação do gênero para efetivar a escrita. Ressaltamos que os exercícios de interpretação textual tiveram um significativo interesse dos alunos

pesquisados, visto que eles já tinham o conhecimento prévio do episódio ocorrido com o jogador mencionado e isso facilitou a aplicação do exercício.

Após o estudo do texto proposto pelo livro didático, procedemos a escrita do gênero discursivo Carta do Leitor com o tema *Bullying*, sugerido pelo livro com o objetivo de verificar quais dos alunos apresentaram maiores dificuldades e desvios no tocante à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, além do emprego dos operadores argumentativos para a produção do referido gênero.

Para tanto, aplicamos a atividade diagnóstica em 4 (quatro aulas), desenvolvidas da seguinte forma: realizamos a leitura proposta pelo livro didático com a finalidade de familiarizar os alunos com o conteúdo que seria apresentado posteriormente na Carta do Leitor, como mostra a figura 4. Finalizada a leitura coletiva dos textos, foram propostas as atividades de interpretação textual que envolveram o entendimento sobre o texto, além do contexto de produção e da linguagem inerente a esse gênero. Segue, abaixo, o texto lido e as atividades aplicadas logo após a leitura dos textos:

**Figura 4** – Texto: “Eles ficaram só com a casca”

**LEITURA 1**  
**Carta do leitor**

A reportagem a seguir foi publicada depois da reação inesperada do brasileiro Daniel Alves, jogador do Barcelona, Espanha, ao ser atingido por uma banana atirada contra ele por um torcedor do time adversário durante um dos jogos do campeonato espanhol de 2014. O ato racista e, principalmente, a reação do lateral-direito geraram muitas discussões e polêmica na mídia.

Na sequência, você vai ler mais um texto: a reprodução de uma carta de leitor, publicada na edição seguinte da mesma revista, comentando o assunto da reportagem.

• Você acredita que é importante os jornais e as revistas terem um canal aberto que permita aos leitores manifestarem sua opinião sobre os temas veiculados? Por quê?

**Eles ficaram só com a casca**

Ao reagir com fina ironia à provocação, o craque brasileiro venceu racistas que teimam em exibir seu primitivismo nos estádios de futebol de todo mundo.

No imaginário *Livro das Espécies*, que, teimosamente, repousa na estante da história do futebol, os brasileiros figuram como macacos no mínimo há mais de noventa anos. Em 1920, ao disputarem o campeonato sul-americano no Chile, os integrantes da equipe nacional foram chamados de “macaquitos” por um jornal argentino. [...] No domingo 27 [abril de 2014], o tal *Livro das Espécies* ganhou, infelizmente, uma nova edição – mas, pelo menos, revista e atualizada. E, com isso, uma versão 2014 do “todos somos macaquitos”.

Eram trinta minutos do segundo tempo do jogo Villarreal versus Barcelona quando o brasileiro Daniel Alves, titular da equipe azul e grená, se encaminhou para bater um escanteio. Uma banana, então, foi atirada em sua direção. O lateral – um baiano de 30 anos, pardo, como se diz nos censos, e de olhos verdes – reagiu de forma inesperada para o público e certamente também para o agressor: pegou a fruta, descascou-a e a pôs na boca.

Aquele era o oitavo caso de racismo nos gramados espanhóis somente na atual temporada. Teria sido alvo de tímidos protestos não fosse a reação irreverente do jogador brasileiro – e a entrada em cena do craque Neymar, seu companheiro de Barcelona e de seleção brasileira.

Daniel Alves pegando a banana que jogaram no campo quando ele ia cobrar um escanteio no jogo entre Barcelona e Villarreal. Fotografia de 2014.

Na noite de próprio doming... o craque português... Neymar... a última delas, aparecia empunhando uma banana ao lado de seu filho, Davi Lucca – que, por sua vez, segurava uma providencial banana de pelúcia. Na legenda, o ex-santista escreveu a hashtag #somostodosmacacos em quatro idiomas: português, inglês, espanhol e catalão. Até a última quinta-feira, essa postagem havia recebido quase 580 000 curtidas, enquanto uma glória de celebridades – dos esportes, das artes, da política etc. – repetia o gesto em apoio a Daniel Alves.

O que se soube depois é que a reação de Daniel contra a atitude racista do torcedor do Villarreal começou a nascer há três meses em conversas com Neymar. As sucessivas agressões de teor racial fizeram brilhar uma luz vermelha entre os membros do estafete do atacante. [...] Preocupados com provocações racistas ocorridas no campeonato espanhol, o pai do atacante Eduardo Musa, um de seus assessores mais próximos, procuraram a agência de publicidade Loducca, de São Paulo. “Eles me disseram que Neymar não poderia ficar quieto”, conta Guga Ketzer, vice-presidente de criação e sócio da Loducca, que bolou a hashtag usada pelo jogador. “Foi uma ação *pro bono*”, garante Ketzer.

A notícia de que a foto de Neymar com o filho e também a avalanche de hashtag haviam sido resultado do empenho de publicitários pôs em xeque toda a reação antirracista, a começar pela atitude de Daniel Alves. O lateral negou qualquer relação entre sua resposta no estádio e a “ação” do ex-camisa 10 do Santos. [...] “Ainda que Neymar e Daniel Alves tenham participado da reação, a iniciativa foi bastante inteligente. Daniel engoliu os racistas. Não importa se ele programou ou não a ação. O torcedor que levou a banana ao estádio também programou essa atitude”, argumenta o antropólogo Roberto DaMatta. “Os jogadores negros, na imensa maioria das vezes, sofrem mais do que seus detritores. Isso perturba os racistas.” Para o filósofo Luiz Felipe Pondé, “muita gente pegou carona e só quis parecer bonito na foto, mas a origem da campanha de Neymar é inteligente. Pegar uma banana e dizer que #somostodosmacacos é muito mais criativo do que abrir o processo”. [...]

Para além da estratégia de ação, a iniciativa de Neymar, bem mais do que o gesto de Daniel Alves, não encontrou unanimidade entre especialistas da área negra. Para a historiadora Renísia Cristina García Filice, de Brasília, Daniel respondeu de forma madura às provocações; já Neymar, ao afirmar-se como todos macacos, referendou o mito da democracia racial. E ao lidar com essa situação fazendo brincadeira amenizou sua gravidade”. [...] Assusado com a extraordinária repercussão do caso Daniel Alves, o Villarreal rapidamente localizou o torcedor e o puniu, proibindo-o, para sempre, de entrar em seu estádio. A polícia espanhola prendeu o criminoso (por algumas horas) e revelou seu nome e seu rosto. David Campayo Leo, de 26 anos, era instrutor de categorias de base do clube.

### Continuação da Figura 4 (Texto: “Eles ficaram só com a casca”).

A ideia de que, mais do que em outros esportes, o futebol desperta emoções primitivas – capazes de levar os torcedores a infringir os códigos de civilidade – é recorrente entre estudiosos. “O movimento de chutar é um ato de agressão, por mais terna e flexível que seja a maneira com que o bom jogador saiba ‘cuidar’ da bola”, observa o ensaísta Anatol Rosenfeld (1912-1973) em *Negro, Macumba e Futebol*. “O futebol é a nossa versão moderna dos **gladiadores** de Roma”, analisa Luiz Felipe Pondé. “O problema não é o esporte, são as pessoas. Você continua encontrando hoje resquícios da base cultural e política que alimentou a escravidão; são as mesmas questões raciais que estão presentes na sociedade moderna”, afirma o sociólogo Harry Edwards, professor **emérito** da Universidade da Califórnia em Berkeley. [...]

Com seu gesto, Daniel Alves – nascido em Juazeiro, onde os negros, com seus cinquenta tons de negritude, têm uma inabalável autoestima – não contribuiu apenas para a própria causa, mas para a de todos nós, humanos, demasiado humanos.

Rinaldo Gama. Revista *Veja*, São Paulo, Abril, p. 84-91, 7 maio 2014.

#### Carta do leitor

##### **Racismo**

Parabéns pela reportagem “Eles ficaram só com a casca” (7 de maio). Sou espanhol, moro no Brasil e tenho vergonha do que aconteceu no estádio Villarreal e de outras ações racistas em meu país. Achei muito boa a reação de Daniel Alves e apoio seu movimento. Na reportagem [...], acho que faltou destacar os vários apoios na Espanha ao jogador do Barcelona. Artistas, jornalistas... todos eles comendo banana no dia seguinte ao acontecimento e falando da estupidez de alguns torcedores. Infelizmente, na Espanha há ignorantes racistas – como em outros países, incluindo o Brasil. Temos muito a melhorar, mas não acho que a sociedade espanhola seja racista nem preconceituosa.

Diego Ballesteros González

por e-mail

Revista *Veja*, São Paulo, Abril, p. 34, 14 maio 2014.



Capa da revista onde foi publicada a reportagem lida. Fotografia de 2014.

Figura 5 – Atividade de interpretação textual

**Estudo do texto**

Responda sempre no caderno.

**● Para entender o texto**

De acordo com a reportagem, o racismo contra jogadores brasileiros não é uma novidade no futebol. Responda.

- No primeiro parágrafo do texto, é citado um episódio de racismo na história do futebol brasileiro. Qual foi essa situação de racismo?
- Qual é a relação desse episódio com o que ocorreu com Daniel Alves no campeonato espanhol de 2014?
- O que fez com que o caso do lateral-direito Daniel Alves se destacasse e se configurasse de forma diferente dos demais casos de racismo contra jogadores brasileiros?

A reportagem afirma que a reação de Daniel Alves não foi espontânea, mas resultado de conversas com Neymar, cujo estafe já preparava uma campanha contra o racismo, o que colocou em questão a reação de Alves.

- Que argumento o antropólogo Roberto DaMatta usa para mostrar que essa informação é irrelevante?
- Em sua opinião, a reação de Daniel Alves ter sido fruto de uma preparação anterior tira sua força? Justifique.

Resposta pessoal. (MP)

A campanha iniciada pelo jogador de futebol Neymar pela hashtag #somostodosmacacos foi um sucesso, mas também foi alvo de críticas.

- Como o texto deixa explícito ao leitor que a campanha foi um sucesso?
- Uma das críticas veio da historiadora Renísia Cristina Filice. Qual é a opinião dela a respeito do episódio e com que argumento ela o fundamenta?

O leitor Diego Ballesteros González, um espanhol que vive no Brasil, enviou uma carta à revista após a publicação da reportagem. O leitor pretende manifestar sua opinião a respeito do incidente ocorrido no estádio Villarreal contra o jogador brasileiro.

- O que pode ter motivado esse leitor a expressar sua opinião publicamente, enviando uma carta à revista?
- Qual parece ser o sentimento do leitor ao escrever?

O leitor sente-se envergonhado por um compatriota seu ter realizado uma atitude racista e agressiva, como foi a do torcedor espanhol.

Vários motivos podem levar o leitor de uma publicação a querer manifestar-se por meio de **carta**: comentar uma notícia, criticar ou elogiar uma reportagem ou uma entrevista, debater as opiniões expressas na carta de outro leitor, corrigir uma informação errada que tenha sido publicada, contar uma experiência pessoal relacionada a um assunto noticiado, etc.

Em geral, ao escrever para um jornal ou para uma revista, o leitor procura expressar sua **visão** sobre um assunto abordado na publicação, apresentando argumentos que justifiquem façam valer sua posição. A carta do leitor é, portanto, predominantemente um **texto argumentativo**.

o escreva no livro.

### Continuação da Figura 5 (Atividade de interpretação textual)

#### **A argumentação e a contra-argumentação**

1. Releia este trecho.

A ideia de que, mais do que em outros esportes, o futebol desperta emoções primitivas – capazes de levar os torcedores a infringir os códigos de civilidade – é recorrente entre estudiosos.

Agora, copie o quadro no caderno e complete-o com os argumentos de autoridade mencionados na reportagem.

Estudioso	Argumento
Anatol Rosenfeld	
Luiz Felipe Pondé	

ANOTE

Existem alguns recursos de argumentação usados para convencer o interlocutor de um texto. Veja alguns deles: **argumento de autoridade** (citação de autores renomados ou que dominam o tema); argumento **baseado no consenso** (ideias aceitas como inquestionáveis); argumentos **com base em provas concretas** (dados históricos, cifras e estatísticas); argumento **fundamentado em raciocínio lógico** (relações de causa e consequência); argumento **da competência linguística** (vocabulário adequado à situação).

2. Há um estudioso apresentado no texto que não concorda que a modalidade esportiva gera reações primitivas. Identifique esse estudioso e copie o contra-argumento que ele usa para justificar sua posição.

ANOTE

Em uma situação de argumentação, podem-se refutar argumentos apresentados primeiramente. Para mostrar argumentos que defendam o ponto de vista contrário ao que foi apresentado, usa-se o **contra-argumento**. Esse deve retomar algum trecho do discurso do oponente, para que fique claro qual ponto será combatido, por exemplo, atribuindo ao discurso do oponente um sentido que o desqualifique ou o diminua diante dos leitores.

3. Depois de ler os argumentos das atividades acima, elabore um argumento que defenda seu ponto de vista: a modalidade esportiva desperta emoções primitivas em seus praticantes e apreciadores? [Resposta pessoal.](#) (MP)
4. Agora elabore um contra-argumento que defenda um ponto de vista contrário ao que apresentou na atividade 3. Lembre-se de que deve ficar explícita sua discordância em relação ao discurso anterior. [Resposta pessoal.](#) (MP)

#### **●●● O contexto de produção**

1. A campanha de Neymar em seu Instagram com a *hashtag* #somostodosmacacos teve grande e imediata repercussão. O fato de ela ter sido lançada em rede social da internet ajudou para que isso ocorresse? Explique.
2. A carta do leitor, por sua vez, tem um alcance de público mais limitado. Por que, provavelmente, o leitor preferiu escrever uma carta à revista em vez de manifestar-se em alguma rede social?
3. O leitor em sua carta, embora parabenize a reportagem, faz uma crítica. Qual é essa crítica?

### Continuação da Figura 5 (Atividade de interpretação textual)

leia este trecho do texto. que nunca foram provadas, portanto sem qualquer base científica. Isso levou as pessoas a fazer julgamentos e a cometer crimes como o caso de Villarreal contra Daniel Alves.

Com seu gesto, Daniel Alves [...] não contribuiu apenas para a própria causa, mas para a de todos nós, **humanos, demasiado humanos.**

Na obra *Humano, demasiado humano*, Nietzsche afirma: “As convicções são inimigas da verdade, mais perigosas que a mentira”. Estabeleça uma relação entre essa frase e o ocorrido com Daniel Alves. 1a. O título serve para localizar os leitores sobre o tema que será tratado naquela carta. Apenas a primeira carta de cada tema recebe o título. Se houver mais de uma sobre o mesmo tema, ele é colocado na sequência, portanto já estará identificada.

**linguagem do texto**

As cartas de leitor, ao chegar a revistas e jornais, são revistas e resumidas em virtude do pouco espaço. A carta do leitor Diego traz um título e se inicia citando a reportagem sobre a qual vai falar.

Por que foi colocado um título na carta? Todas as cartas do espaço destinado ao leitor têm títulos?

Por que é importante constar referência à reportagem? Explique. Para que o leitor possa se orientar sobre qual reportagem a carta vai comentar.

Por que neste trecho foi usada a primeira pessoa do plural?

[...] Temos muito a melhorar, mas não acho que a sociedade espanhola seja racista nem preconceituosa.

leia.

[...] Infelizmente, na Espanha há ignorantes racistas – como em outros países, incluindo o Brasil.

Este trecho poderia ter sido escrito dessa maneira: “Infelizmente, na Espanha e no Brasil há ignorantes racistas”. Qual das duas formas é mais eficiente para a estratégia argumentativa?

leia este trecho da carta.

[...] Artistas, jornalistas... **todos** eles comendo banana no dia seguinte ao acontecimento e falando da estupidez de **alguns** precedores.

Os pronomes indefinidos destacados apresentam uma opção. Qual é a intenção do autor ao empregá-los no texto?

**linguagem** de um **texto argumentativo** está ligada aos objetivos do texto e pode servir para o autor valorizar seu curso e desqualificar o discurso do oponente, para emocionar ou conquistar a simpatia do leitor, etc.

**Luta ao racismo!**

Luta com os colegas e o professor as seguintes questões:

- Como a escola pode ajudar na luta contra o racismo?
- Como incentivar sua comunidade a ter uma convivência de respeito e diversidade?

Escreva no livro.



Fonte: Brasil (2015).

Para a realização de tais atividades, a partir da utilização dos textos base, iniciamos com uma leitura silenciosa para que os alunos tomassem conhecimento da temática abordada pelos textos e, em seguida, realizamos uma segunda leitura, dessa vez de forma coletiva para efetivar, de fato, o entendimento dos textos para, assim, responderem aos exercícios propostos. A atividade de interpretação foi finalizada com a correção oral, colaborativa, em que todos tiveram a oportunidade de apresentar as suas respostas à turma.

Torna-se relevante ressaltar que os alunos sentiram dificuldades em responder às questões que compreenderam o estudo do texto “Eles ficaram a só casca”, principalmente no que tratou da argumentação e da contra argumentação, sendo necessário retomar a leitura durante a correção, para identificarmos os tipos de argumento encontrados no texto.

Após a correção das atividades referentes à interpretação textual, os alunos deram início à produção escrita sugerida pelo livro didático. Para a realização dessa proposta, o livro trouxe um pequeno texto sobre o tema *bullying*, definindo-o e apresentando uma situação em que um aluno foi apelidado na escola, o que levou a uma discussão oral com a turma sobre tal situação. Posteriormente, a proposta de escrita solicitou que os alunos escolhessem uma notícia/reportagem de seu interesse e que considerassem polêmico para realizarem a produção de uma Carta do Leitor, manifestando suas opiniões sobre o tema abordado.

Ao serem questionados sobre qual o assunto que gostariam de escrever, a maioria escolheu o *bullying*. Dessa forma, foi utilizado o laboratório de informática da escola para procedermos a pesquisa, bem como a escolha da notícia/reportagem. Ressaltamos que houve resistência por parte dos discentes, ao serem convidados para produzirem o texto da atividade diagnóstica inicial.

As principais alegações foram de que não “sabem escrever”, “não gostam”, “não se escreve mais cartas hoje”, “não conseguem escrever”. Diante disso, foi necessário o estímulo por parte da professora/pesquisadora, no sentido de dizer que eles seriam capazes de produzir não só cartas, mas qualquer gênero discursivo, desde que se dispusessem a compreender a função social e interativa a qual o texto se propõe.

Segue abaixo a proposta do livro didático, seguida da reportagem utilizada como texto-base para subsidiar a escrita da do gênero Carta do Leitor:

Figura 6 – Proposta de produção de texto do gênero Carta do Leitor

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

## Carta do leitor

**AQUECIMENTO**

*Bullying* é o nome que se dá a atitudes agressivas, intencionais e repetidas, adotadas por um ou por mais estudantes em relação a um colega.

Suponha a seguinte situação: uma instituição de ensino, em sua semana de conscientização a respeito do *bullying*, pediu aos alunos que respondessem se as escolas devem proibi-los de dar apelidos aos colegas. Leia a resposta de um dos alunos.

“Dar apelidos aos colegas é brincadeira. Por que proibir uma brincadeira em que várias pessoas estão se divertindo?”

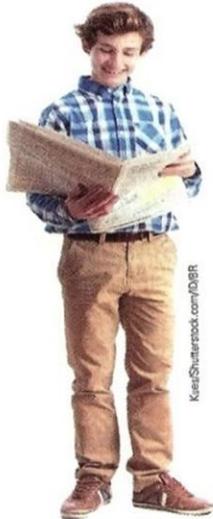
- Você saberia enumerar pelo menos dois contra-argumentos para rebater o argumento acima? Conte um caso em que o apelido dado não era brincadeira, e sim revelava preconceito; questione o que o aluno entende por brincadeira e diversão. *Resposta pessoal.* (MP)



**Proposta**

Você e os colegas vão escolher uma notícia ou uma reportagem, publicada recentemente em algum jornal, revista ou em *sites* da internet. Vocês podem escolher uma notícia/reportagem que tenha um assunto de seu interesse, desde que seja um tema considerado polêmico.

Em seguida, escreva uma carta para o veículo no qual a notícia/reportagem foi publicada manifestando sua opinião sobre o tema abordado.





**Planejamento e elaboração do texto**

1. A notícia aborda um assunto muito polêmico. Portanto, para começar, defina sua opinião sobre o assunto tratado.
2. Releia a notícia, observando o ponto de vista dos entrevistados.

Fonte: Brasil (2015).

### Quadro 3 – Reportagem sobre o *Bullying*

#### No Brasil, um em cada dez alunos de 15 anos é vítima de bullying

Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) mostra que, em ranking com 53 países, o Brasil tem um dos menores índices de exposição ao bullying

Por Da redação

access\_time 19 abr 2017, 15h31 - Publicado em 19 abr 2017, 10h4

No Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes de 15 anos é vítima frequente de *bullying* nas escolas. São adolescentes que sofrem agressões físicas ou psicológicas, que são alvo de piadas e boatos maldosos, excluídos propositalmente pelos colegas, que não são chamados para festas ou reuniões. O dado faz parte do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (**Pisa**) 2015, dedicado ao bem-estar dos estudantes. O relatório, feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (**OCDE**), contou com a participação de 540.000 estudantes de 15 anos que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos de 72 países. São 35 países-membros da OCDE e 37 economias parceiras, entre elas o Brasil. Com base nos relatos dos estudantes, o estudo classificou 9% dos jovens de 15 anos do país como vítimas frequentes de *bullying*, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação. Em comparação com os demais países avaliados, contudo, o Brasil aparece com um dos menores “índices de exposição ao *bullying*”

Segundo os dados, 17,5% dos jovens brasileiros de 15 anos disseram sofrer alguma das formas de *bullying* “algumas vezes por mês”; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados e agredidos fisicamente. Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos.

Em um ranking de 53 países com os dados disponíveis a respeito de *bullying*, o Brasil está em 43°. Em média, nos países da OCDE, 18,7% dos estudantes relataram ser vítimas de algum tipo da agressão mais de uma vez por mês e 8,9% foram classificados como vítimas frequentes.

“O *bullying* tem sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima. Tanto aqueles que praticam o *bullying* quanto as vítimas são mais propensos a faltar às aulas, abandonar os estudos e ter piores desempenhos acadêmicos que aqueles que não têm relações conflituosas com os colegas”, diz o estudo, que acrescenta que nesses adolescentes estão também mais presentes sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima e perda de interesse por qualquer atividade.

#### Satisfação e pertencimento

O levantamento mostra que os estudantes brasileiros estão acima da média no quesito satisfação com a vida: 44,6% dizem que estão muito satisfeitos, enquanto a média dos países da OCDE é 34,1%. Na outra ponta, tanto no Brasil quanto na média dos países da OCDE, 11,8% dizem que não estão satisfeitos com a vida.

No Brasil, 76,1% sentem que pertencem à escola. Entre os países da OCDE, 73% dos adolescentes dizem ter esse sentimento de pertencimento. Quase todos os estudantes brasileiros (96,7%) querem ser escolhidos para as melhores oportunidades disponíveis quando graduarem e 63,9% querem estar entre os melhores estudantes da classe. Entre os países da OCDE, esses percentuais são, respectivamente, 92,7% e 59,2%.

O Brasil, no entanto, aparece quase no topo entre os países com estudantes mais ansiosos — 80,8% ficam muito ansiosos mesmo quando estão bem preparados para provas. A média da OCDE é 55,5%. O país é superado apenas pela Costa Rica, onde 81,2% dos estudantes relataram ansiedade nesses casos. Mais da metade dos brasileiros, 56%, disseram que ficam tensos ao estudar. A média da OCDE é 36,6%.

“Esses resultados sugerem a necessidade de relações mais fortes entre escolas e pais para que os adolescentes tenham o apoio de que necessitam, acadêmica e psicologicamente. Essa aproximação poderia contribuir muito para o bem-estar de todos os alunos”, diz o relatório.

#### Pais e professores

O levantamento mostrou ainda que pais e professores têm papel importante no bem-estar dos estudantes. Estudantes que têm pais interessados nas atividades escolares são 2,5 vezes mais propensos a estar entre as notas mais altas da escola e 1,9 vezes a estar muito satisfeitos com a vida. Com o apoio dos pais e responsáveis, os estudantes também têm duas vezes menos chance de se sentir sozinhos na escola e são 3,4 vezes menos propensos a estar insatisfeitos com a vida.

A participação dos professores também é importante. Estudantes que recebem apoio e suporte dos professores em sala de aula são 1,9 vezes mais propensos a sentir que pertencem à escola do que aqueles que não têm esse apoio

Fonte: Revista Veja, 2017.

Mesmo diante das dificuldades dos alunos durante o processo de escrita, era possível perceber que eles se identificaram com algumas das situações apresentadas pela reportagem e assim, interagem o tempo todo com os demais colegas sobre alguns episódios de *bullying* já sofridos na escola.

De posse das produções textuais que constaram do diagnóstico inicial, ou seja, a Carta do Leitor produzida pelos alunos pesquisados, verificamos as principais dificuldades e procedemos a elaboração dos módulos da sequência didática com o referido gênero, como será evidenciado a seguir.

#### **4.4.2 Produções iniciais (atividade diagnóstica)**

Nas produções desenvolvidas durante a proposta de intervenção, verificamos grandes problemas na produção dos textos. Tais aspectos foram analisados com foco na estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, além de outros aspectos textuais que também foram observados, mesmo que em menor escala de importância.

Diante desse contexto, apoiamo-nos em Antunes (2010) ao afirmar que:

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recurso sintáticos. (ANTUNES, 2010, p. 49)

Nesse sentido, a citação acima ratifica também a teoria postulada por Bakhtin (2011), que ora subsidia as análises das produções textuais deste trabalho. Sendo assim, pretendemos que as análises aqui descritas, possibilitassem aos discentes conhecer, aprender e empregar o gênero em variadas situações de interação social. A esse propósito, recorreremos mais uma vez a Bakhtin (2011) segundo o qual:

Quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Portanto, tais considerações acerca da perspectiva teórica, no que concerne às produções iniciais, requer um olhar crítico e interpretativo por parte da pesquisadora, pois se trata de uma análise de um contexto social de uso da língua, no qual os alunos estão inseridos de modo a torná-los participantes ativos desse meio.

Partindo desse pressuposto, apresentaremos, a seguir, as principais dificuldades observadas nas produções textuais dos alunos de acordo com os aspectos já citados anteriormente.

#### 4.4.3 Análise da produção inicial (escrita do gênero Carta do Leitor)

Finalizadas as produções escritas iniciais, procedemos às análises dos textos<sup>4</sup> dos alunos pesquisados<sup>5</sup>. Apresentamos, a seguir, a análise da produção diagnóstica inicial pautando-nos, conforme já havíamos explicitado, na teoria de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos. Dessa forma, buscamos analisar o conhecimento que os alunos tinham no que se refere aos elementos constitutivos do gênero Carta do Leitor, conforme definição proposta por Koch e Elias (2014, p. 59 e 60) e sistematizadas no quadro abaixo:

#### Quadro 4 – Características dos gêneros discursivos: composição; conteúdo e estilo

<ul style="list-style-type: none"> <li>• São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um <b>plano composicional</b>. Se pensarmos, por exemplo, no gênero cartão-postal, sobressaem em sua composição os seguintes elementos: destinatário, informação contida em um campo à parte, além da saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Além do plano composicional, os gêneros distinguem-se pelo <b>conteúdo temático</b> e pelo <b>estilo</b>. O <b>conteúdo temático</b> diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o <b>estilo</b> está vinculado ao tema e conteúdo</li> </ul>

**Fonte:** Koch e Elias (2014, p. 59 e 60).

Nessa perspectiva, elencamos as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na produção de seus textos a partir do que eles compreenderam acerca da abordagem feita anteriormente em sala de aula sobre o gênero Carta do Leitor. A partir desse reconhecimento, organizamos um quadro com os principais problemas constatados:

<sup>4</sup> Destacamos que doravante chamaremos as produções iniciais de Versão 1 e as finais de Versão 2.

<sup>5</sup> Ressaltamos que de agora em diante, chamaremos os alunos de A1 até A6.

**Quadro 5** – Problemas constatados na atividade diagnóstica

<b>Inadequação na estrutura composicional do gênero Carta do Leitor</b>	<b>Inadequação no que diz respeito ao conteúdo temático do gênero Carta do Leitor</b>	<b>Inadequação no estilo do gênero Carta do Leitor</b>	<b>Elementos linguísticos</b>
Textos estruturados em monoblocos (falta de parágrafos) Falta de organização ao estruturar os enunciados.	Não cumprimento do propósito comunicativo (fuga do tema proposto)	Enunciados soltos, confusos que não permitem a continuidade temática do texto	Desvios da norma padrão (acentuação gráfica e pontuação) Falta de coesão e coerência
Falta de título ou repetição do tema proposto	Problemas gerais relacionados a argumentação	Não faz uso de elementos que retomem os enunciados já citados	Uso de vocabulário inadequado (maior nível de informalidade nos textos)
Ausências de partes dos textos (cabeçalho, saudação inicial, parágrafos de desenvolvimento, conclusão, assinatura)		Ausência de operadores argumentativos que garantam o posicionamento crítico do aluno diante do tema abordado	

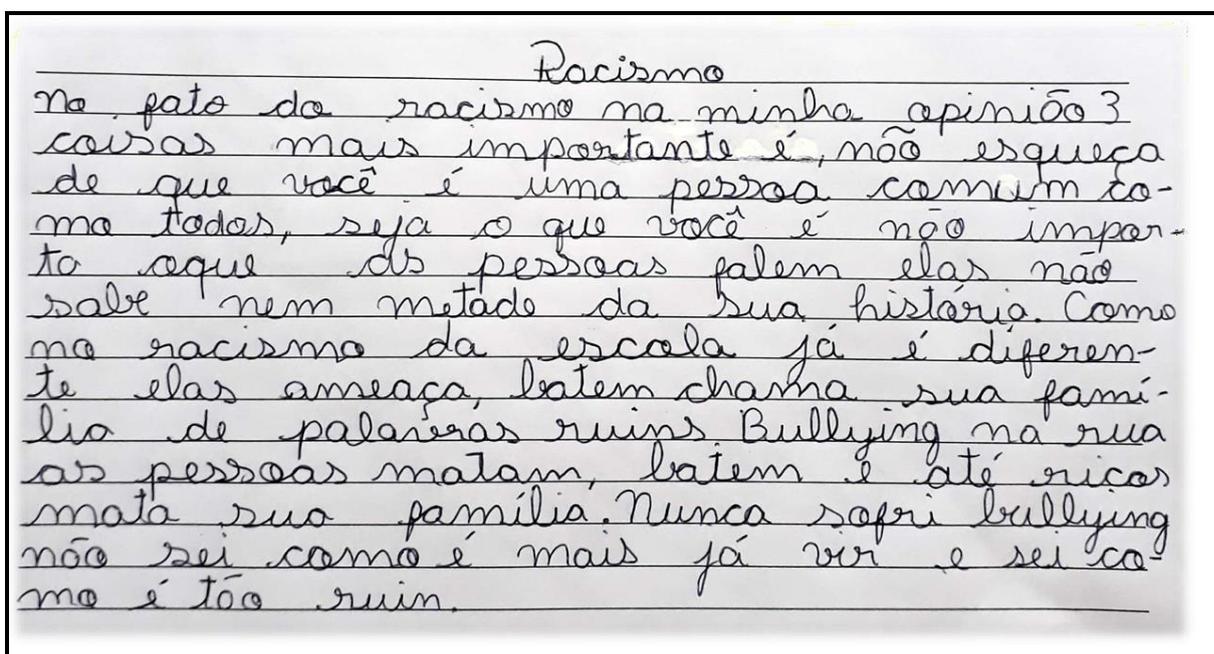
**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Com base nas observações pontuadas acima acerca dos desvios encontrados na atividade diagnóstica inicial, ressaltamos que as análises das produções apresentadas a seguir contemplam todos esses aspectos de forma contextualizada, conforme enfatiza Lopes-Rossi (2006) ao ratificar que:

Qualquer projeto de leitura e produção escrita deve iniciar-se por um estudo dessas propriedades sempre que partir do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pelo qual toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio historicamente (LOPES-ROSSI, 2006).

Assim, verificaremos as produções selecionadas e em seguida, faremos a comparação entre as produções iniciais e finais, de acordo com a metodologia sugerida para a aplicação do projeto.

### Versão 1 de A1:



**Fonte:** Dados da pesquisa (2017).

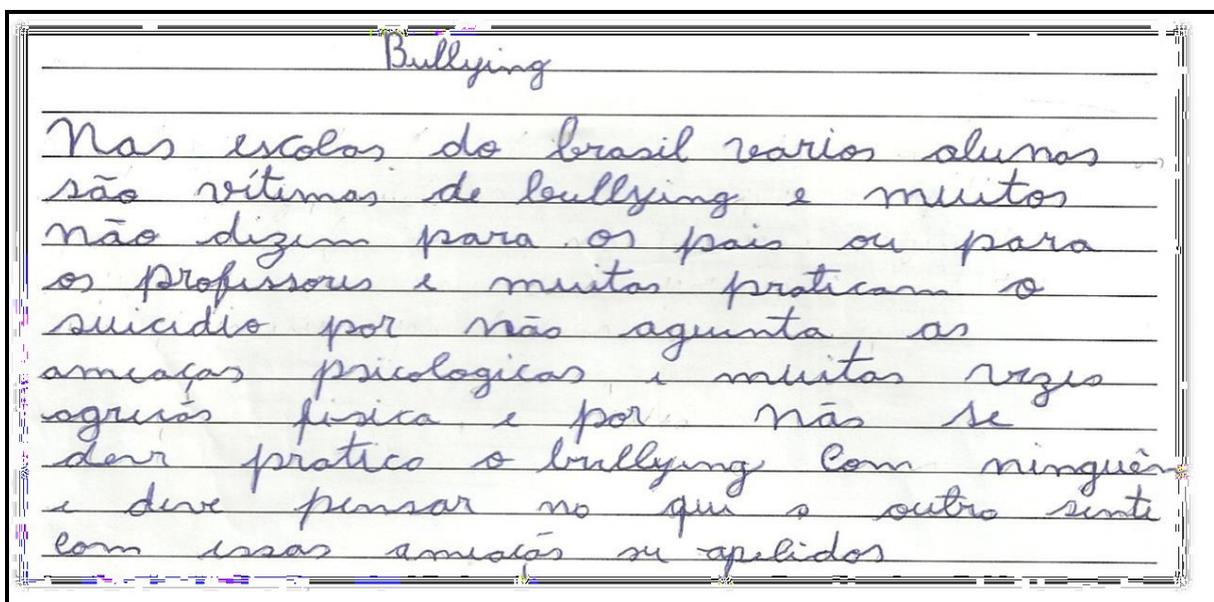
Ao analisarmos o diagnóstico da produção escrita do aluno **AI**, notamos que houve uma inadequação no que diz respeito a sua **estrutura composicional**, ou seja, “a forma como o texto é composto, é desenvolvido” (ANTUNES, 2010), uma vez que não se enquadra à estrutura do gênero Carta do Leitor na forma de composição e apresentação, além de não conseguir expor seus argumentos de forma convincente, sendo esse um aspecto marcante do gênero analisado.

Em relações aos desvios no que se refere ao **conteúdo temático** do gênero Carta do Leitor, percebemos uma fuga em relação a temática do texto que aborda o “racismo” divergindo do tema proposto para escrita, o *bullying*, pois era esperado que o aluno expusesse a sua opinião sobre a reportagem que tratava da temática relacionada ao *bullying*. Além desse aspecto, é notório que o aluno não segue uma sequência lógica de modo a ratificar o seu pensamento.

Ainda podemos relacionar na referida produção textual, desvios no que concerne ao **estilo** do gênero em estudo, no qual, encontramos uma linguagem informal, típica da oralidade, onde era exigido que o autor fizesse uso da norma padrão da língua por se tratar de uma reportagem veiculada em uma revista de circulação nacional. No caso do gênero Carta do Leitor, podemos nos pautar na perspectiva de Bakhtin (2011, p. 265) ao afirmar que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual”.

Passaremos para segunda análise da produção diagnóstica.

### Versão 1 de A2:



**Fonte:** Dados da pesquisa (2017).

No diagnóstico do aluno **A2**, no tocante à **estrutura composicional**, também constatamos as ausências “das categorias previstas na composição do texto (cabeçalho, saudação inicial, mensagem, saudação final, assinatura) (KOCH; ELIAS, 2014). Também apresentou dificuldade em estruturar seu texto, ou seja, escreveu em forma de monobloco. A esse respeito, Antunes (2010) afirma que a forma composicional se caracteriza pelo número de blocos ou de partes que um determinado texto deve ter.

Observamos que, no caso do **conteúdo temático**, o tema a ser desenvolvido, o *bullying*, foi respeitado pelo aluno ao citar os problemas ocasionados por quem pratica essa ação, demonstrando preocupação com as possíveis consequências de quem sofre com o *bullying*. Ainda demonstrou ter entendido o objetivo da proposta textual, no momento em que ele se dirige

aos interlocutores defendendo que o *bullying* pode levar as pessoas ao suicídio, mesmo que essa compressão tenha sido limitada.

A esse respeito, Antunes (2010, p. 69) argumenta o seguinte:

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc.

Como podemos observar, há no texto analisado alguns propósitos comunicativos, como, por exemplo, o texto se inicia com um relato sobre a ocorrência de *bullying* nas escolas brasileiras, além disso, **A2** defende a ideia de que o *bullying* é algo ruim e não se deve praticar com ninguém.

No critério de análise que se refere ao **estilo**, devemos mencionar que **A2** não conseguiu articular o seu texto de maneira que o leitor pudesse realizar a leitura de forma clara e estruturada em torno de uma ideia central. Isso pode ser percebido quando ele finaliza o texto sem ter desenvolvido seus argumentos da seguinte forma: “não se deve praticar o *bullying* com ninguém e deve pensar no que o outro sente com essas ameaças ou apelidos”.

Observaremos a seguir, outra produção escrita da atividade diagnóstica.

### Versão 1 de A3:

*O Bullying no Brasil*

O Brasil o índice do Bully é muito alto em relação a outros países e acho que falta atenção do governo e apoio dos pais e professores as vítimas do Bully muitas vezes eles não fazem nada ou os agressores não são punidos, Isso causa uma perda de rendimento na escola e na vida pessoal muitos dos vítimas do Bully tende a abandonar a escola ou até fugir de casa e no pior dos casos o suicídio. A falta de projetos de conscientização das escolas e do governo só tende a aumentar esse índice em todo o Brasil, mas também existem vários casos que o agressor é um professor ou funcionário da escola e a vítima preferir não relatar como medo dos casos piorarem ou de não acreditarem neles isso também só tende a aumentar os casos junto com a falta de leis e atitudes em relação ao Bullying.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao avaliarmos o diagnóstico do aluno **A3**, percebemos que, do ponto de vista da **estrutura composicional**, a distribuição das informações não contribui para a identificação do gênero em estudo, sendo suprimidos os elementos que integram a Carta do Leitor. Outro aspecto a ser levantando é que o aluno não faz nenhuma referência à reportagem divulgada e lida por ele antes de escrever o seu texto, ou seja, ao suporte que, de acordo com Cavalcante (2016, p. 52): “além de ampararem a mensagem, auxiliam na apresentação e delimitação de um gênero do discurso”.

No que se refere ao **conteúdo temático** planejado para o gênero Carta do leitor foi cumprido, uma vez que houve coerência no encadeamento das ideias, é o que Koch e Elias (2014) chamam de manutenção temática, pois o aluno fez uso de um mesmo campo lexical relacionado ao tema. Percebemos que o referido aluno conseguiu fazer uso da argumentação, mesmo que de forma superficial foi capaz de expressar sua opinião expondo motivos e possíveis consequências de quem sofre com o *bullying*. A esse respeito encontramos, em Koch e Elias (2017, p. 24), a definição de Argumentação que se enquadra ao texto ora analisado.

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2017, p. 24).

Além dos aspectos já pontuados, **A3** faz uso de uma linguagem coloquial, com um **estilo** marcado também pela sua percepção, enquanto estudante, sobre o *bullying*. Convém destacarmos ainda que, no que diz respeito à norma padrão, encontramos vários desvios linguísticos, como: ortografia; acentuação; pontuação; paragrafação, entre outros que comprometem a compreensão global do texto.

Passemos a analisar, a seguir, o texto 4 (quatro) da atividade diagnóstica.

## Versão 1 de A4:

Vítimas de Bullying.

Hoje em dia, as pessoas, ou grande parte das pessoas, como diz a notícia em primeiro lugar não se ferem que vem cada vez mais, sofrendo este ato terrível... Concordo plenamente com o fato que a participação dos pais e dos professores são importantes na vida das vítimas de bullying, e também das que praticam, na maioria das vezes essas pessoas são íntimas. Na minha opinião, as pessoas parecem com esses tipos de agressões, tornariam-se pessoas melhores, e sim, um mundo melhor, porque nós somos todos iguais, não é porque seu nome que você, ou, mais "cheio" que você, que seu diferente. Não, somos todos iguais... Gostei bastante do documentário.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

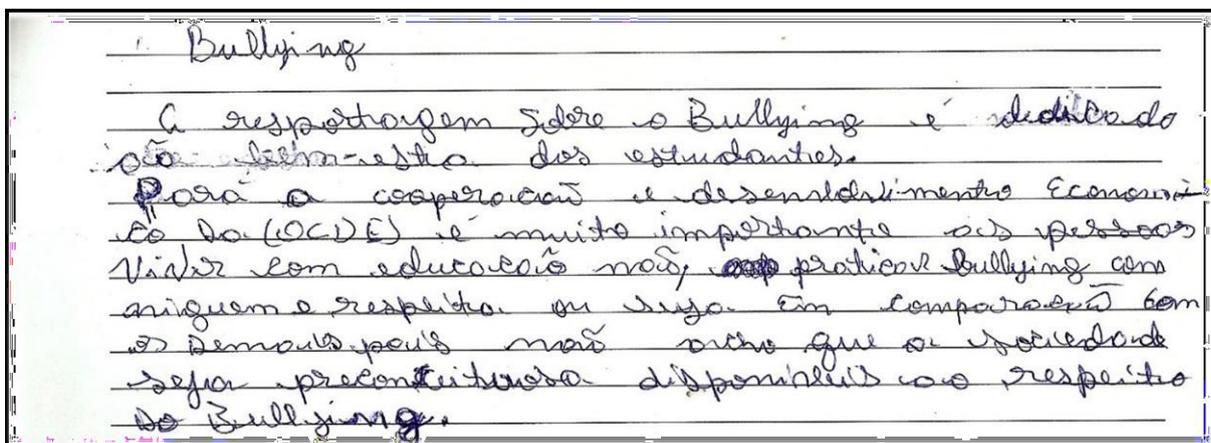
Na análise da versão 1 do **A4**, verificamos que também houve a ocorrência de monobloco na **estrutura composicional**. Para Koch e Elias (2014), o conhecimento linguístico também está vinculado às noções sobre os aspectos formais da materialidade linguística, ou seja, a parte estrutural de um texto pode facilitar a identificação de um gênero. Como podemos observar, a única pista que pode levar a inferência de que se trata do gênero Carta do Leitor é quando ele escreve: “como diz a notícia” e “gostei bastante do documentário”, mas pela estrutura composicional não há como saber que se trata de uma carta, pois faltam elementos básicos como: local e data, saudação e assinatura.

Com relação ao **conteúdo temático**, **A4** consegue expressar seu ponto de vista na perspectiva de uma argumentação voltada para dizer não ao *bullying*, ou seja, demonstrando entendimento da proposta textual solicitada. Vale destacar que ele teve a oportunidade de se colocar contra ou a favor, porém observamos que **A4** se coloca contra esse tipo de violência ao se posicionar com enunciados do tipo: “os jovens que vem cada vez mais sofrendo com esse ato terrível”. Nesse enunciado, a carga semântica do vocábulo “terrível” fortalece a argumentação do aluno. No entanto, o texto apresenta muitos elementos que não acrescentam quase nada ao texto, servem apenas para preencher **um espaço vazio**, ou seja, com **informações irrelevantes tais como: “hoje em dia”, “cada vez mais”, “na maioria das vezes”**.

No que concerne ao **estilo**, notamos a presença de uma linguagem subjetiva, que fica nas entrelinhas, marcando uma brevidade no enunciado que pode ser constatado pelo uso do sinal de pontuação, reticências, como pode ser visto em: “são os jovens que vem cada vez mais, sofrendo este ato terrível...”, “não, somos todos iguais...”. Entretanto, é possível perceber, de forma clara, que A4 defende um ponto de vista, isso fica evidente quando ele diz: “concordo plenamente”, “os pais e os professores são importantes na vida das vítimas do bullying”, “Na minha opinião”, “nós somos todos iguais”.

Após a análise da produção diagnóstica de **A4**, passamos a analisar as produções referentes à versões 1 de **A5**.

### Versão 1 de A5:



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como ocorreu nos textos anteriores dessa análise, mais uma vez, observamos que, na **estrutura composicional** da versão 1 de **A5**, o encadeamento do texto foi estruturado em um único parágrafo, fugindo, assim, da estrutura de uma Carta do Leitor. Acreditamos que essa estrutura está sendo recorrente pelo fato de que eles ainda não possuem a habilidade necessária para estruturar um texto em parágrafos. Tal observação é detectada não apenas no gênero em estudo, mas na maioria dos gêneros que são trabalhados no 8º ano.

É possível percebermos, também, que **A5** não domina de maneira adequada a **composição** do gênero Carta do Leitor, principalmente por não fazer uso eficiente dos operadores ou marcadores argumentativos inerentes a esse gênero. Notemos que o aluno, na linha 9, utiliza o operador “pois”, mas o enunciado não introduz justificativa ou explicação que se refira ao que foi dito antes.

Ainda nessa perspectiva, as falhas encontradas no texto ora analisado também refletem a imaturidade linguística do aluno ao escrever, uma vez que as ideias não se complementam. Na linha 8 ele tenta desenvolver um posicionamento acerca do tema, quando escreve: “em comparação com os demais, pois não acho que a sociedade seja preconceituosa disponíveis ao respeito do *bullying*”. Percebemos que o enunciado é escrito de forma descontextualizada, o que compromete a coerência textual e é nesse sentido que concordamos com Koch e Elias (2017) quando as autoras mencionam as contribuições dos elementos argumentativos para a organização do texto ao assumirem uma função relevante no estabelecimento da coesão e da coerência.

No que concerne ao **conteúdo temático**, **A5** consegue mesmo que com dificuldade e de maneira superficial, se posicionar contra ao *bullying*, isso pode ser percebido quando ele diz: “é muito importante as pessoas viver com educação, não praticar o *bullying* com ninguém”. Nesse trecho, **A5** deixa sua marca linguística no sentido de não concordar com essa prática. Ainda fala de uma sociedade não preconceituosa; isso evidencia que ele faz uma referência às práticas dessa violência que ocorre, na maioria das vezes, com pessoas que fogem a um padrão idealizado pela sociedade.

O texto nos revela que há uma intenção por parte do autor em cumprir a proposta da produção textual, porém, ele não consegue articular as ideias, não há um encadeamento lógico no sentido de situar o leitor sobre o seu posicionamento crítico. Ele se apresenta discordando da prática do *bullying*, porém não introduz tópicos que fortaleçam seus argumentos. A esse respeito recorreremos mais uma vez a Koch e Elias (2017) ao afirmarem que:

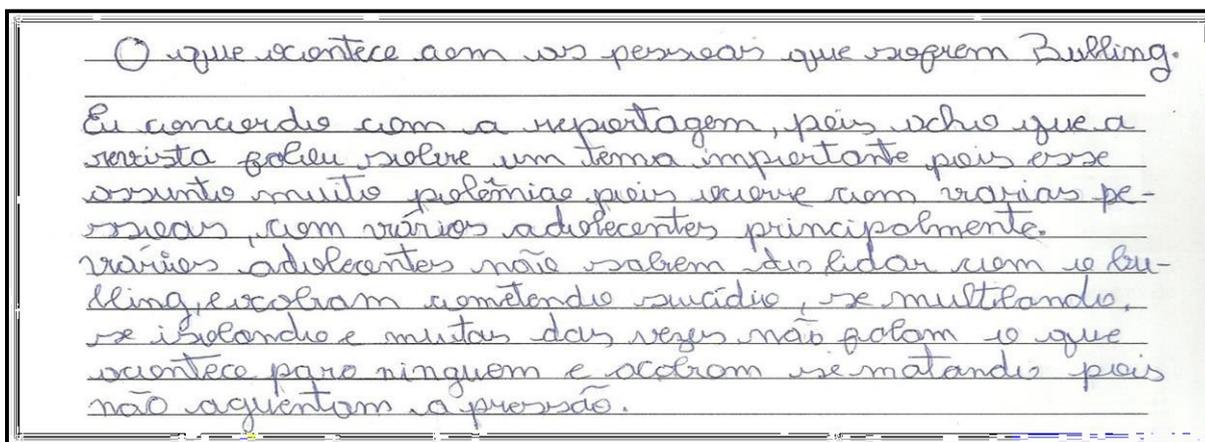
Um texto é constituído de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Isto é, um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por determinado tempo, após o qual será introduzindo um novo segmento tópico. A continuidade e a progressão tópicas são condições indispensáveis para a coerência textual. (KOCH E ELIAS, 2017, p. 113).

Diante de tal afirmação, podemos inferir que houve uma tentativa de **A5** no sentido de expor seus argumentos, mas foi perceptível a ausência de recursos linguísticos, a exemplo da pontuação e de elos coesivos, o que dificultou a relação semântica do texto.

Em se tratando do **estilo**, observamos a falta de um encadeamento, sobretudo, sintático no início do texto, ou seja, as ideias estão sobrepostas sem uma articulação por meio dos elementos que fazem a unidade do textual.

Após a análise da produção diagnóstica de **A5**, passamos a analisar a produção referentes à versão 1 de **A6**.

### Versão 1 de A6:



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao analisarmos a atividade diagnóstica de **A6**, verificamos o que ocorreu nas produções anteriores, a organização do texto em torno de uma estrutura **composicional** que não contempla adequadamente os elementos estruturais já mencionados em análises anteriores. Outro aspecto observado nessa análise diz respeito ao título proposto para a referida produção. Diferentemente dos outros textos, **A6** utiliza um enunciado que confunde o leitor, pois a leitura nos remete a um questionamento: “O que acontece com as pessoas que sofrem *bullying*”, mesmo com a ausência do sinal de interrogação no final da frase.

Ao iniciar o texto percebemos que não há relação do conteúdo com o título, pois **A6** não consegue induzir o leitor a compreender sua resposta diante da pergunta feita no título, como podemos observar a partir da linha 3 (três) até a linha 4 (quatro). É possível compreender que, na linha 5, o participante faz uma tentativa de se posicionar sobre as consequências de quem sofre com o *bullying*, mas não consegue articular suas respostas para chegar a uma conclusão.

Nesse sentido, os problemas apresentados na estrutura composicional da produção de **A6** também comprometem o desenvolvimento do **conteúdo temático**. Por se tratar de um texto argumentativo, esperava-se que **A6** se posicionasse mais acerca do tema abordado, entretanto, ele expõe mais os fatos do que argumenta. Dessa forma, observamos que há um distanciamento do propósito da Carta do Leitor, o de argumentar em torno de uma ideia central.

Quanto ao **estilo**, **A6** se mostrou bem subjetivo, já inicia o texto utilizando os termos: “eu concordo”, “acho”. Observamos que faz uso do operador argumentativo “pois” três vezes

em um curto espaço na superfície do texto, isso demonstra que **A6** ainda não consegue fazer uso de outros operadores com a mesma carga semântica do “pois”.

Verificamos também marcas linguísticas que estão muito próximas da vivência social do aluno. Percebemos, na linha 8 (oito), ao referir-se sobre os riscos trazidos pelo *bullying*, que **A6** cita como exemplo “que os adolescentes acabam cometendo suicídio, se mutilando, se isolando”. Tal observação pressupõe que é necessário analisar o texto a partir do seu contexto real de produção e é nessa perspectiva que encontramos em Bakhtin (2011) respaldo para aferir que “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Deixamos para o final, as considerações acerca da análise dos **elementos linguísticos em conformidade com a adequação da norma padrão da Língua Portuguesa**. Nas análises anteriores, tivemos a oportunidade de verificar que a inadequação da seleção lexical do texto converge para a falta de coerência e dificulta sua unidade semântica. Para a devida efetivação da funcionalidade comunicativa (ANTUNES, 2016) nos assegura que:

Evidentemente, essa condição é assegurada pelo concurso do léxico e da gramática. Mas não resta dúvida que o léxico tem uma função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos, na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2016, p. 178).

De acordo com o que afirma a autora, evidenciamos que é necessário e relevante para o entendimento e a leitura do texto que façamos os ajustes no que diz respeito à adequação dos referidos textos à norma padrão da língua. Para tanto, oportunizaremos aos alunos, na aplicação da sequência didática, um módulo destinado a melhorar a escrita dos alunos a partir de alguns dos desvios observados e apontados no quadro abaixo:

**Quadro 6** – Desvios da norma padrão da língua

Textos Analisados	Ortográficos	Pontuação	Acentuação
<b>A1</b>	“já vir”	“No fato do racismo na minha opinião 3 coisas mais importante é,”;  “Como no racismo da escola já é diferente elas ameaça, bate chama	

		sua família de palavras ruins.”;	
<b>A2</b>	“brasil”, “agregção”	“Nas escolas do brasil vários alunos são vítimas de bullying e muitos não dizem para os pais ou para os professores e muitas praticam o suicídio por não aguentar as ameaças psicologicas e muitas...”	“varios”, “suicidio”, “psicologicas”, “fisica”, ninguém”.
<b>A3</b>	“Bully”, “conscientização”, “almentar”, fucionario”.	“O Brasil o índice do Bully e muito alto em relação a outros países e acho que falta atenção do governo e apoio dos pais e professores as vitimas do Bully muitas vezes eles não fazem nada...”	“vitimas”, “suicidio”, “so”, “tambem”, “vários”.
<b>A4</b>		“Na minha opinião, as pessoas pararem com esses tipos de agressões, tornariam-se pessoas melhores, e sim, um mundo melhor, porque nós somos todos iguais, não é porque sou menor que você, ou, mais “cheia” que você, que sou diferente”.	“
<b>A5</b>	“bem-esta”, “niguem”.	“A reportagem sobre o Bullying é dedicado ao bem-esta dos estudantes”; “é muito importante as pessoas viver com educação não, praticar bullying com niguem e respeita ou seja em comparação com os demais pois não acho que a sociedade seja preconceituosa”.	“economico”, “niguem”.

<b>A6</b>	“adolescentes”, “multilando”.	“vários adolescentes não sabem do lidar com o bullying, e acabam cometendo suicídio, se multilando, se isolando e muitas das vezes não falam o que acontece para ninguém e acabam se matando pois não aguentam a pressão”.	“varias”, “ninguem”.
-----------	----------------------------------	--	----------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018).

Dentre os aspectos relacionados no quadro acima, verificamos também desvios nos textos dos alunos no que se refere à **coesão textual**. A esse respeito, Antunes (2010) define coesão textual como sendo:

Uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade. (ANTUNES, 2010, p. 117)

Baseada nessa definição, é possível observar, nos textos dos alunos, justamente a falta desses elementos apontados pela autora, o que dificulta a compreensão e compromete a sequência lógica das informações do texto. Vejamos, no quadro a seguir, trechos que comprovam tal inadequação coesiva:

#### **Quadro 7** – Problemas de coesão textual

<b>Textos analisados</b>	<b>Falta de continuidade semântica</b>	<b>Falta de elos coesivos sequenciais</b>
<b>AI</b>	“Como no racismo da escola já é diferente elas ameaça, batem chama sua família de palavras ruins. Bullying na rua as pessoas matam, batem [...]”	“No fato do racismo na minha opinião 3 coisas mais importante é, não esqueça de que você é uma pessoa comum como todas [...]”
<b>A2</b>	[...]“muitos praticam o suicídio por não aguenta as ameaças psicológicas e	“Nas escolas do brasil vários alunos são vítimas de bullying e muitos não dizem

	muitas vezes agressões física e por não se deve pratica o bullying com ninguém [...]"	para os pais ou para os professores e muitos praticam o suicídio [...]"
<b>A3</b>		“O Brasil o índice do Bully e muito alto em relação a outros países e acho que falta atenção do governo e apoio dos pais e professores as vítimas do Bully muitas vezes eles não fazem nada ou os agressores não são punidos.”
<b>A4</b>		“Na minha opinião as pessoas pararem com esses tipos de agressões, tornariam-se pessoas melhores[...]"
<b>A5</b>	“[...] é muito importante as pessoas viver com educação não, praticar bullying com niguem e respeitar ou seja em comparação com os demais pois não acho que a sociedade seja preconceituosa disponíveis ao respeito do bullying”.	“[...] é muito importante as pessoas viver com educação não, praticar bullying com niguem e respeitar ou seja em comparação com os demais pois não acho que a sociedade seja preconceituosa disponíveis ao respeito do bullying”.
<b>A6</b>		“Eu concordo com a reportagem, pois acho que a revista falou sobre um tema importante pois esse assunto muito polêmico pois ocorre com várias pessoas, com vários adolescentes principalmente.”

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Elencadas as principais dificuldades encontradas nos textos dos alunos na atividade diagnóstica, no que diz respeito às categorias de análise já citadas anteriormente, torna-se relevante destacar que a elaboração e a aplicação dos módulos didáticos foi elaborada visando à melhoria da produção textual desses alunos com atividades que permitiram a reflexão sobre como estruturar um gênero discursivo, especificamente a Carta do Leitor em sua dimensão composicional, temática e estilística.

Na seção seguinte, faremos a exposição da nossa proposta de intervenção baseada na sequência didática de Lopes-Rossi.

#### 4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OS MÓDULOS

O primeiro momento da sequência didática teve como objetivo situar os alunos acerca do tema a ser trabalhado. Na oportunidade, realizamos a exposição oral do projeto de pesquisa, ressaltando que tal proposta consistia na realização de um conjunto de atividades planejadas e direcionadas que os levariam a minimizar os principais desvios encontrados na primeira versão de seus textos, como enfatiza Lopes-Rossi (2015):

[...] o aluno não poderá produzir um gênero discursivo que ele não conhece. Para conhecer as características sociocognitivas do gênero e suas especificidades composicionais (forma de desenvolvimento do tema, organização, elementos visuais), é necessário que o primeiro módulo do projeto seja dedicado à leitura de vários exemplares do gênero. As atividades de leitura, orientadas por uma sequência didática, visam à compreensão, em vários níveis inferenciais, não apenas do tema abordado no texto, mas também das características constitutivas do gênero que o texto representa (LOPES-ROSSI, 2015, p. 15).

Antes de iniciar, conforme situa a autora, o contato dos alunos com o gênero Carta do Leitor através das atividades de leitura, sentimos a necessidade de indagá-los acerca do referido gênero. Assim, propomos um questionário para a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em estudo, conforme o quadro a seguir:

#### **Quadro 8** – Questionamentos para a ativação do conhecimento prévio

a) Quem já enviou ou recebeu uma carta?
b) Existe uma forma para escrever esse tipo de texto?
c) É comum nos dias de hoje as pessoas escreverem cartas?
d) É possível emitir uma opinião sobre um determinado assunto por meio da carta?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Vale ressaltar que, no dia da aplicação desse questionário, só estavam presentes 26 (vinte e seis) alunos. Destes vinte e seis discentes, vinte responderam que nunca haviam enviado ou recebido uma carta e seis relataram já ter enviado ou recebido cartas para mãe, pai, amigos, “paqueras”.

Na segunda questão, as respostas foram unânimes em afirmar que sim. Mesmo sem conhecer ainda a estrutura composicional da Carta do Leitor, os alunos foram capazes de inferir que, para todo texto, existe uma “forma” de escrever. Na terceira questão, os alunos responderam que a maioria das pessoas não escrevem mais cartas, em razão do uso das novas

tecnologias que viabilizaram a comunicação rápida entre os indivíduos, a exemplo do *WhatsApp*, *e-mails* e telefones. No último questionamento, dezenove alunos responderam que seria possível emitir uma opinião por meio da carta e apenas sete disseram não ser possível opinar por meio da carta.

Diante das respostas dos alunos pesquisados, podemos inferir que o gênero discursivo Carta, em geral, não é tão significativo para eles. Isso pode ser compreendido pela falta de contato desses alunos com o referido gênero.

É no **módulo I**, de acordo com o que nos apresenta Lopes-Rossi (2011) que acontece a **Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo**. Foram realizadas leituras orais e silenciosas a partir do portador real do gênero discursivo. Para tanto, levamos os alunos à biblioteca onde foram disponibilizadas revistas, algumas de circulação nacional para que observassem a seção de Cartas.

Além da biblioteca, os alunos também tiveram acesso ao laboratório de informática para realizar a leitura do gênero Carta do Leitor disponibilizadas em *sites* de revistas de circulação nacional, como é o caso da *Veja*, *Istoé*, *Época*, *SuperInteressante*, entre outras.

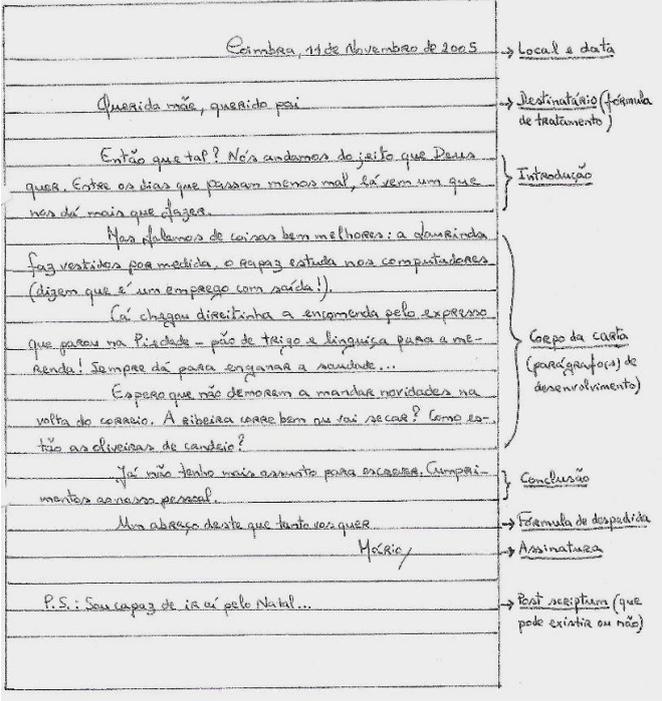
Neste sentido, a leitura foi realizada com vistas a proporcionar o conhecimento das características discursivas, temáticas e composicionais, incluindo os aspectos verbais e não verbais inerentes ao gênero Carta do Leitor, de acordo com a proposta de Lopes-Rossi (2011).

Vale ressaltar que houve um pouco de resistência, por parte dos alunos, no tocante à atividade de leitura. Essa resistência também é percebida no cotidiano da sala de aula quando são propostas atividades dessa natureza. Em virtude de tal comportamento, foi preciso incentivá-los e buscar estratégias para motivá-los.

Assim, informamos que essa atividade de leitura seria muito importante, uma vez que daria subsídio para a produção do gênero que seria publicado em um *blog* e que outras pessoas teriam acesso a essa produção. Isto é, eles souberam que a produção teria um propósito e dessa forma, houve um interesse na atividade proposta.

Para o desenvolvimento da sequência didática referente ao **módulo I**, utilizamos 4 (quatro) aulas. Nessa etapa da pesquisa, levamos um modelo de uma carta para que os discentes realizassem a leitura observando os elementos composicionais que constam em sua estrutura e, em seguida, oportunizamos a leitura de uma Carta do Leitor para que eles pudessem encontrar semelhanças estruturais entre ambas, conforme imagem a seguir:

### Quadro 9 – Texto ilustrativo da estrutura de uma carta em geral e de uma carta do leitor

Carta 1	Carta 2
 <p>Coimbra, 11 de Novembro de 2005</p> <p>Querida mãe, querido pai</p> <p>Então que tal? Nós andamos do jeito que Deus quer. Entre as coisas que passam menos mal, eu venho um que nos dá mais que prazer.</p> <p>Mas faltamos de coisas bem melhores: a lembrança das vestidas por medida, o papaz estuda nos computadores (dizem que é um emprego com saída!).</p> <p>Cá chegou diferente a encomenda pelo expresso que passou na Pádua - pô de tajo e linguica para a minha! Sempre dá para enganar a vontade...</p> <p>Espero que não demorem a mandar novidades na volta do ceacão. A ribeira corre bem ou vai se cae? Como estão as eleições de câmbio?</p> <p>Já não tenho mais assunto para escrever. Cumprimentos a todos pessoal.</p> <p>Mua abraço de este que tanto vos quer</p> <p>Hosrio</p> <p>P.S.: Sou capaz de ir aí pelo Natal...</p>	<p>Marechal Cândido Rondon, 15 de março de 2013.</p> <p>Caro redator da Revista Nova Escola.</p> <p>O bullying é um problema muito grave que está sempre presente no dia-a-dia do nosso colégio e de todos os demais, independente de região ou estado. Além disso, temos outro tipo de violência por aí, o cyberbullying, muito mais perverso e veloz. Se antigamente sofrêssemos bullying, era só tentar resolver na secretaria do colégio, juntamente com os pais professores e coordenadores, ou, se não conseguíssemos resolver, virava caso policial, e os agressores pagavam com serviço comunitário. Mas, com esta nova forma virtual de bullying, o cyberbullying, via internet, está provocando sérios danos aos envolvidos, nem sempre a Rede é segura. Os agressores estão criando comunidades nas redes sociais e compartilhando com outras pessoas, que nem conhecem e estes por sua vez, também julgam e praticam o cyberbullying. Conforme textos que lemos da revista Nova Escola, relatam que Raissa, de 13 anos, conta que os próprios colegas de sua classe criaram uma comunidade no 'Orkut' em que compararam fotos dela com as de mulheres menos bonitas. Tudo por causa de seu corte de cabelo. Ela acrescenta: "eu me senti horrorosa e rezei para que meu cabelo crescesse logo". Gostaria de entender por que ou o que os jovens ganham oprimindo essas pessoas? Sensação de poder? Se for, é uma falsa sensação e, além disso, esse agressor pode estar se prejudicando, pois cedo ou tarde algo grave pode lhe acontecer, pois muitas vezes a vítima ou a pessoa agredida se revolta contra o agressor. Agradeço pela forma encontrada pela Revista, em disponibilizar vários textos via online para leitura e por alertar os jovens de quanto este tipo de prática é prejudicial. Certamente com mais informações, o efeito será positivo.</p> <p>Atenciosamente</p> <p>Giovanna Wunder Hening.</p> <p>Aluna do 9º Ano do Colégio Estadual Eron Domingues.</p> <p>Marechal Cândido Rondon. PR.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tal atividade de leitura foi aplicada de acordo com os apontamentos de Lopes-Rossi (2011) quando ela sugere que os comentários e as discussões acerca da leitura do gênero sejam planejadas para:

a) conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais ); b) conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero, com identificação da função comunicativa do gênero, da temática possível, de características discursivas; c) conhecimento das características e elementos composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura global dos exemplos; d) conhecimento das características de organização do texto verbal e não-verbal do gênero, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no texto verbal e como os elementos não-verbais se posicionam no suporte; e) conhecimento de características linguísticas e de estilo do texto e, ainda, de suas marcas enunciativas, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 6).

Embasados pela referida teoria pedimos que apontassem semelhanças ou diferenças encontradas nos textos. As respostas vieram prontamente e, nesse momento, eles conseguiram identificar as características constantes nos dois textos.

Mesmo tendo sido positiva a atividade que foi realizada para que os alunos pesquisados compreendessem a estrutura não só composicional, mas as marcas linguísticas e estilísticas do gênero em estudo, achamos importante reforçar esse conhecimento com a aplicação de um questionário para eles identificarem, através da leitura e das discussões feitas, se os exemplos das cartas contemplavam as características discursivas já explicados anteriormente, como pode ser evidenciado a seguir:

**Quadro 10** – Questionário envolvendo as características composicionais do gênero Carta do Leitor

1. As cartas analisadas apresentam a mesma estrutura? Em sua opinião, por que alguns elementos estruturais das cartas não aparecem?
2. Que temáticas são tratadas nas cartas?
3. Em relação ao nível de formalidade da linguagem, quais das cartas apresentam um padrão de escrita informal? Por qual razão?
4. Na carta 2 podemos constatar que a autora se posiciona emitindo uma opinião acerca de um tema atual. Qual é o seu ponto de vista em relação ao tema abordado?
5. Quais as intenções dos autores ao escreverem suas cartas?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Nesse momento, já foi possível observar, através das respostas dos alunos, que eles conseguiram identificar os aspectos relacionados à estrutura (local e data, título, destinatário, corpo da carta), apontando as diferenças entre a carta 1 e a carta 2, a temática tratada em ambas, a adequação da linguagem, bem como os argumentos que sustentaram a ideia da autora ao emitir a sua opinião sobre o *bullying* e o *cyberbullying* na carta 2.

De acordo com Lopes-Rossi (2011), podemos inferir que as atividades de leitura propostas para o módulo I proporcionaram, aos alunos, o contato com o gênero discursivo Carta do Leitor a fim de prepará-los para a produção escrita. Nesse sentido, a autora afirma que:

Para que esse conhecimento esteja disponível no momento da escrita, é preciso um trabalho de leitura voltado ao reconhecimento das características constitutivas do gênero. Isso vai além do conteúdo do texto. Neste caso, sim, podemos dizer que a leitura contribui efetivamente para a escrita, especialmente considerando que no processo pedagógico o professor associará as características estudadas no módulo de leitura às atividades de produção escrita.

Partindo desse pressuposto, damos início ao **módulo II** – que tratou da **produção escrita do gênero Carta do Leitor de acordo com suas condições de produção típicas**. Os alunos foram solicitados nesse momento a planejarem a produção textual do gênero Carta do Leitor, expondo seu posicionamento sobre o *bullying*. Nesse momento, retomamos as discussões sobre a reportagem da Revista Veja – que apresentou uma pesquisa acerca do aumento do índice do *bullying* no Brasil entre jovens de 15 (quinze) anos para que os alunos pudessem posicionar-se concordando, ou não, com o conteúdo publicado.

Pautando-nos na teoria proposta por Lopes-Rossi (2011) – que fundamenta as atividades de intervenção – é necessário atentarmos para a seguinte colocação da autora:

Nota-se que, na série de atividades de produção, o aluno mobiliza conhecimentos já adquiridos no módulo de leitura. No planejamento da produção, ao definir o assunto e o esboço geral do texto, o aluno precisa considerar a função comunicativa do gênero, sua temática e suas condições de circulação. A partir do público-alvo que sua produção vai atingir (de acordo com o objetivo final do projeto) ele define exatamente o tema de sua produção e os aspectos do tema que merecem ser abordados.

Desta forma, para que os alunos iniciassem a elaboração de seus textos, pedimos que eles atentassem para três condições relevantes a serem considerados no momento da produção. Ver quadro 11.

**Quadro 11** – Aspectos a serem considerados na elaboração do texto

a) A notícia aborda um assunto polêmico. Portanto, para começar, deixe claro seu posicionamento se é de crítica, elogio, sugestão, etc.
b) A escrita é uma atividade de interação e o seu texto será lido por todo o público escolar e será publicado em um <i>blog</i>
c) Lembrar-se de utilizar uma linguagem adequada ao tipo de veículo em que a notícia/reportagem foi publicada e ao perfil dos leitores da publicação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Torna-se relevante destacarmos que os alunos inseridos na pesquisa ainda acreditavam que, para escrever um texto argumentativo, bastava apenas redigir uma ideia central acompanhada de alguns parágrafos que sustentem essas ideias. Para tanto, foi preciso desmistificar essa ideia levando os alunos a refletirem que o ato de escrever exige empenho e reflexão para elaborar textos provisórios, revisar, trocar ideias, buscar informações, conversar com outras pessoas e assim reescreverem suas produções a fim de aperfeiçoar os textos (PASSARELLI, 2004).

Finalizada a escrita da segunda versão da Carta do Leitor com base nos critérios citados no quadro 10, passamos à avaliação e à revisão colaborativa da produção escrita pelos alunos pesquisados, mediante a devolutiva das cartas escaneadas e entregues a eles de forma aleatória. Esse foi um momento muito importante, pois podemos perceber a opinião dos envolvidos no que diz respeito ao conteúdo e à organização do texto, contribuindo, dessa forma, não só com a produção escrita da Carta do Leitor, mas também se tornando um exercício de leitura crítica do gênero (LOPES-ROSSI, 2011).

É importante salientar que, para orientar os participantes no momento da correção colaborativa, sem que houvesse qualquer intervenção por parte da pesquisadora, apresentamos um quadro contendo as observações pertinentes à correção. Ver quadro.

**Quadro 12** – Observações pertinentes à correção dos textos

a) A carta expressa a opinião do autor sobre o tema?
b) É possível haver interação entre o autor e o leitor possibilitando o entendimento do conteúdo do texto?
c) A linguagem empregada é adequada ao leitor e ao veículo?
d) Os argumentos apresentados justificam e fundamentam a opinião do autor da carta?

**Fonte:** Adaptado de Edições SM (2015).

Dessa forma, durante a revisão colaborativa por parte dos alunos, observamos a capacidade de eles compreenderem os motivos que podem levar o leitor a querer manifestar-se

por meio da Carta do Leitor, a saber: comentar ou criticar uma notícia; criticar ou elogiar uma reportagem ou uma entrevista entre outros. Nessa etapa de revisão do texto, os alunos entenderam que, ao escrever para um jornal ou para uma revista, o leitor objetiva expressar a sua opinião sobre um assunto abordado em publicações que apresentam argumentos que justifiquem e façam valer sua posição.

Terminadas as revisões colaborativas, cada aluno – de posse do texto que havia produzido – observou os aspectos apontados pelo colega durante a correção colaborativa, identificando os problemas encontrados de ordem textual ou gramatical e também de adequação ao gênero produzido. Essa etapa proporcionou uma reflexão acerca da temática abordada, o *bullying*, fazendo-os perceber se os textos produzidos estavam de acordo com o tema proposto, além de observarem em que aspecto a escrita precisaria ser melhorada e os conhecimentos do tema sistematizados.

Devemos pontuar que os educandos, durante o momento da correção colaborativa, mantiveram respeito com relação ao texto dos colegas, aceitaram e concordaram com as “correções” e se mostraram dispostos a acrescentar ou retirar as observações feitas.

Após a socialização e as adequações dos textos realizadas pelos discentes durante a correção colaborativa, eles foram convidados a produzirem a terceira versão do gênero Carta do Leitor. De acordo com o modelo de sequência adotado para o projeto, esta é a etapa da revisão e reescrita dos textos. Concluída a etapa da reescrita, as produções foram entregues a professora-pesquisadora a fim de observar os resultados das correções participativas e, de acordo com Lopes-Rossi (2011), esse é o momento em que acontece a intervenção do professor para atuar em outros níveis de domínio da escrita, notadamente quanto a aspectos composicionais, temáticos e estilísticos.

Convém salientarmos que o módulo II foi o que exigiu mais tempo para a aplicação, visto que foi necessário mantermos uma relação de respeito para com o texto dos alunos, avaliar as contribuições que foram dadas na correção colaborativa, sem esquecermos que tais aspectos apresentados e trabalhados foram a base para a produção final do gênero Carta do Leitor. Nesse sentido, recorreremos a Antunes (2003, p. 34) segundo a qual “discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas, já é uma ‘ação’, já é parte do processo de mudança”.

Diante de tais procedimentos, percebemos que muitos alunos já haviam compreendido a função social e o uso do gênero trabalhado, mas ainda era necessário inserir outras atividades que os ajudassem a tornar a produções coerentes, claras e que pudessem atender aos aspectos composicionais e discursivos do gênero em estudo. Assim, dentre os desvios encontrados e já

mencionados neste trabalho, inserimos aos módulos didáticos, atividades que objetivaram o aprimoramento da produção escrita. Tais atividades estão descritas conforme a sequência apresentada nos apêndices E, F e G e anexo D.

Cabe aqui ressaltarmos que, na condição de professora-pesquisadora, propor atividades dessa natureza – que partem da reflexão da língua em situações reais de uso –, exige uma demanda maior de tempo e de planejamento para alcançar o objeto proposto. É nessa perspectiva que Antunes (2003) afirma o seguinte:

O fundamental é que o professor garanta ao aluno a oportunidade *de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala* (do conversacional à fala forma), com todos os gostos e risco que isso pode trazer. Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com a autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe por pleno direito. (ANTUNES, 2003, p. 166)

Diante desse contexto, vimos a necessidade de retomar as produções escritas dos alunos através de leituras individuais no sentido de enaltecer os textos e, ainda, verificar de que forma os alunos compreenderam a importância de se utilizar os recursos argumentativos, fazendo-os conscientes de que isso serviria para convencer o outro a aceitar a opinião defendida por um enunciador, no caso, os próprios alunos. Nesse sentido, Lopes Rossi (2012 p. 227) nos diz que “a argumentação também é uma necessidade cotidiana e, como as outras formas de organização do discurso, pode ser identificada em diferentes gêneros discursivos”.

Em se tratando da adequação dos textos dos alunos no que diz respeito à norma padrão da língua, propomo-nos a analisar os aspectos gramaticais das produções textuais de forma contextualizada, uma vez que tais aspectos são importantes para a compreensão geral do texto. Destacamos que essas orientações partiram dos próprios textos dos alunos pesquisados.

Terminados os ajustes nas produções finais do gênero Carta do Leitor observando as características inerentes ao referido gênero em seus aspectos composicionais, solicitamos a apresentação oral dos textos pela turma para que todos os envolvidos pudessem perceber os avanços uns dos outros. A metodologia que adotamos para essa atividade está fundamentada na perspectiva de Lopes-Rossi (2011) ao evidenciar que, ao adotarmos tal prática, contribui-se para o crescimento dos alunos não apenas no contexto de sala de aula, mas também em suas ações e interações sociais.

É partindo de tal motivação que chegamos ao tão esperado **módulo III**, sendo este o momento de **divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero**. Tratamos, então, de providenciar o evento de divulgação ao público das produções realizadas

pelos participantes do projeto, como preconiza Lopes-Rossi (2011). Em nossa proposta, o *blog* serviu de suporte virtual e permanente para amparar os textos, auxiliando na apresentação e delimitação de um gênero do discurso, conforme Cavalcante (2016). Os alunos organizaram cartazes, convidando o público escolar a participar do evento, onde será apresentado o *blog* (apêndice A) com os textos produzidos e com fotos dos momentos da execução do projeto.

Na ocasião, foi realizada uma feira tecnológica para a apresentação do *blog* Cartas do Leitor, usado como ferramenta pedagógica que auxiliou no processo de interação texto-leitor. O público que prestigiou o lançamento do *blog* contou com a participação de todos os alunos da turma, mesmo aqueles que não se envolveram no projeto, professores, tutores, gestores e especialistas. Os alunos participantes apresentaram o *blog* em *data show*, mostrando as etapas percorridas durante o projeto através das fotos e lendo, para o público, as cartas produzidas.

Diante do exposto, sistematizamos as atividades aplicadas durante a sequência didática, conforme mostra o quadro 12, para um melhor detalhamento das ações desenvolvidas durante o projeto.

**Quadro 13** – Sistematização das ações desenvolvidas na sequência didática

<b>Ações desenvolvidas</b>	<b>Número de aulas utilizadas</b>
<b>Módulo I – Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</b>	
Exposição oral do projeto de pesquisa com o gênero Carta do Leitor	1 aula
Contato dos alunos com o suporte de circulação do gênero Carta do Leitor (revistas de circulação nacional impressas e em sites de pesquisa) na biblioteca e no laboratório de informática)	1 aula
Leituras orais e silenciosas a partir do portador real do gênero discursivo realizada com vistas a proporcionar o conhecimento das características discursivas, temáticas e composicionais, incluindo os aspectos verbais e não verbais inerentes ao gênero Carta do Leitor	1 aula
Análise de duas cartas a fim de verificar as semelhanças e diferenças entre ambas no que diz respeito à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.	1 aula
Questionário envolvendo as características composicionais do gênero Carta do Leitor.	1 aula
<b>Módulo II – Produção escrita do gênero Carta do Leitor de acordo com suas condições de produção típicas</b>	
Planejamento da segunda versão do gênero Carta do Leitor, expondo o posicionamento crítico sobre o <i>bullying</i> .	1 aula
Apresentação dos aspectos a serem considerados na elaboração do texto	1 aula
Entrega dos textos à professora-pesquisadora e redistribuição aos alunos da segunda versão das cartas para a correção colaborativa.	2 aulas
Socialização e adequação dos textos conforme a correção colaborativa realizada pelos discentes. Produção da terceira versão do gênero Carta do Leitor.	2 aulas
Atividade de análise referente à presença de recursos argumentativos na Carta do Leitor.	1 aula
Atividade sobre o uso dos parágrafos.	1 aula
Atividade sobre acentuação gráfica.	1 aula
Direcionamento para a produção final a partir das atividades propostas	1 aula
Apresentação oral dos textos pela turma para que todos os envolvidos pudessem perceber os avanços uns dos outros	2 aulas
<b>Módulo III – Divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero</b>	
Preparação do evento de divulgação ao público para o lançamento do <i>blog</i> Cartas do Leitor.	

Confecção de cartazes divulgando o evento	2 aulas
Evento de divulgação: lançamento do <i>blog</i> Cartas do Leitor na I Feira Tecnológica com a participação do corpo docente e discente da escola.  Apresentação oral pelos alunos no <i>data show</i> do <i>blog</i> com leitura dos textos produzidos e exibição das fotos que marcaram as etapas do projeto de pesquisa.	2 aulas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Após termos feito a descrição dos nossos módulos didáticos, passaremos para a análise comparativa entre a produção inicial e a final dos alunos que será descrita no capítulo seguinte a partir das atividades realizadas na atividade diagnóstica e na aplicação dos módulos com o gênero Carta do Leitor.

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A FINAL

Finalizadas as produções escritas, iniciais e finais, procedemos às análises dos textos<sup>6</sup> dos alunos pesquisados<sup>7</sup>. Apresentamos, a seguir, a produção inicial realizada na atividade diagnóstica e a sua versão final após a aplicação da sequência didática em torno do gênero Carta do Leitor.

Destacamos que as análises levaram em consideração os avanços referentes às características do gênero discursivo, composição, conteúdo temático e estilo. Retomamos, aqui, a teoria de Bakhtin (2011) quando afirma que esses elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e, dessa forma, os aspectos aqui analisados serão pautados conforme tal teoria.

Procedemos às análises comparativas apresentando as versões 1 e 2 do mesmo aluno, evidenciando, de acordo com os aspectos acima elencados, os principais avanços. Vejamos, a seguir, os referidos textos:

### Versão 1 de A1

Racismo

No fato do racismo na minha opinião 3 causas mais importante é, não esqueça de que você é uma pessoa comum como todos, seja o que você é não importa se que as pessoas falem elas não sabe nem metade da sua história. Como no racismo da escola já é diferente elas ameaça, batem chama sua família de palaneras ruins. Bullying na rua as pessoas matam, batem e até ricos mata sua família. Nunca soupi bullying não sei como é mais já vir e sei como é tão ruim.

<sup>6</sup> Destacamos que doravante chamaremos as produções iniciais de Versão 1e as finais de Versão 2.

<sup>7</sup> Ressaltamos que de agora em diante, chamaremos os alunos de A1 até A 6.

## Versão 2 de A1

João Pessoa, 07 de novembro de 2017  
 Senhor editor,

O aumento do bullying no Brasil

Eu concordo com a reportagem. O bullying traz sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima, pois no caso da vítima pode até faltar a escola e até mesmo se matar por não contar a sua família o que está acontecendo.

Eu não concordo com nenhum tipo de bullying porque quem pratica não imagina o mal que está fazendo. Parabeniza a revista pela reportagem tratar desse assunto tão polêmico!

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

É possível verificar que a produção final de **A1** apresentou avanços significativos na **estrutura composicional** de sua produção. Podemos perceber a presença dos elementos que compõem a estrutura da Carta do Leitor (local e data, saudação inicial, título, corpo da carta). Nesse sentido, Antunes (2010, p. 49) afirma que “tais regularidades é que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam”.

Ao compararmos as versões 1 e 2 de **A1**, percebemos que em sua primeira versão, não foi possível identificar que o texto se tratava de uma Carta do Leitor, pois as características composicionais estavam fora dos padrões esperados para o referido gênero. Ainda com base em Antunes (2010), é relevante ilustrar que “os textos obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam” (ANTUNES, 2010, p. 70).

Destacamos que um dos desvios observados na versão 1 foi a ausência do uso de operadores na superfície do texto, isso dificulta a compreensão, uma vez que descaracterizou a estrutura esperada para o gênero ora analisado. Já no que diz respeito à versão 2, foi possível

identificarmos avanços que se referem a uma estrutura argumentativa mais elaborada, isso pode ser visto quando **A1** faz uso de operadores argumentativos, a exemplo de: “tanto...quanto”, que, segundo Koch e Elias (2017), são operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Nesse caso, o aluno direciona para uma conclusão acerca das consequências do *bullying*.

Ainda podemos perceber que **A1** se utiliza dos operadores “pois” e “porque” para justificar os efeitos nocivos trazidos pelo *bullying*, como podemos observamos na linha 7 e 13. Outro avanço esperado na produção do referido gênero evidenciado na versão 2 de A1 quando, na seção de despedida, ele parabeniza a reportagem pelo tema abordado.

De acordo com esses aspectos, retomamos aqui a perspectiva de Bakhtin (2011), ao afirmar que os gêneros se estruturam em torno de três elementos indissociáveis, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo e se diferenciam por sua especificidade quanto a um determinado campo da comunicação.

Seguindo o que defende o referido autor, em se tratando do **conteúdo temático**, observamos que **A1** atingiu, em sua versão final, o propósito comunicativo pretendido para a produção escrita, manifestando a sua opinião acerca da reportagem que tratou do tema *bullying*, o que não havia sido verificado na versão 1. Nesse aspecto, recorreremos a Antunes (2011) para frisar o seguinte:

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc. (ANTUNES, 2010, p. 69)

A autora chama atenção para aspectos pertinentes à finalidade das produções textuais. Aqui, o nosso foco é a argumentação e percebemos que, diante do texto de A1, ele faz uso de tal recurso ao se posicionar concordando com a reportagem e sustenta a sua tese afirmando que “o *bullying* tem sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima”.

Outro aspecto relevante que nos permite visualizar a adequação do gênero Carta do Leitor ao conteúdo temático está associado à força argumentativa que A1 apresenta ao fazer uso do enunciado, como podemos observar “Eu concordo com a reportagem. O *bullying* traz sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima, pois no caso da vítima pode até faltar a escola e até mesmo se matar por não contar a sua família o que está acontecendo”.

Isso demonstra o avanço argumentativo do aluno ao se posicionar contra a prática do *bullying* na escola, elencando fatos que comprovam sua tese, como referenciado acima. Nesse

contexto, recorremos, mais uma vez, a Bakhtin (2011, p. 262) para reforçar que “em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Tal afirmação reforça a evolução de **A1** diante dos problemas percebidos na versão inicial de sua produção.

No que concerne ao **estilo**, após o processo de reescrita do gênero Carta do Leitor, destacamos um crescimento considerável no que se refere à adequação da linguagem ao gênero. Na primeira versão de **A1**, verificamos que além de ele ter fugido do tema proposto, demonstrou dificuldades ao articular as ideias, isso é perceptível a partir do início do texto da versão 1 quando ele escreve: “No fato do racismo na minha opinião 3 coisas mais importante é [...]”.

Analisando comparativamente a versão 2 de **A1**, fica evidente que ele conseguiu evoluir no que se refere à construção sintática, pois, na versão 2, ele inicia seu texto sob a perspectiva de uma escrita formal, conforme trecho a seguir: “Eu concordo com a reportagem. O bullying traz sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima [...]”, fazendo uso da pontuação, fato que contribuiu para uma melhor compreensão do texto.

Ainda que tenhamos observado um significativo avanço na versão 2 de **A1** – em decorrência da aplicação dos módulos didáticos –, algumas dificuldades foram encontradas na escrita do aluno. É necessário atentar para o fato de que a escrita é um processo contínuo de amadurecimento e dessa forma, consideramos que **A1** alcançou o propósito comunicativo e produziu um gênero de acordo com os elementos que o constituem.

Após a análise comparativa da produção Versão 1 e 2 do **A1**, passamos a analisar as produções referentes às versões 1 e 2 do **A2**.

## Versão 1 de A2

Bullying

Nas escolas do Brasil varios alunos são vitimas de bullying e muitos não dizem para os pais ou para os professores e muitas praticam o suicidio por não aguenta as ameaças psicologicas e muitas vezes agressões fisica e por não se deve praticar o bullying com ninguém e deve pensar no que o outro sente com essas ameaças ou apelidos

## Versão 2 de A2

João Pessoa, 07 de novembro de 2017

Senhor editor,

Vitima de bullying

No Brasil, tem um alta índice de bullying e a maioria são jovens de 15 anos no médio. "Segundo os dados, 17,5% dos jovens sabem algumas das formas de bullying "algumas vezes por mês"; 7,8% disseram ser esculhido pelos colegas; 9,3%, no caso de pais; 4,9%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados, agredidos fisicamente.

Eu, nunca soufi bullying ainda eu entendo, mas sempre peço conselho para os meus pais e professores, eles sempre me dão conselhos muito importantes para minha vida.

Por isso acho muito importante a reportagem por se preocupar em tratar os assuntos tão atual e tão presentes nas escolas.

Dados da pesquisa (2017).

Ao analisar a versão 2 de A2, já podemos vislumbrar um significativo avanço no que se refere a estrutura composicional, pois, nessa versão, observamos que A2 evoluiu de um texto

em forma de monobloco para um texto estruturado em forma de parágrafos, o que Antunes (2010) denomina de blocos consensualmente estipulados. Além disso, no texto da versão 2, é possível observar elementos que fazem parte da Carta do Leitor, a exemplo de: local e data, saudação inicial, título e assinatura.

Ainda podemos observar que **A2** evoluiu também no que se refere ao uso dos operadores argumentativos, enquanto, na versão 1, não localizamos nenhum operador argumentativo na superfície do texto, na versão 2, encontramos operadores argumentativos, como, por exemplo, no trecho em que ele diz: “eu nunca sofri *bullying* onde eu estudo, **mas sempre** peço conselho para meus pais e professores [...]”.

Outro operador encontrado que demonstra bastante carga argumentativa e que segundo Koch e Elias (2017) “introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores” é o **por isso**, como pode ser visto no trecho: “**Por isso** achei muito importante a reportagem **por se** preocupar em tratar de um assunto tão atual”. De acordo com as autoras, os operadores argumentativos “têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam (KOCH; ELIAS, 2017, p. 61)

No que concerne ao **conteúdo temático**, verificamos que a temática foi desenvolvida, e o ponto de vista de **A2** ficou bem evidenciado, ou seja, ele dá continuidade aos argumentos da Versão 1, quando se posiciona acerca do mal que o *bullying* pode causar. Isso fica claro quando demonstra ter gostado da reportagem pelo fato de ela expor um assunto tão importante; além disso, traz dados estatísticos para fundamentar sua tese, como verificamos em: “Segundo os dados, 17,6% dos jovens sofrem algumas das formas de *bullying* [...]”.

Na versão 1, **A2** cumpriu com o propósito comunicativo ao tratar do tema *bullying*, ainda que não tenha demonstrado progressão textual. Trata-se de uma produção embrionária em que se percebe uma tentativa de desenvolver o tema através de uma exposição dos problemas trazidos por esse tipo de violência.

A falta dessa continuidade temática – encontrada na versão 1 de **A2** – compromete a compreensão global do texto. Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Koch e Elias (2017, p. 213) para os quais “A progressão vai garantir a continuidade, o constante ir e vir entre o que foi dito e o que está por dizer”.

No que concerne à versão 2 nesse mesmo aspecto, evidenciamos alguns avanços no sentido de um encadeamento de ideias que evoluem para uma conclusão contra o *bullying*,

como pode ser verificado no final do texto: “Por isso achei muito importante a reportagem por se preocupar em tratar de um assunto tão atual e tão presente nas escolas”.

Com relação ao **estilo**, o principal desvio detectado em sua versão inicial é a falta de pontuação, que torna o texto sem articulação sintática, não sendo possível identificar o início e o final dos parágrafos e conseqüentemente, compromete a identificação dos argumentos. Nesse sentido, verificamos que A2 não atendeu, de forma adequada, à especificidade do gênero Carta do Leitor. Quanto a isso, Bakhtin (2011) refere que:

No fundo os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilo de gênero da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Diante da dificuldade de **A2** na sua versão 1, pautamo-nos pelo que rege Bakhtin (2011) na citação acima, no sentido de mostrar que cada gênero se compõem de um estilo próprio. No gênero ora analisado foi necessária a intervenção a fim de que o aluno entendesse o estilo inerente a esse gênero. Dessa forma, podemos mencionar a progressão de **A2** em sua versão final quando consegue separar, por vírgula, um adjunto adverbial de lugar deslocado, já no início do texto, como pode ser observado em: “No Brasil, tem um alto índice de bullying e a maioria são jovens de 15 anos [...]”.

Ainda é possível observar o uso adequado de pontuação no trecho em que ele usa a vírgula antes de uma conjunção adversativa: “nunca sofri bullying onde eu estudo, mas sempre peço conselho [...]”. Ao retomar os referentes pais e professores na linha 14, A2 emprega corretamente a vírgula, como pode ser visto em: “[...] meus pais e professores, eles sempre me dão conselhos muito importantes [...]”.

Dando continuidade, avançaremos para a análise comparativa das produções do participante **A3**:

## Versão 1 de A3

O Bullying no Brasil

O Brasil o índice do Bully é muito alto em relação a outros países e acho que falta atenção do governo e apoio dos pais e professores as vítimas do Bully muitas vezes eles não fazem nada ou os agressores não são punidos, Isso causa uma perda de rendimento na escola e na vida pessoal muitos dos vítimas do Bully tende a abandonar a escola ou até fugir de casa e no pior dos casos o suicídio. A falta de projetos de conscientização das escolas e do governo só tende a aumentar esse índice em todo o Brasil, mas também existem vários casos que o agressor é um professor ou funcionário da escola e a vítima preferir não relatar como medo dos casos piorarem ou de não acreditarem neles isso também só tende a aumentar os casos junto com a falta de leis e atitudes em relação ao Bullying.

## Versão 2 de A3

João Pessoa, 29/11/11

Senhor Editor

Um Problema chamado Bullying

Eu concordo com tudo que foi dito na reportagem. O bullying sempre foi um assunto muito comum nas escolas do Brasil e sempre foi tratado com delicadeza por todos. Grande parte das vítimas, não reportam o acontecimento para os pais, responsáveis ou professores. Grande parte acha que não irá resolver o problema ou sente vergonha de relatar. Parabéns pela reportagem, o conteúdo foi muito informativo e com ótimo conteúdo

Dados da pesquisa (2017).

Ao compararmos as versões 1 e 2 de **A3** do ponto de vista **composicional** observamos que ele evoluiu de um único parágrafo na versão 1 para 3 (três) parágrafos na versão 2, mesmo que não tenha apresentado uma distribuição adequada no que se refere à extensão dos parágrafos. Outra observação a ser feita na produção final de **A3** foi a ampliação do título. Enquanto na versão 1, o título foi abrangente no sentido de tratar o *bullying* no Brasil, na versão 2 ele delimita o título, “Um problema chamado Bullying” tornando-o mais criativo.

Na versão 2, já é possível perceber as características que compõem o gênero Carta do Leitor, ao fazer uso do local e data, saudação inicial (Senhor editor) e despedida. De acordo com o que postula Bakhtin (2011) no que diz respeito à construção composicional, o gênero não deve estar desvinculado da sua função social.

Ao fazer uso dos elementos que compõem a Carta do Leitor, **A3** possibilita que haja uma interação entre o autor do texto e o seu interlocutor, evidenciado pelo uso do vocativo “Senhor Editor”, cumprindo, pois, com a função social intrínseca ao gênero em estudo em sua esfera de circulação.

Seguindo a análise de **A3** no que se refere ao **conteúdo temático**, a finalidade pretendida de compreender e desenvolver uma opinião acerca do tema *bullying* foi alcançada, uma vez que **A3** se coloca contra a prática do *bullying* ao relatar que: “O bullying sempre foi um assunto muito comum nas escolas do Brasil e sempre foi tratado com delicadeza por todos. ”

Deste modo, compreendemos que **A3** atendeu à proposta temática pretendida para o gênero Carta do Leitor quando é capaz de apresentar a sua visão crítica sobre um problema que afeta tantos estudantes. Nesse sentido, trazemos Bakhtin (2011) para fundamentar que os textos podem ser compreendidos como a materialidade do discurso que, para se fazer presente socialmente, elabora seus enunciados de maneira “relativamente estável” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Na versão 1 de **A3**, os principais desvios encontrados quanto ao **estilo** remetem ao uso de uma linguagem muito marcada pela oralidade, fazendo-nos perceber a dificuldade em colocar no papel as suas ideias de maneira a organizá-las em forma de texto. Diante de tal percepção, observamos avanços no que diz respeito à adequação linguística de **A3** ao padrão formal da língua. Entretanto, queremos registrar que o processo de escrita e reescrita de **A3** foi lento, podendo ser atribuído, especificamente a esse aluno, a ausência de uma base de escrita mais sólida.

## Versão 1 de A4

Vítimas de Bullying.  
 Hoje em dia, as pessoas, ou grande parte das pessoas, com diz a notícia em primeiro lugar não os ferros que vem com as mães, esperando este do terreno... Concordo plenamente com o fato que a participação dos pais e dos professores são importantes na vida das vítimas de bullying, e também dos que praticam, na maioria das vezes essas pessoas já foram vítimas. Na minha opinião, as pessoas parecem com esses tipos de agressões, tornariam-se pessoas melhores, e sim, um mundo melhor, porque nós somos todos iguais, não é porque seu nome que você, ou, mais "cheio" que você, que você diferente. Não, somos todos iguais. Gostei bastante do documentário.

## Versão 2 de A4

João Pessoa, 08/11/2014  
 Senhor editor,  
 O aumento de Bullying entre os jovens  
 Diante das notícias publicadas na reportagem, pedimos perceber que a fluência a respeito de bullying, vem crescendo cada vez mais, em jovens e crianças.  
 Concordo plenamente que a participação dos pais e responsáveis é fundamental na vida das vítimas de bullying, e, também dos que praticam o bullying. Infelizmente meus argumentos não são influenciar e bastante para ensinar que o bullying não deve ser praticado, pois é a responsabilidade dos responsáveis a ensiná-los que o bullying não deve ser praticado.  
 Contudo, é importante lembrar que a mídia tem um papel fundamental para combater e prevenir outras de campanhas de conscientização no combate a esse mal do século. Por isso, no editor da revista por  
 sobre esse assunto de maneira tão

Dados da pesquisa (2017).

Detectadas as dificuldades que **A4** demonstrou ao estruturar o texto em parágrafos em sua versão inicial, fizemos as intervenções, as quais podemos dizer que foram bem sucedidas, uma vez que, ao analisar a versão 2 de **A4**, constatamos que ele evoluiu em todos os pontos relacionados à **estrutura composicional**.

A versão 2 de **A4** traz elementos que fazem parte do gênero trabalhado nessa dissertação, tais como: “João Pessoa, 08/11/2017” (local e data), “Senhor editor” (saudação inicial), “O aumento do *bullying* entre os jovens” (título). Além disso, ainda consegue construir parágrafos que delimitam bem o texto, a exemplo da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

Assim, podemos dizer que houve uma evolução bastante significativa, isto é, **A4** conseguiu cumprir com os elementos estruturais de uma Carta do Leitor, a qual segue os mesmos parâmetros de uma carta padrão, assim como afirma Antunes (2010), segundo o qual a estrutura de uma carta deve apresentar partes bem definidas.

No que se refere aos operadores argumentativos, podemos evidenciar um crescimento bastante significativo. Verificamos que **A4** já inicia o texto dizendo: “Diante dos fatos apresentados”, mesmo que se trate de um referente exóforico<sup>8</sup>, o uso do “diante” já demonstra um grau de autonomia de **A4** ao articular as informações. Como é possível observar, **A4** continua com um repertório de operadores bem mais amplo do que apresentou na versão 1, como: “a respeito do”, “e”, “também”, “pois”.

Entretanto, o “contudo” é empregado de forma equivocada, pois ele deveria ter recorrido a um operador que o orientasse para uma conclusão e ele empregou um operador no sentido de adversidade. Para Koch e Elias (2017), operadores como: mas; porém; contudo; todavia; no entanto; entretanto; embora; ainda que; posto que; apesar de (que) contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. No caso do emprego de, “contudo” no texto, não conseguimos enxergar uma ideia contrária ao argumento anterior.

Destacamos que **A4** também foi bem-sucedido com relação ao **conteúdo temático**, pois desenvolveu o assunto marcando, de forma clara, o seu ponto de vista. Ele diz que a mídia tem um papel importante no sentido de prevenir e combater o *bullying*. Além disso, mostra que está de acordo com a reportagem, e esse é um ponto que caracteriza a Carta do Leitor, isto é: a concordância ou discordância do texto que originou a referida carta.

---

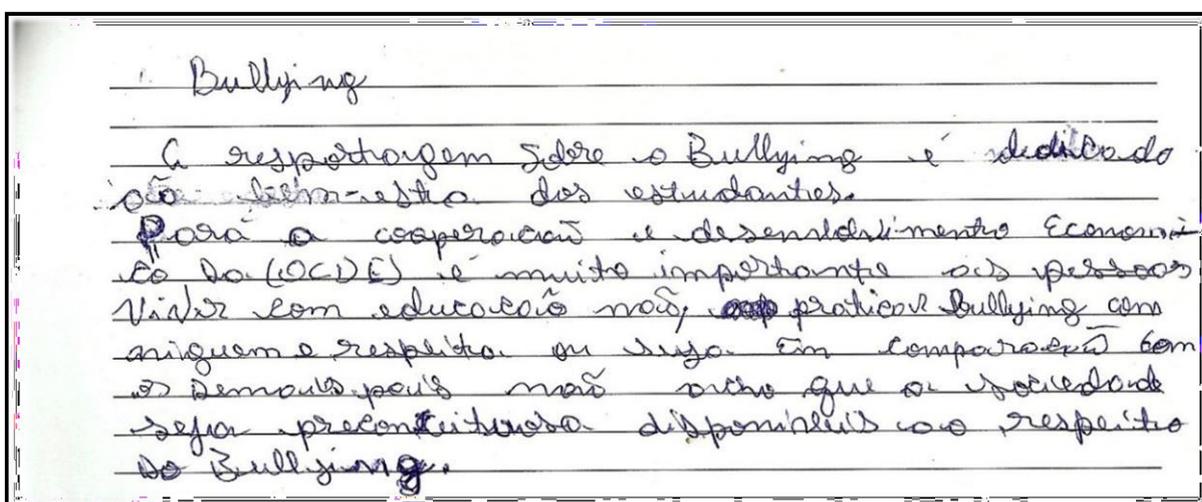
<sup>8</sup> A referência de algo extralinguístico, ou seja, que se encontra fora do texto. Nesse caso, A2 refere-se à reportagem sobre o *bullying*.

Assim, podemos dizer que **A4** cumpriu com o propósito comunicativo, pois, de acordo com Antunes (2010), esses propósitos são praticamente inesgotáveis, ou seja, pode se utilizar de um fato com o propósito de defender um ponto de vista.

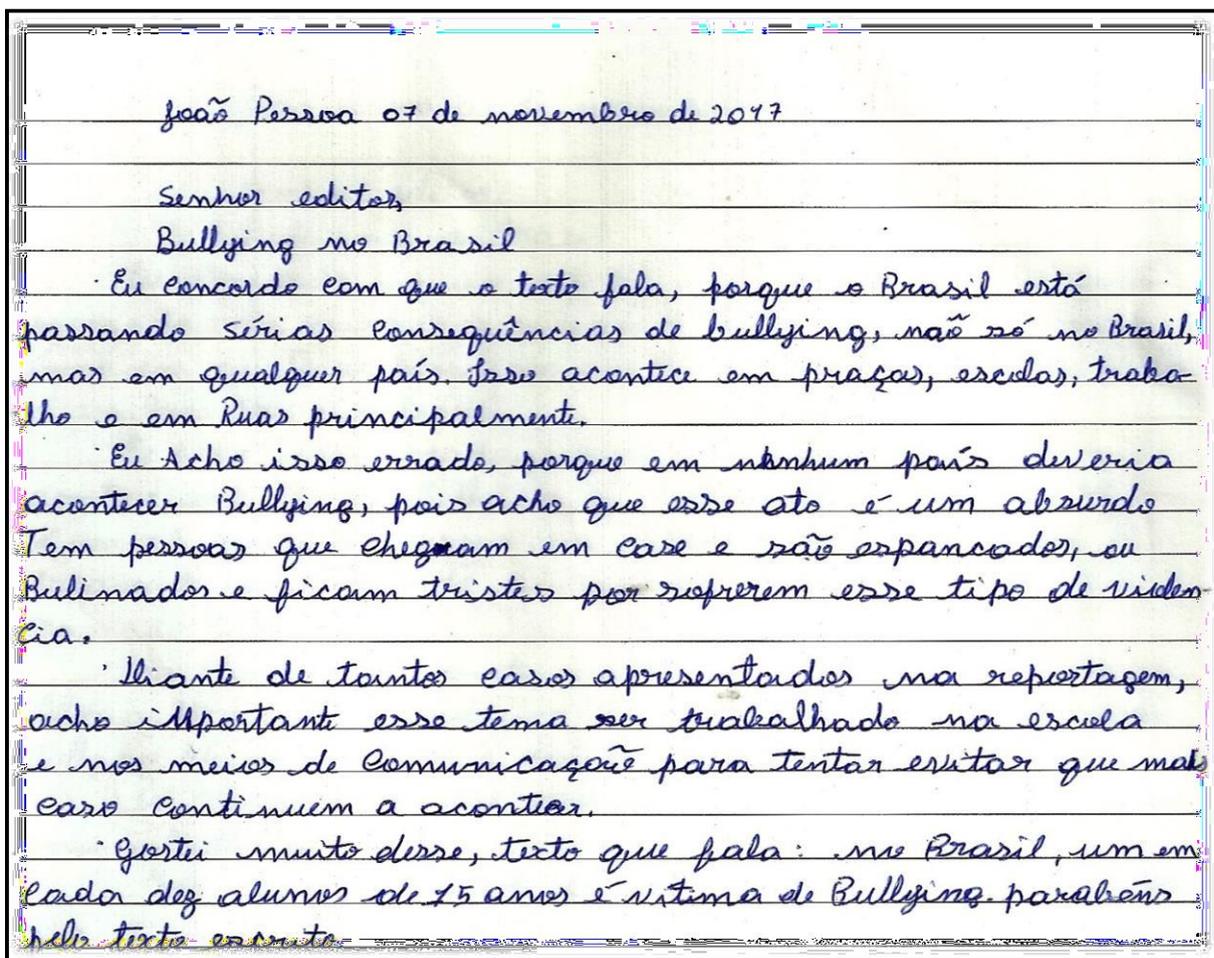
No que concerne ao **estilo**, na versão 2 de **A4**, observamos uma fluência no desenvolvimento de sua escrita, pois o aluno consegue articular os parágrafos conferindo unidade semântica ao texto. Tal aspecto contribuiu para os avanços relacionados à compreensão global do texto. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2011, p. 266) quando nos coloca que “O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento”

Vejamos, a seguir, as análises comparativas do aluno **A5**:

### Versão 1 de A5



## Versão 2 de A5



Dados da pesquisa (2017).

Comparando a versões de **A5**, verificamos que ele conseguiu abstrair de forma bem-sucedida as explicações que constaram das atividades interventivas, na oportunidade, explicamos como o gênero deveria ser estruturado, ou seja, a sua **estrutura composicional**, como o texto é composto e desenvolvido. No caso de **A5**, ele conseguiu regular o número de parágrafos em sua produção de forma bem distribuída possibilitando ao leitor identificar no corpo da carta, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Ao analisarmos a questão argumentativa baseada nos operadores, percebemos que, na versão 2, **A5** faz uso do “porque” e do “pois” quando escreve: “Eu acho isso errado, porque em nenhum país deveria acontecer o bullying, pois acho que esse ato é um absurdo”. Segundo Koch e Elias (2017) o uso desses operadores introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior, o que de fato acontece no texto de **A5** quando ele se refere às consequências que os brasileiros enfrentam como decorrência do *bullying*. Notemos que **A5**

evoluiu no tocante ao uso do operador “pois”, uma vez que, na versão 1, ele empregou o operador de forma inadequada.

Ainda nessa perspectiva, pontuamos as falhas encontradas na versão 1 de **A5** quando observamos a ausência de ideias para dar sequência ao texto. A evolução nesse sentido nos chamou a atenção pela forma coerente ao articular seus argumentos, levando o leitor a perceber tais argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista.

Quanto ao **conteúdo temático**, **A5** ampliou a sua competência linguística na versão 2, pautando-se por um discurso de combate ao *bullying* não só na escola mas, no Brasil, como verificado no trecho: “Diante de tantos caso apresentados na reportagem, acho importante esse tema ser trabalhado na escola e nos meios de comunicação para tentar evitar que mais casos continuem a acontecer”. Retomamos aqui o que Bakhtin (2011) defende em sua teoria ao afirmar que o conteúdo temático consiste no que se pode ser dito através de um gênero.

Além dos avanços significativos já apresentados no aspecto composicional e no conteúdo temático, também percebemos características discursivas que nos levam a observar avanços ainda maiores com relação ao **estilo** utilizado pelo autor. Observamos que as escolhas lexicais de **A5** e os elos de coesão por ele utilizados garantiram a progressão e a unidade do texto.

Tais aspectos são evidenciados por Antunes (2010, p. 68 e 69) ao assegurar que “evidentemente, em seu percurso, esse tema vai-se desenvolvendo, ou melhor, vai progredindo, o que implica admitir que, *acerca do mesmo* (o tema), algo *diferente* vai sendo acrescentado”. Como observamos na produção final de **A5**, o uso apropriado dos elementos coesivos possibilitou, ao aluno, alimentar o seu texto com informações novas evitando repetições de ideias. Podemos destacar alguns desses elementos utilizados pelo autor em sua produção: “**não só**”, “**mas**”, “**pois**”, “**diante**”.

Prosseguimos para a última carta analisada.

## Versão 1 de A6

O que acontece com as pessoas que sofrem Bullying.

Eu concordo com a reportagem, pois acho que a revista falou sobre um tema importante pois esse assunto muito polêmico pois ocorre com várias pessoas, com vários adolescentes principalmente. Vários adolescentes não sabem lidar com o bullying, acabam cometendo suicídio, se mutilando, se isolando e muitas das vezes não falam o que acontece pqo ninguém e acobram se matando pois não aguentam a pressão.

## Versão 2 de A6

João Pessoa, 07/12/2017.

Senhor editor,

O Bullying nas escolas Brasileiras

Eu concordo com a reportagem publicada, porque o assunto é muito visto nas escolas e muito falado na mídia. O bullying começa bem mais cedo, seja por inveja ou para querer se mostrar superior. Essas pessoas que praticam o bullying, já foram vítimas e hoje se vingam praticando o mesmo.

Outro ponto positivo da reportagem foi apresentar os dados publicados pelo programa internacional de avaliação do estudante (Pisa) 2015. Dos jovens disseram sofrer alguma das formas de bullying "algumas vezes por mês", 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas, 9,3% ser alvo de piadas, 4,1 serem ameaçados, 3,2% empurrados e agredidos fisicamente. Outros 5,3 disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem suas coisas e 7,9 são alvo de rumores humilhantes.

Acho importante a mídia trabalhar esse tema para conscientizar as pessoas, para que esses índices diminuam cada vez mais.

Dados da pesquisa (2017).

Na versão inicial da carta produzida por A6, detectamos inadequações no tocante à organização do texto por não contemplar a **estrutura composicional** inerente ao gênero. Ao analisarmos a versão 2 de A6, evidenciamos consideráveis avanços no referido aspecto ao

verificarmos que ele contemplou adequadamente os elementos estruturais do gênero (local e data, saudação inicial, despedida).

Outro aspecto que não consideramos adequado – e que foi observado na versão 1 de **A6** – diz respeito à maneira como o título foi proposto para a referida produção, apresentado em forma de pergunta e que não foi respondida no desenvolvimento do texto. Após as orientações realizadas durante os módulos da sequência didática acerca da relação entre título e texto foi possível perceber uma mudança significativa nesse sentido, pois **A6**, em sua versão 2, delimitou o título voltando-se para a problemática principal, como podem ser visto em: “O Bullying nas escolas brasileiras”.

As falhas composicionais em relação à paragrafação localizadas na versão 1 foram superadas na versão final de **A6**. Os parágrafos apresentados seguiram uma sequência lógica ao apresentar o posicionamento do aluno concordando com o conteúdo da reportagem e segue mostrando dados que compravam sua tese.

Nesse sentido, os resultados obtidos por **A6** no que se refere à estruturação composicional do gênero, refletiram positivamente no desenvolvimento do **conteúdo temático**. Em sua versão 1, **A6** expôs mais os fatos, mas não se colocou como sujeito para demonstrar seu ponto de vista. Ao lermos a versão 2 de **A6**, percebemos claramente o seu posicionamento crítico ao relatar que: “O bullying começa bem mais cedo, seja por inveja ou para se mostrar superior, essas pessoas que praticam o bullying já foram vítimas e hoje se vingam praticando o mesmo”.

Diante de tal força argumentativa Antunes (2010, p. 70) acrescenta que “[...] toda ação de linguagem é essencialmente, argumentativa, no sentido que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir a adesão do interlocutor e ganhar sua concordância”, dessa forma, percebemos que **A6** concordou com o conteúdo publicado na revista *Veja* ao tratar da temática *bullying*.

Quanto ao **estilo**, notáveis avanços também foram observados nesse sentido, pois o texto da versão 1 trazia uma linguagem informal que denotava as marcas da oralidade muito presentes em **A6**, além de trechos mal estruturados e sem encadeamento lógico. Ao analisarmos a versão 2, constatamos um significativo progresso ao verificarmos que **A6** fez uso da linguagem formal característica do gênero ora analisado.

De acordo com concepção bakhtiniana, é importante retomarmos, aqui, que o estilo está relacionado com aspectos de ordem linguística, sejam gramaticais ou lexicais que possibilitam a compreensão global do texto.

Concluídas as análises comparativas entre as produções iniciais e as finais, passaremos às considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a construção dos capítulos teóricos e as análises do *corpus* dessa dissertação pontuamos, aqui, os consideráveis avanços obtidos após a proposta de intervenção baseado no modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2011), bem como as nossas considerações acerca do caminho percorrido para a concretização dessa proposta com o gênero discursivo Carta do Leitor.

Não poderíamos deixar de destacar o enriquecimento teórico que essa pesquisa nos proporcionou, pois, mesmo já atuando como professora de língua portuguesa há 12 anos, percebemos falhas no que diz respeito às posturas pedagógicas adotadas. Nesse sentido, a presente pesquisa provocou reflexões a respeito das referidas posturas, levando-nos a refletir e a mudar alguns pontos da nossa prática em sala de aula.

No que se refere ao foco dessa pesquisa, nossa preocupação principal foi desenvolver a argumentatividade que é inerente ao ser humano. Assim, partimos de uma reflexão acerca das estratégias que poderiam favorecer a habilidade de argumentar dos alunos pesquisados, proporcionando condições de ensino-aprendizagem voltadas para uma leitura e escrita de tal forma que eles percebessem a capacidade de se posicionar criticamente diante de um tema, no nosso caso, o *bullying*.

Ao iniciar nossa pesquisa, houve muita resistência por parte dos alunos pesquisados, haja vista que eles alegavam não saber escrever; entretanto, em nossas intervenções, procuramos mostrar que eles eram capazes, sempre nos pautando por elogios, o que surtiu efeito, pois, no decorrer das ações interventivas, eles já reagiram de forma positiva, ou seja, mais confiantes na capacidade deles. Além dos elogios, procuramos orientar as atividades de forma mais dinâmica e atrativa, distanciando-nos um pouco das aulas monótonas e desinteressantes.

Dentre as dificuldades encontradas nas produções iniciais, percebemos desvios no que se refere à estrutura composicional, ou seja, houve um distanciamento quanto ao que se esperava encontrar no gênero Carta do Leitor, como local e data, saudação inicial, título, despedida, além de aspectos relacionados ao encadeamento lógico do texto, dificultando, assim, a compreensão por parte do leitor.

No que tange ao conteúdo temático, deparamo-nos com produções escritas que não atenderam ao propósito comunicativo, fugindo, assim, do tema proposto. Também

identificamos textos, nos quais os autores não conseguiram se posicionar de forma argumentativa frente ao tema abordado.

No que se refere ao estilo, destacamos que os desvios observados no diagnóstico inicial foram referentes ao tipo de linguagem empregada (linguagem informal), falta de elementos de coesão, uso indevido dos sinais de pontuação e de acentuação gráfica.

Após evidenciarmos os principais desvios, procedemos às intervenções a fim de nortear os alunos a produzirem seus textos no sentido de que eles evoluíssem nos aspectos relacionados à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Ainda destacamos a importância de uma intervenção voltada para a formação efetiva dos alunos com foco em ações crítico-reflexivas em detrimento de conteúdo, em muitos casos, sem vínculo com a realidade deles.

Ressaltamos que os avanços alcançados a partir do processo de escrita e reescrita do gênero discursivo Carta do Leitor foram lentos, porém significativos, levando-se em consideração a falta de habilidade dos alunos em produzir textos. Tal observação nos levou a perceber que uma das principais dificuldades ao iniciar o processo de escrita na turma pesquisada foi justamente o de vencer o medo de não saber o que escrever.

Nesse contexto, ao possibilitarmos o contato com o portador real do gênero mediante a leitura de revistas de circulação nacional impressas e *online* e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelos módulos da sequência didática, permitimos o acesso a um conhecimento teórico sobre o gênero e suas características discursivas, no sentido de orientá-los para uma produção escrita argumentativa.

Tais procedimentos demonstraram que os avanços pretendidos para este trabalho foram alcançados. Isso foi percebido ao analisarmos comparativamente as produções iniciais e finais dos alunos, adequando suas produções aos elementos da estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, cumprindo, pois, o que foi proposto no objetivo geral.

Constatamos, dessa forma, que houve uma ampliação na habilidade da produção escrita e de adequação linguística das Cartas do Leitor produzidas por eles, uma vez que conseguiram registrar os seus pontos de vista acerca do tema *bullying*, articulando suas ideias em um encadeamento lógico e fazendo uso dos elementos constituintes do gênero trabalhado.

É importante destacar que as Cartas do Leitor produzidas pelos alunos pesquisados foram publicadas no *blog* de Cartas criado por eles como suporte para amparar os textos da versão final sendo, este, o produto deste trabalho. Por tratar-se de um espaço interativo, o *blog* proporcionou a interação entre o texto e o leitor, contemplando os posicionamentos e opiniões dos escritores sendo apresentados na feira tecnológica realizada na escola, *lócus* dessa pesquisa.

Com relação aos desvios da norma padrão, esses foram minimizados, ainda que tenhamos encontrado tais desvios nas produções finais. Destacamos que nosso foco esteve voltado para o desenvolvimento de uma escrita argumentativa, entretanto, não nos descuidamos dos referidos desvios. Entendemos que a norma padrão da língua se constitui em um desafio para nós professores da Língua Portuguesa, na maioria das vezes, os alunos chegam à escola já no ensino fundamental apresentando dificuldades que não foram apreendidas por eles nos anos anteriores.

Durante o processo de implementação da nossa proposta, preocupamo-nos muito mais em motivar os alunos envolvidos na pesquisa a escreverem seus textos com mais segurança e autonomia, compreendendo o uso social do gênero do que propriamente limitá-los às normatizações da língua.

Após a realização dessa pesquisa, percebemos mudanças no que concerne a nossa prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, o PROFLETRAS contribuiu para o nosso crescimento teórico, mostrando que uma prática desvinculada de um referencial teórico adequado, enfraquece o processo de ensino/aprendizagem. Mais do que um trabalho de pesquisa, esse estudo viabilizou repensarmos os caminhos metodológicos a serem percorridos para instrumentalizá-los a uma escrita argumentativa.

Portanto, enquanto professora-pesquisadora, estamos cientes da nossa contribuição teórico-prática ao abordarmos o processo de escrita através do gênero discursivo Carta do Leitor. Contudo, é necessária a continuidade desse processo de aprimoramento da escrita argumentativa mediada pelo gênero, ampliando tal proposta para outras escolas públicas de João Pessoa, viabilizando, assim, o ensino da Língua Portuguesa pautado em uma escrita interativa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental** 2011. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: Fundamentos e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Português – Ensino Fundamental – Anos Finais (8º ano). Edições SM**. Para viver juntos. São Paulo, 2015, 4ª edição.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental – MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 1998.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C. **Português: linguagens**, 8º ano: língua portuguesa. – 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CLUBE DA MAFALDA (2011). **Blog do projeto Clube da Mafalda: Educomunicação através dos quadrinhos**. Disponível em: <<https://clubedamafalda.wordpress.com/>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- COLÉGIO DOS JESUÍTAS. **Alunos do 9º ano escrevem "Carta de Leitor" e textos são publicados em revistas** (2017). Disponível em: <<http://colegiodosjesuitas.com.br/carta-de-leitor-2017/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- COSTA, S.G. da. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. **Soletras – Revista do Departamento de Letras da UERJ**-n 10, 2005, p. 28-41. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. – 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo; Contexto, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **LETRAS & LETRAS** - v. 31, n. 3 (jul./dez.). p. 132-157, 2015.

\_\_\_\_\_, M. A. G. A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

\_\_\_\_\_, M. A. G. (Org). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, V. de. **Poesia – Soneto do amigo**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.viniusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amigo>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PASSARELLI, L. C. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. In: \_\_\_\_\_. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 79-101.

REVISTA VEJA (Da redação). **No Brasil, um em cada dez alunos de 15 anos é vítima de bullying**. Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) mostra que, em ranking com 53 países, o Brasil tem um dos menores índices de exposição ao bullying. Publicado em 19 abr 2017, 10h45. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/no-brasil-um-em-cada-dez-alunos-de-15-anos-e-vitima-de-bullying/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_. **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

SANTOS, A. **Artigo de opinião – “A Amizade”**. 2011. Disponível em: <<http://postsdepescada10.blogspot.com/2011/01/artigo-de-opinioao-amizade.html>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

ISBN 978-65-5886-043-3



9 786558 860433