



PROFLETRAS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/ PORTUGUÊS**

TATIANA SOARES GOMES

**PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

TERESINA

2016

TATIANA SOARES GOMES

**PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes

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

TERESINA

2016

G633p Gomes, Tatiana Soares
Produção textual do gênero carta do leitor no ensino
fundamental / Tatiana Soares Gomes. – 2016.
144 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, 2016.

“Orientadora Prof^a. Dra. Bárbara Olímpia R. de Melo”.

1. Produção Escrita. 2. Argumentação. 3. Carta do
Leitor. I. Título.

CDD: 469.046 9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANA SOARES GOMES

**PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 8 de novembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo– UESPI
(Presidente)

Professor Dr. Francisco Alves Filho – UFPI
(1º examinador)

Professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima– UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Ao ser superior, Deus, que me permitiu realizar mais um projeto de vida. A Ele, ofereço todas as minhas conquistas. Aos meus pais, cuja educação recebida, norteia meus passos na busca, constante e responsável, pelo aperfeiçoamento como ser humano e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao término desse processo de riquíssima aprendizagem, sinto-me grata por cada experiência vivenciada, pois é por cada uma delas que tive a oportunidade de adquirir, agregar e ressignificar conhecimentos os quais envolvem, principalmente, minha vida profissional.

Quando temos consciência da importância do papel do professor no contexto educacional e na vida de cada educando, nos sentimos responsáveis por buscar, constantemente, caminhos que nos conduzam a encontrar sentido na tarefa de ser mestre, apesar de todas as dificuldades com as quais nos deparamos nessa profissão. E o Mestrado Profissional constituiu, desse modo, uma experiência ímpar na renovação e aquisição de aprendizagens.

Nesse sentido, agradeço, primeiramente, a Deus, pela a oportunidade de ingressar no PROFLETRAS, por ser meu guia e sustentáculo no decorrer dessa caminhada. Aos idealizadores do Programa, ao corpo de professores que se dedicam a colocar em prática os propósitos do PROFLETRAS, dividindo conosco seus conhecimentos.

Agradeço a minha orientadora, prof^a Dr^a Bárbara Olímpia, pelo apoio, paciência e dedicação. Aos colegas de turma, pela troca de experiências, em especial aos amigos Clemilda, Janaina e Antônio, companheiros de estudo e de lazer, que levarei sempre nas mais agradáveis recordações.

A minha família e a cada um que contribuiu de algum modo, seja com palavras ou com gestos de ajuda, nessa fase tão significativa da minha vida.

Para entendermos a linguagem dos inspirados, seria necessário sermos nós mesmos inspirados. Não sendo assim, tudo o que nos dizem de obscuro e inconcebível não passa para nós de palavras sem ideias. É como se nada nos dissessem.

Jean Jacques Rousseau

RESUMO

É notória a dificuldade que muitos alunos possuem em produzir textos nas diversas etapas escolares. Essa dificuldade, geralmente, é mais acentuada ao se tratar de textos da ordem do argumentar, nos quais é possível perceber uma fragilidade no repertório linguístico-discursivo e na organização das ideias no momento de expor opiniões e apresentar argumentos para defendê-las. Nesse contexto, este estudo que tem como tema a produção textual, a partir do gênero carta do leitor, delimitado a alunos do 6º ano, de uma escola municipal de Teresina-PI, originou-se dessa problemática e parte da hipótese de que é necessário contemplar nas práticas didáticas o ensino de gêneros dos mais variados domínios discursivos, de modo amplo e contínuo, para que se possa proporcionar aos alunos uma melhor apropriação de suas características estruturais, linguísticas e funcionais ao longo da vida escolar. A escolha do gênero carta do leitor deu-se por seu caráter, predominantemente, opinativo e por oportunizar um trabalho com gêneros de circulação social no âmbito escolar e assim propiciar o uso da linguagem de modo situado e significativo, além de se fazer presente, hoje, em alguns livros didáticos do 6º ano. Como aparato teórico nos apoiamos nos estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2003) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem; Adam (2011); Koch (2011); Charaudeau (2014), para nos embasarmos quanto a linguagem argumentativa e as sequências tipológicas, e Alves Filho (2011), como apoio teórico sobre a estrutura e aspectos que envolvem o processo de produção da carta do leitor, dentre outras contribuições. Para a análise das dificuldades de escrita relacionadas ao gênero, foi levantado um corpus constituído de 22 (vinte e duas) produções, nas quais pudemos observar uma limitação nas habilidades que envolvem a estrutura da carta, organização de ideias e uso dos operadores argumentativos, levando-nos a perceber que os discentes possuem capacidade para escrever textos argumentativos, porém, é perceptível a necessidade que se tem de aperfeiçoar e ampliar esse conhecimento. Dessa forma, cabe ao professor proporcionar o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas adequadas a propósitos comunicativos variados, principalmente voltados para a competência argumentativa, através de atividades que favoreçam aos alunos o contato com as diversas práticas sociais de escrita. Os resultados da pesquisa, enfim, ratificam a importância da mediação do professor no trabalho com os gêneros, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do desempenho linguístico na produção de textos opinativos, no nosso caso, a carta do leitor, visto que observamos uma necessidade de intervir adequadamente nas dificuldades presentes nos textos dos alunos e complementar a atividade do livro didático de modo a contemplar melhor as especificidades do gênero. Assim, a indicação de uma proposta de intervenção, presente neste estudo, apresenta-se como um modelo, ajustável às realidades específicas, buscando auxiliar no ensino do gênero carta do leitor.

Palavras-chave: Produção escrita. Argumentação. Carta do leitor

ABSTRACT

It is notoriously difficult that many students have to produce texts in different school stages. This difficulty is usually more sharpening when it comes the order of texts to argue, in which we can perceive a weakness in the linguistic-discursive repertoire and organization of ideas in time to present its opinions and present arguments to defend them. Therefore, this study has as its theme text production from the genre reader's letter, delimited the students of the 6th year of a municipal school in Teresina-PI, originated this problematical and on the assumption that it is necessary to consider the didactically practices teaching genres of various discursive fields wide and continuous basis so that it can provide students a better ownership of their structural characteristics, linguistic and functional throughout school life. The choice of genre reader's letter was given by his predominantly opinionated character, by oportunizar work with social movement genres in schools and thus promote the use of situated and significantly language, and to be present today in some textbooks 6th grade. As theoretical apparatus we support on studies of Bakhtin (1997) and Bronckart (2003) for the study of genre in sociointeractionist perspective of language, Adam (2011), Koch (2011), Charaudeau (2014) to support in as the argumentative language and typological sequences, Alves Filho (2011) as a theoretical support on the structure and aspects involving the production process of the reader's letter, among other contributions. For the analysis of the difficulties of writing related to genre, it was raised a *corpus* composed of 22 (twenty-two) productions in which we could observe a limitation on skills that involve the structure of the letter, organization of ideas and use of argumentative operators. Leading us to realize that the students have the ability to write argumentative texts, however, it is noticeable the need that you have to improve and expand this knowledge, therefore, the teacher, providing the development of appropriate linguistic and discursive skills to communicative purposes varied, mostly for the argumentative skills through activities that encourage students to contact with the various social writing practices. The research results confirm the importance of teacher mediation at work with genres, particularly with regard to the development of linguistic competence in opinion texts in our case, the letter of the reader, as we see a need to interence appropriately in difficulties present in the students' texts and complement the activity of the textbook in order to better the specificities of the genre. Thus, the indication of a proposal of this intervention in this study is presented as a model, adjustable to specific realities, which is intended to assist in teaching of the genre reader's letter, while it is an indicator that is possible and necessary to intercede with based on previously identified problems.

Keywords: Written production. Argumentation. Reader's letter

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Parâmetros do contexto de produção de texto-----	26
QUADRO 2 - Fases de uma sequência narrativa-----	32
QUADRO 3- Exemplo 1-----	33
QUADRO 4- Exemplo 2-----	34
QUADRO 5- Exemplo 3-----	35
QUADRO 6- Protótipo de uma sequência dialogal (fases)-----	35
QUADRO 7- Exemplo 4-----	38
QUADRO 8- Exemplo 5-----	38
QUADRO 9- Relação argumentativa segundo Charaudeau-----	40
QUADRO 10- Operadores argumentativos, segundo Adam e Koch-----	42
QUADRO 11- Proposta provisória de argumento de gêneros-----	48
QUADRO 12- Plano referencial de Língua Portuguesa/ 2015-----	57
QUADRO 13- Etapas da pesquisa-----	62

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Seção de contrato-----	73
GRÁFICO 2- Seção de despedida-----	88

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1- Esquema-----	40
FIGURA 2- Proposta de produção escrita-----	63
FIGURA 3- Texto para leitura-----	65

LISTA DE TABELAS

TABELAS 1- Operadores argumentativos presentes nas produções -----	81
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROFLETRAS** - Programa de Mestrado Profissional em Letras
- SEMEC** - Secretaria Municipal da Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	11
1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE TEXTO, GÊNERO E SEQUÊNCIAS -----	17
1.1 Concepções de texto -----	17
1.2 Gêneros textuais e ensino e o ensino da língua portuguesa-----	21
1.3 As sequências tipológicas-----	29
1.4 A argumentação -----	37
1.5 Carta do leitor: características e funcionalidade-----	45
2 SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL: reflexões e parâmetros -----	51
2.1 As práticas de produção de texto na educação básica-----	51
- 2.2 Ensino da língua e da produção escrita na rede pública municipal de Teresina- PI-----	55
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA -----	61
3.1 Caracterização da pesquisa-----	61
3.2 Sujeitos e campo de pesquisa-----	61
3.3 Procedimentos de coleta de dados -----	62
3.4 Categorias de análise-----	67
4 DA ANÁLISE À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO -----	70
4.1 Considerações sobre a proposta escrita no livro didático-----	71
4.2 Elementos estruturais da carta do leitor-----	72
4.2.1 Seção de contato -----	72
4.2.2 Núcleo da carta: plano composicional do texto argumentativo-----	76
4.2.3 Operadores argumentativos e as relações de sentido-----	81
4.2.4 Seção de despedida-----	88
4.2.5 Propósito comunicativo-----	91
4.3 Proposta de intervenção -----	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	112
REFERÊNCIAS -----	116
APÊNDICE -----	119
APÊNDICE A: Carta de anuência-----	120
APÊNDICE B: Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)-----	121
APÊNDICE C: Termo de Assentimento-----	124
ANEXOS -----	127

INTRODUÇÃO

Anos de experiência em sala de aula, de observações a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua materna me propiciaram a oportunidade de analisar e comparar os níveis de aquisição de habilidades e competências, as quais envolvem o uso da linguagem dos alunos nas diversas séries escolares.

Preocupo-me ao deparar-me com alunos do 8º e 9º anos com capacidades de compreensão leitora muito restritas, limitando-se à localização de informações explícitas e, principalmente, com competências reduzidas relacionadas às habilidades de escrita, em que observo dificuldades em desenvolver o tema, em dominar a tipologia do texto, em posicionar-se sobre fatos, entre outras. Essa constatação também ficou evidente em produções textuais de alunos de cursinhos de vestibular quando, no ano de 2013, tive a oportunidade de ministrar aulas de produção de textos no Programa Universidade ao Alcance de Todos. Considerando que essas aquisições se dão no decorrer de um processo, supõem-se prejuízos que poderão evidenciar-se a cada série avançada.

Até bem pouco tempo, as atividades de escrita, restritas às redações com temas livres, não contemplavam o exercício da reescrita, não sinalizavam para os alunos o contexto de produção, o suporte de divulgação e os prováveis interlocutores, assim era comum observar alunos contando as linhas à medida que escreviam e até aumentando o tamanho da letra, numa tentativa de preencher toda a folha destinada à produção de texto. Convém não deixar de mencionar o direcionamento que era e, em alguns casos, ainda é dado para o ensino da língua, o qual reduz-se em estudar a morfologia, a sintaxe, nomenclaturas e classificações em detrimento de um estudo contextualizado, sob a forma de atividade social. Esse ensino tem por consequência a redução da fluência verbal, da habilidade em escrever textos mais complexos, entre outros problemas, daí um dos motivos para a dificuldade enfrentada pelos alunos nas aulas de produção textual.

Isso posto, tem-se que a produção escrita constitui um dos principais desafios a ser enfrentado nas aulas de Língua Portuguesa. De um lado, alunos que manifestam poucas habilidades de escrita contempladas em contextos sociais diferenciados, de outro, professores que evitam esse tipo de atividade por exigir acompanhamento e intervenções mais complexos e até mesmo por falta de aparato teórico e metodológico que os oriente no ensino da produção de textos.

Assim, essa atividade, tão importante para a aquisição da competência linguística, recebe, geralmente, uma ínfima atenção ano após ano de escolaridade, contribuindo para a fragilidade quanto ao desenvolvimento das habilidades da língua escrita. Essas habilidades tornam-se, ainda mais precárias quando se trata da produção de gêneros argumentativos. Os alunos, nos diversos estágios escolares, demonstram sérias dificuldades em se posicionarem diante de assuntos diversos, o que evidencia a fragilidade no repertório linguístico- discursivo no momento de expor opiniões e apresentar argumentos para reforçar ideias defendidas. Citelli (2004) explica que em qualquer texto busca-se o convencimento, objetiva-se os efeitos pragmáticos da linguagem. Entende-se, assim, que todo discurso é ideológico, no entanto é preciso fornecer ferramentas para que os usuários da língua aproprie-se das estratégias argumentativas, no sentido de orientar seu enunciado para a devida conclusão almejada. A todo momento emitem-se juízos de valor sobre situações, pessoas, coisas, daí a relevância que há em argumentar de modo claro e consistente. Sobre a presença da argumentação na interação social, Koch (2011) declara que é por isso que o ato de argumentar é considerado um ato linguístico fundamental.

A argumentação, dessa forma, desempenha um papel importante, uma vez que engloba capacidades das quais motivam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do aluno. Nesse sentido atividades para a apropriação de unidades linguísticas da ordem do argumentar e que favoreçam uma vivência com situações orais e escritas que exijam essa prática de linguagem são questões a serem discutidas e ensinadas para, assim, proporcionar um desenvolvimento linguístico- discursivo para o domínio de gêneros argumentativos e, conseqüentemente, a melhoria da competência escrita dos discentes.

Dentre os diversos gêneros textuais existentes, entendemos que o gênero carta do leitor atende ao propósito desse trabalho, cujo foco principal centra-se na possibilidade do seu ensino, de maneira planejada, de modo a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, principalmente relacionadas às estratégias de argumentação, pois além de ser um texto de circulação social que trabalha o aspecto dialógico da linguagem, exige habilidades linguísticas na ordem do argumentar, do construir e sustentar pontos de vista, habilidades estas, difíceis e trabalhosas, quando voltadas, principalmente, para a produção escrita. A escolha encontra respaldo, inclusive, nos PCN (1988), que orienta o ensino de gêneros que sejam fundamentais para uma efetiva participação social. No documento, é possível

encontrar a orientação de trabalho com esse gênero (carta do leitor), o qual encontra-se agrupado com outros. Acreditamos tratar-se de um gênero relevante para ser trabalhado, por instigar o desenvolvimento de posições críticas diante de temas diversos e polêmicos.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como tema “Produção textual do gênero carta do leitor no ensino fundamental”, delimitado aos alunos do 6º ano de uma escola pública municipal de Teresina/PI e como pré-requisito para seu andamento, fomos orientados pelo objetivo geral que constitui investigar habilidades de escrita, próprias do gênero textual carta do leitor, e propor mediação pedagógica a partir de diagnóstico em textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, e como específicos: observar se os alunos demonstram conhecimento sobre a estrutura da carta; verificar o nível de desenvolvimento linguístico-discursivo no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo; analisar o emprego dos operadores argumentativos na construção do texto; elaborar proposta de intervenção com base nos problemas de escrita identificados, objetivando apontar alternativas para uma melhor apropriação do gênero.

Tendo em vista que o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno com relação à produção escrita, principalmente, no que diz respeito, à produção do discurso argumentativo se dá no contínuo de ensino- aprendizagem e, atuando, no momento, em turmas do 6º ano, vimos com a oportunidade, mediada pelo propósito do PROFLETRAS, de iniciar um trabalho no sentido de propiciar aos alunos possibilidades de avanços no uso da língua escrita, para, dessa forma, terem a capacidade de acompanhar, adequadamente, os níveis de apropriação da escrita, de acordo com as séries estudadas.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho pretende, além de atender à proposta dos PCN e de perspectivas teóricas sobre gêneros textuais, bem como do ensino da linguagem a partir de textos, buscar possíveis respostas para os seguintes questionamentos: quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina em relação à produção escrita do gênero carta do leitor? O ensino desse gênero textual pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, principalmente relacionadas às estratégias de argumentação? A elaboração de uma proposta de intervenção sobre o gênero em estudo contribuirá para ampliar as orientações presentes no livro didático e, conseqüentemente, aprimorar os conhecimentos e competências dos alunos?

Apoiando-nos nas hipóteses de que o trabalho contínuo com gêneros de diversos domínios discursivos não está sendo contemplado nas atividades didáticas do professor e de que a atividade do livro didático, muitas vezes, precisa ser complementada para propiciar ao aluno um contato mais amplo com as características estruturais e linguísticas do gênero em estudo, bem como que o estudo do gênero carta do leitor, por se tratar de um texto de circulação social, divulgado em revistas ou jornais, favorece uma interação verbal por meio da leitura/escrita com função social, acreditamos que, de posse de um aparato teórico-metodológico sobre o ensino desse gênero, o professor oferecerá melhores condições que conduzirão o aluno a reconhecer a escrita como um processo que demanda habilidades diversas e socialmente situadas, bem como fazer um uso adequado do gênero carta do leitor de modo a atingir seus objetivos.

Segundo Bezerra (2010), as cartas possuem naturezas diversas por circularem em diferentes campos de comunicação e com propósitos diferenciados. Com objetivos diversos como elogiar, opinar, criticar, o gênero em estudo propicia a atuação interacionista e social do educando por meio da linguagem.

Motta-Roth e Meurer (2002, p.10 - 11), frisam a importância de se considerar o “conhecimento crítico sobre práticas discursivas sociais”. Destacam, ainda, que a vida social contemporânea requer o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem aos indivíduos uma participação ativa e consciente na sociedade na qual se inserem. Em vista disso, compreendemos que realizar o estudo desse gênero, de forma fundamentada, planejada e sistematizada, com os alunos do 6º ano viabilizará um ensino de língua que desenvolva, além de habilidades de escrita, a competência comunicativa dos mesmos, ampliando também seus conhecimentos textuais, interacionais e de mundo, enfim uma gama de saberes os quais precisam ser ativados.

Tendo em vista o caráter sócio - interativo desse gênero, compreendemos, também, que seu estudo pode motivar a participação ativa dos educandos na sociedade, bem como estimular o pensamento crítico. Nessa perspectiva, o ensino dispõe de um instrumento que não só amplia a competência linguística, como propicia formas de participação social, o gênero textual. Por força dessa afirmação, oferecer aos alunos práticas de leitura e escrita permeadas pelos gêneros textuais possibilita a ampliação de habilidades no uso da palavra visto que os diversos gêneros proporcionam um estudo da língua sociocomunicativamente contextualizada.

Ao conceber a língua como uma atividade vinculada ao contexto e efetivada em atos comunicativos, assume-se a concepção de que ela se realiza por meio de textos. Não o texto inerte, mas o que tem finalidades e, portanto, flexível, adaptável ao contexto e ao interlocutor (ANTUNES, 2009). Dessa forma, o ensino da língua, de modo a proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação integral do aluno deve ser conduzida nessa direção.

Para Bakhtin (2011), sempre fazemos uso de um gênero para nos comunicar, portanto, os enunciados são formas relativamente estáveis e característicos de cada situação. Tal concepção evidencia que toda prática discursiva efetiva-se através de modelos de textos. Assim, parafraseando Dolz e Schneuwly (2004), os quais recorrem às teorias bakhtinianas, esses modelos textuais são oriundos da situação comunicativa, isto é, os gêneros são utilizados de acordo com parâmetros (finalidade, destinatário, assunto) que guiam a ação de linguagem.

Ao levantar essas considerações acreditamos que abordar a língua dentro de contextos sociais diversos é levar em conta a diversidade das capacidades de linguagem e como um dos principais propósitos de ensino da língua materna é promover seu uso de maneira pertinente em relação aos saberes e às potencialidades dos alunos, os gêneros constituem um instrumento eficaz à medida que fornecem um aparato linguístico e estrutural diversificados, o que possibilita aos alunos adquirirem níveis diferentes de funcionamento discursivo.

Quanto a estrutura da dissertação, a organização se dá em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. Na introdução, expomos o tema, problematização, justificativa, hipóteses e objetivos (geral e específicos). No primeiro capítulo intitulado “Abordagens teóricas sobre texto, gênero e sequências” apresentamos, inicialmente, as concepções de texto, à luz da Linguística Textual, de modo a esclarecer que cada compreensão que se tem do texto influencia no modo de abordá-lo. Também apresentamos conceitos relevantes sobre os gêneros textuais e levantamos considerações para diferenciá-los das tipologias textuais. Ainda no mesmo capítulo, discorremos sobre o gênero selecionado para a pesquisa, a carta do leitor, assim como contemplamos teorias pertinentes para a compreensão da linguagem argumentativa, predominante no gênero em estudo.

No segundo capítulo, “Sobre o ensino da língua e da produção textual: reflexões e parâmetros”, discutimos sobre a relevância de uma intervenção didática

adequada no ensino da produção escrita, principalmente na escrita de gêneros da ordem do argumentar, bem como abordamos as diretrizes que orientam o ensino da língua portuguesa na rede pública municipal de Teresina, aspecto considerado importante, pois norteia a prática pedagógica dos professores da rede.

No terceiro capítulo, “Aspectos metodológicos da pesquisa”, delineamos as direções traçadas na elaboração e desenvolvimento desse estudo, partindo da caracterização da pesquisa, campo e sujeitos envolvidos. Destacamos também os procedimentos utilizados na coleta de dados e as categorias elencadas para análise.

No quarto capítulo, denominado “Da análise dos dados à elaboração da proposta de intervenção”, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados nas produções textuais dos alunos e, ancorados nas dificuldades observadas, propomos uma atividade de intervenção com o intuito de favorecer o aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento de habilidades, concernentes ao gênero carta do leitor.

Nas considerações finais, retomamos pontos cruciais do trabalho como o objeto de estudo, a problematização e apresentamos reflexões sobre a experiência vivenciada na pesquisa, além de propormos, a partir dessas abordagens, uma reflexão por parte do professor acerca de sua prática no trabalho com os gêneros, principalmente, com gêneros da ordem do argumentar.

Por fim, ressaltamos que este trabalho, por envolver a participação de seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí, obtendo aprovação por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE: 54309615.5.0000.5209, com o Número do Parecer: 1.589.718.

1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE TEXTO, GÊNERO E SEQUÊNCIAS

Para melhor embasar nossa análise, buscamos apoio teórico, neste capítulo, em Bakhtin (2011); Koch (2015); Bronckart (1999); Dolz e Schneuly (2004); Adam (2011); Alves Filho (2011), dentre outros, no sentido de destacarmos aqui conhecimentos relevantes que versam sobre texto, gênero e sequências tipológicas, além de discutirmos importantes conceitos relacionados à argumentação e ao gênero que nos interessa, a carta do leitor. A abordagem dada a essas teorias, no decorrer deste capítulo, pretende fornecer um panorama geral sobre os estudos que nortearam esta pesquisa.

1.1 Concepções de texto

Considerando que o texto ocupa um lugar central no ensino da leitura e da escrita, e por entender que no momento da produção o aluno apoia-se em representações das quais ele tem sobre texto, entendemos que se faz necessário conhecer o percurso histórico das concepções de texto, no sentido de compreender que tais concepções são resquícios de diferentes visões, que se tem acerca de língua e sujeito e que, por consequência, influenciam os procedimentos metodológicos envolvidos no estudo do texto. Nesse sentido, propomos um sucinto levantamento de aspectos históricos e teóricos sobre essas concepções, apoiando-se, principalmente, nos estudos da Linguística Textual, (doravante LT), visto que sua investigação visa, segundo (KOCH, 2015, p. 164) “compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto”.

As perspectivas teóricas apontadas pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo difundiram um estudo da língua desvinculado do contexto em que a análise se dava, em nível da frase. Nos meados dos anos 1960, surge a LT, área da linguística cuja observação da língua ocorria em unidades de sentido denominadas texto, em detrimento das unidades isoladas (MARCUSCHI, 2008). Sob essa nova abordagem, os estudos da língua, centrados no código, não eram mais suficientes para analisar o texto incorporando a ele a produção de sentido. Tendo o texto como objeto de estudo, as ideias da LT propagaram-se, ao longo do tempo, a partir de distintas concepções de texto. Entre essas diversas concepções, Koch (2015, p.12) destaca as seguintes:

- 1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção da base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
- 8) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

De forma sistemática, a autora expõe essas acepções de texto, ressaltando, no entanto, que elas se sobrepõem em certos momentos. De fato, ao nos aprofundarmos no estudo sobre o texto, observamos que teorias diferentes surgiram em uma mesma fase de investigação da LT, complementando e colaborando para o desenvolvimento nas pesquisas de seu objeto de estudo, contribuindo, dessa forma, para a compreensão de texto que temos hoje.

Inicialmente, a LT voltou-se para a análise do texto, vendo-o como unidade superior à frase, desenvolvendo reflexões a respeito das relações existentes entre os enunciados. Segundo Marcuschi (2008, p.73), ao referir-se a essa fase inicial, “constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase”. As gramáticas de texto despontam nessa primeira fase, objetivando “descrever categorias e regras de combinação da entidade T(texto) em L (determinada língua)”, (KOCH,2015, p.21). Tratava-se, então, de segmentar o texto em unidades menores e classificá-las. Às gramáticas de texto, os estudiosos acrescentaram um componente semântico, representado em suas obras pela macroestrutura profunda, isto é, a estrutura subjacente, identificada pela relação coerente entre os enunciados constituintes do texto. Para eles, a significação global encontrava-se nessa macroestrutura e não somente na microestrutura, caracterizada pelos aspectos sintáticos presentes na superfície textual.

Dessa forma, na década de 1970, levados pela necessidade de ultrapassar a abordagem sintático-semântica dada ao texto, os linguistas passam a concebê-lo como unidade comunicativa vinculada ao uso. Nessa perspectiva, sob influência da pragmática, a significação textual passa a ser vista como um processo resultante da interação entre os usuários da língua, pois, como afirmou Koch (2015, p.27), “[...] já

não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. Desse modo, percebe-se o texto como produto das intenções comunicativas e sociais do sujeito.

Seguindo, na década de 80, a teoria cognitiva confere à LT novo direcionamento nos estudos do texto, agora visto como resultado de processos mentais. Conforme Koch (2015, p.34), os sujeitos envolvidos no ato comunicativo “já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual [...]”. Sob a análise cognitivista, à LT caberia estudar o modo de efetivação desses conhecimentos acionados durante o processamento textual.

Ao fim da década de 1980 e início da década de 1990, a separação entre fenômenos mentais e sociais preconizada pelas ciências cognitivas clássicas viu-se contestada, uma vez que o ambiente para o cognitivismo era tão somente um meio “a ser analisado e representado internamente” (KOCH, 2015, p. 41). A separação entre mente e corpo, concepção seguida pelo cognitivismo clássico, foi afetada por novos estudos originados de várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e também a própria linguística as quais investigavam a relação entre cognição e cultura. Segundo Koch (2015, p. 41),

[...] muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e a capacidade de atuação física no mundo. Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais, a compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos.

Dessa forma, passou-se a compreender que a cognição efetua-se tanto dentro da mente como fora dela, originando-se de ações praticadas em conjunto com os outros e em interação com o meio. Assim, à teoria cognitiva acrescentaram-se estudos de orientação sociocognitivo-interacionista. Deste modo, dentro da perspectiva interacionista, a linguagem é tomada como “ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)” (KOCH, 2015, p.43). E nesse sentido, devido à visão interacionista da língua, o texto é

considerado, a partir de então, como lugar de interação, no qual os sujeitos agem dialogicamente e socialmente através da linguagem.

Vimos que as pesquisas conduzidas pela LT apontam diferentes noções sobre o texto: de frase complexa a produto de processos mentais. Hoje, o texto, é concebido como um evento social, fruto do contexto sociocomunicativo, histórico e cultural. Vale ressaltar a importância da visão de Marcuschi (2008, p.75-76) ao referir-se à posição da LT sobre o texto. Para o autor, o texto não deve ser entendido, apenas como “um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”. Nesse sentido, analisa-se a língua em funcionamento, em situações reais de uso, numa perspectiva sociointeracionista.

Koch (2004) defende que o conceito de texto vincula-se à noção que se tem de língua e de sujeito. Nessa perspectiva, com o intuito de tornar a noção de texto mais esclarecedora, apontamos as três concepções, apresentadas por Koch (2004, p.16 - 17)

- a) texto como produto lógico do pensamento, o qual é a representação mental do autor, cabendo ao leitor/ouvinte apenas “captar” as intenções(psicológicas) do produtor em uma atitude essencialmente passiva.
- b) texto como produto da decodificação no qual é um simples resultado da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este apenas o conhecimento do código. O sujeito, aqui, é (pre)determinado pelo sistema e a língua, um simples *instrumento* de comunicação
- c) texto como processo de interação resulta da interação entre os interlocutores.

Na primeira concepção entendemos que o texto é a representação do pensamento e sujeito, senhor absoluto dos seus discursos, já na segunda, o texto é o resultado do processo de codificação do emissor a ser decodificado pelo receptor, através do código, já na terceira concepção, o contexto sociocognitivo dos participantes assume um papel importante para a construção do sentido desse texto, nesse caso o sujeito é um ser ativo, ator/construtor social e a língua possui um caráter dialógico. Ainda sobre a terceira concepção, texto como processo de interação, Koch (2004, p. 119) chama a atenção para três aspectos envolvidos no evento:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos.
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis.

3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Compreendemos, assim, que o texto, na perspectiva sociocognitiva e interacional, resulta de uma construção de sentido no qual está envolvido não só a materialidade linguística como também a bagagem social, histórica, cultural e as experiências comunicativas dos envolvidos no processo. Assim, vários conhecimentos são ativados na produção e compreensão do sentido, não bastando a organização e significação dos elementos linguísticos. Aqui, o diálogo é fator preponderante no processamento do texto.

Assim, diante do interesse pela importância sociointeracionista da linguagem, surgiram diversos assuntos relacionados aos estudos da linguagem, entre eles, os gêneros. Sob essa ótica, tem-se nos gêneros textuais “uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p.151), fato que os situam, atualmente, no núcleo do ensino das modalidades verbal e não verbal de realização da língua.

Enfatizamos que, na perspectiva adotada neste estudo, o texto é considerado instrumento para reflexão dos usos da língua. Defendemos a concepção de texto como evento social, o qual se concretiza mediante diversos fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, nosso estudo filia-se à concepção de texto como processo de interação.

Perante essas observações e diante do fato de que os gêneros textuais se apresentam como manifestações reais e contextualizadas da linguagem, assumindo, assim, um ponto de partida para o ensino-aprendizagem da língua, abordaremos a seguir algumas reflexões e conceitos teóricos que envolvem o gênero textual e sua importância para o ensino da língua .

1.2 Gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa

Base do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o texto, seja oral ou escrito, faz-se presente em, praticamente, todas as atividades didáticas escolares. Tal como proposto pelos PCN, o estudo sobre o funcionamento da língua tem sido desenvolvido a partir dos gêneros textuais, atribuindo a esse ensino uma abordagem

sociocultural. É importante observar, primeiramente, a variação na terminologia no que se refere aos estudos dos gêneros: “gêneros do texto” ou “gêneros do discurso”.

Interessante a colocação de Rojo (2005) sobre essa flutuação terminológica. Segundo as reflexões da autora, embasadas em estudos de teóricos da área, essa variação interfere no significado e conseqüentemente no objeto de estudo. De acordo com Rojo (2005), as duas vertentes – teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais – possuem raízes em diferentes releituras das teorias bakhtinianas, sendo que a primeira volta-se para o estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio – históricos; e a segunda, centra-se na descrição da materialidade textual.

Bronckart (1999), ao referir-se a esse assunto, alude que, na obra de Bakhtin (1953), os gêneros são mais comumente tratados como gêneros do discurso, e, não com tanta frequência, também como gêneros do texto. Bronckart (1999) explica que isso ocorre pela própria evolução interna da obra de Bakhtin, como por problemas de tradução. Mesmo com essa variação, os gêneros na teoria bakhtiniana são estudados na perspectiva dialógica da linguagem. Mediante essas informações, deixamos claro que usaremos neste trabalho o termo gênero textual, visto que é o utilizado pela maioria dos autores que investigam os fenômenos textuais/discursivos.

É salutar mencionar que a expressão gênero surgiu na Antiguidade, com Platão. Inicialmente, o termo se relacionava aos gêneros literários. Com os estudos de Aristóteles, o campo de investigação sobre o gênero se ampliou, havendo, então, um interesse na relação existente entre gênero e discurso. Para Aristóteles (1358, apud MARCUSCHI 2008, p.147), três elementos constituem o discurso: o que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala, sendo que a existência de um tipo específico de ouvinte determinaria o gênero de discurso retórico: o deliberativo (dirige-se a um público com a intenção de aconselhar ou dissuadir); o judiciário (quando a intenção é acusar ou defender) e o demonstrativo (discurso religioso ou de repreensão ao cidadão).

Nesse sentido, a concepção de gênero que se tem hoje é influenciada por perspectivas teóricas que orientam estudos de pesquisadores, os quais se propõem investigar aspectos referentes ao funcionamento, à descrição e ao ensino dos gêneros, havendo, desse modo, segundo Meurer, Bonini, Motta-Roth (2005), três principais abordagens que envolvem a temática: a sociosemiótica; a sociorretórica; a sociodiscursiva. Sustentamos que a perspectiva, da qual nos guiamos neste estudo

é a interacionista sociodiscursiva (ISD), linha de pesquisa seguida por Bronckart (1999), e cuja base teórica se encontra norteadada pelos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin, pelo estudo de Vigotsky, com sua investigação sobre a influência da interação no desenvolvimento cognitivo, entre outros.

De acordo com abordagem interacionista sociodiscursiva, a linguagem é algo inseparável da interação social, uma vez que a língua é apreendida por meio das produções verbais concretas, os textos. O texto, assim, é o lugar da ação verbal, o qual se classifica em diversos gêneros reconhecidos socialmente e direcionados adequadamente para situações comunicativas, nas quais englobam interlocutores, esfera social de circulação, propósitos. Essa abordagem nos mostra que a competência discursiva reflete o desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, e às habilidades solicitadas nas diversas práticas sociais, o que propicia, desta forma, o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, fato esse mencionado por Dolz e Schneuly (2004).

Até chegarmos a essas abordagens, é relevante mencionar que foi, principalmente, a partir dos estudos de Bakhtin (1953/1979), que passamos a compreender a abrangência significativa da palavra gênero. O referido autor foi um dos pioneiros a relacionar o estudo dos gêneros com as manifestações textuais orais e escritas. Segundo Bakhtin ([1953] 2011, p.262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaram gêneros do discurso”.

Depreendemos que, de acordo com o autor, o uso da língua acontece por meio de enunciados orais ou escritos, os quais apresentam características identificáveis por três aspectos básicos coexistentes: conteúdo temático, estrutura e estilo. O conteúdo temático corresponde às temáticas próprias de determinado gênero; a estrutura se refere à construção composicional do texto e o estilo corresponde às seleções e escolhas linguísticas do produtor. Esses elementos configuram um determinado gênero textual e relacionam-se ao tipo de atividade em que os interlocutores estão envolvidos, adequando-se às condições e finalidades de cada contexto discursivo. Ainda, de acordo com a leitura da obra de Bakhtin(2011), há uma relação efetiva entre enunciado e situação social, esta, uma das partes constitutivas do enunciado e imprescindível para a compreensão do sentido.

Dessa forma, composto por uma dimensão verbal (materialidade linguística), o enunciado também se constitui por aspectos extraverbais, relacionadas a sua

dimensão social. Rodrigues (2005), ao referir-se a esse horizonte extraverbal do enunciado, afirma que este pode ser analisado sob três elementos que o constituem: o horizonte espacial e temporal (espaço e tempo do enunciado); o horizonte temático(aquilo de que se fala, a finalidade do enunciado); e o horizonte axiológico(a atitude valorativa dos participantes do acontecimento[próximos, distantes] a respeito do que ocorre[em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores]).

Sob essa perspectiva, o texto é considerado enunciado quando analisado na sua integridade concreta e viva, isto é, considerando os aspectos sociais que o envolvem. Com base nessa compreensão, entendemos que textos iguais quanto à forma, estilo e conteúdo podem se classificar em gêneros diferentes por funcionarem em situações diferentes.

Schneuwly (2004, p.20) afirma que “o gênero é um instrumento”, desta forma, ao referenciar Bakhtin (1953/1979), o qual postula que a inexistência dos gêneros prejudicaria a comunicação verbal, Schneuwly (2004) ratifica que o instrumento, além de mediar uma atividade, também materializa-a. Assim, o instrumento, para Schneuwly (2004, p.25), “é um meio de conhecimento”, visto que, embora os gêneros estejam à nossa disposição, a atividade discursiva é previamente planejada, considerando os parâmetros envolvidos na situação comunicativa. Isso nos faz compreender que o sujeito, ao valer-se de um determinado gênero/instrumento, socialmente estabelecido, para comunicar-se, necessita saber utilizá-lo, relacionando sua finalidade à situação específica.

Desse modo, segundo Scheneuwly (2004), o instrumento é eficaz à medida que o sujeito apropria-se do mesmo no sentido de embasar e orientar determinada ação discursiva. Entendemos, dessa forma, que toda ação discursiva se dá através desse instrumento, o qual se materializa, de acordo com a situação, determinada por um conjunto de fatores, tais como: interlocutores, finalidade, suporte e intenção comunicativa, respondendo, assim, às necessidades da interação verbal, pois guiam as ações de linguagem. Sobre essa relação entre gênero e situação discursiva, Bronckart (1999, p.137) assevera que:

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações

elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis [...]

Entende-se, assim, que os gêneros, sob uma visão mais ampla, são textos produzidos em situações comunicativas diversas, conforme os objetivos e condições específicas de cada situação, e que servem de modelos a serem utilizados em contextos discursivos diferentes. No caso do gênero carta do leitor, que é de interesse desse trabalho, trata-se de um gênero de circulação jornalística o qual atende, principalmente, o interesse do leitor que deseja expor uma opinião publicamente, podendo, no entanto, atender a outros propósitos.

Importante destacar que o uso do termo “modelos” não remete a formas rígidas a serem seguidas sempre em contextos pré-determinados, uma vez que, embora possamos encontrar aspectos formais similares entre alguns gêneros, eles se diferenciam mediante ao contexto social nos quais estão inseridos. A respeito disso, Rodrigues (2005, p.164, grifo da autora) esclarece,

O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. Por exemplo, embora se possam encontrar traços formais semelhantes entre os gêneros biografia científica e romance biográfico, eles são gêneros distintos, pois mesmo que os “valores biográficos” (princípio organizador da narrativa que conta a vida de um outro, ou da própria vida, na autobiografia) sejam compartilhados pela ciência e pela arte, eles se encontram em esferas sociais diferentes, com funções discursivo-ideológicas distintas (finalidade histórico-científica e finalidade artística).

Dessa forma, entendemos que, apesar de existirem parâmetros que os caracterizam, os gêneros sofrem modificações, adaptações, enfim, ajustam-se às circunstâncias sociais, evoluem acompanhando as novas necessidades de interação verbal e adequam-se, igualmente, ao seu suporte de divulgação.

Por serem produzidos a partir de situações comunicativas determinadas, há que se considerar o contexto de produção envolvido na escrita dos gêneros. Nesse sentido, esse contexto é definido por Bronckart (1999, p. 93) “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. O referido autor destaca alguns fatores reagrupados em dois conjuntos: o primeiro referindo-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo sociosubjetivo que influenciam necessariamente, mas não de forma mecânica, essa organização.

Segundo Bronckart (1999, p.93-94), o texto decorre, em primeiro plano, de uma ação realizada em um contexto “físico”, definido por quatro parâmetros:

- 1) O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- 2) O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- 3) O emissor (ou produtor, locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- 4) O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) corretamente o texto.

E em segundo plano, a produção do texto resulta da influência do mundo social (normas, valores, etc.) e subjetivo (imagem de si ao agir) na interação, sendo que esse contexto divide-se, do mesmo modo, em quatro parâmetros, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Parâmetros do contexto da produção do texto

PARÂMETROS	DESCRIÇÃO
Lugar social	No quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, etc.
A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador)	Qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário)	Qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
O objetivo (ou os objetivos) da interação:	Qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro acima, percebemos que o contexto de produção influencia e orienta a construção dos gêneros à medida que fornece subsídios para o interactante adaptar-se às especificidades do contexto e do referente, utilizando-se dele para selecionar o que dizer e como dizer.

Fundamentada nas teorias dos gêneros textuais, a proposta de ensino da língua, abordada pelos PCN (1998) para o ensino fundamental, suscitou entre os educadores uma nova visão sobre o trabalho didático com a Língua Portuguesa e, em especial, com o texto. Vinculada à concepção sócio-interacionista da linguagem, os PCN entendem que esse trabalho deve priorizar o uso da linguagem em diferentes

esferas sociais, o que irá preparar o aluno não só para práticas linguísticas, mas, sobretudo, propiciar formas de participação social como cidadão.

Nesse mesmo raciocínio, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p.57-58) destacam que “a proposta do estudo da linguagem em uso chama a atenção para a importância do contexto situacional e histórico na configuração de um enunciado efetivamente produzido”.

Ao se trabalhar o ensino da língua, devemos levar em consideração, segundo Marcuschi, (2008, p.161), que “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”. Dessa forma, o ensino da língua orientado pelos gêneros que circulam socialmente, além de ampliar a competência linguística e discursiva, norteia a conduta de linguagem adequada à situação comunicativa e compreende-se que o ato discursivo transcende o objetivo meramente comunicativo, sendo, portanto, uma ação necessariamente planejada para que possa atender a propósitos específicos.

Visto que as situações comunicativas são extremamente diversificadas, também existe uma heterogeneidade de gêneros com específicas formas enunciativas de composição. Segundo Bakhtin ([1953] 2011, p. 293) “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente”. Isso equivale a entender que dominar um gênero significa saber organizar enunciados apropriando-se, conseqüentemente, de diversas formas de expressão verbal. Tal entendimento encontra respaldo no estudo de Bakhtin (2011, p. 283) ao explicitar que “nós aprendemos a moldar o nosso discurso e formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras. [...]”. Para o autor, esse reconhecimento facilita a escolha do texto adequado para cada situação, bem como a compreensão da intenção comunicativa do outro.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacar que os gêneros são, ao mesmo tempo, estáveis e suscetíveis a mudanças. Desta forma, tomando como base as teorias de Bakhtin (2011), ao afirmar que os gêneros são relativamente estáveis, Cavalcante (2014, p.49) considera que:

Os gêneros são estáveis porque resultam de atividades sociais que são reiteradas ao longo do tempo. A repetição de determinados propósitos comunicativos gera formas de comunicação que terminam por se consagrar, mas que, a depender das práticas sociais e das convenções impostas pelo meio em que circulam, podem sofrer mais variações, ou menos.

Depreendemos, desta forma, que a autora cita como exemplo a escrita de um e-mail, que será determinada pelo grau de familiaridade existente entre os interlocutores, o propósito comunicativo do enunciador e de outros fatores contextuais os quais influenciarão no tamanho da mensagem, na estrutura, na linguagem. Ainda, conforme Cavalcante (2014, p. 50), a instabilidade nos gêneros decorre também pelo fato “de que passam por modificações, no decorrer do tempo e diante de situações que possibilitem alterações em alguma de suas características (estrutura, conteúdo, suporte, estilo etc.) para atingirem suas finalidades”. Desse modo, compreendemos que os gêneros sofrem modificações e adequações de acordo com as demandas sociais e com a intenção comunicativa. Percebemos, assim, que ao interagir por meio dos gêneros, utilizamos modelos socialmente estabelecidos, porém adequados a todos os aspectos envolvidos no ato comunicativo.

Essa experiência com os gêneros conduz a um aperfeiçoamento na modalidade escrita e oral da língua, já que o discente é exposto a diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações no texto. Sobre isso Silva e Silva (2013) ressaltam que a condição necessária para aprender a escrever é ter acesso aos diversos textos escritos e utilizar a escrita em diversas circunstâncias.

Koch e Elias (2012) afirmam que o ensino a partir dos gêneros pode propiciar contribuições significativas e inovadoras na didática que direciona a prática de produção escrita na escola. Sob esse ponto de vista, compreendemos que a inserção dos gêneros no ensino da produção escrita é uma forma de favorecer a compreensão da função social dessa atividade, assim como o desenvolvimento de competências linguísticas, próprias de cada situação comunicativa.

O professor, como mediador, deve proceder a uma seleção de atividades que viabilizem aos alunos o contato com os diversos gêneros para que possa haver um domínio gradual e adequado dos mesmos. Ao considerar a escolha dos gêneros a serem trabalhados, é salutar mencionarmos a fala de Marcuschi (2011, p.31) quando afirma que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno [...]”. Evidencia-se, nessa perspectiva, a importância nos critérios de escolha dos textos, dos quais devem relacionar-se aos usos reais da língua, considerando que esta se manifesta de modo específico e diferenciado em cada momento, abordá-la em textos, conseqüentemente, proporcionará ao discente

“construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, como afirma, (BEZERRA, 2010, p. 44).

O ensino da língua torna-se uma atividade interessante e produtiva, quando apresentada de forma significativa, uma vez que seu estudo estará a favor das funções comunicativas nas diversas situações de uso. Ressaltemos, assim, a posição explícita defendida por Cunha (2010, p.181) de que “fora da situação em que a língua é produzida, o que há são abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de línguas trabalhou e ainda trabalha com vistas à aquisição das regras que governam o uso da norma culta”.

Trata-se, pois, de revestir antigas práticas pedagógicas na aula de português com metodologias que explorem a língua em seu funcionamento, e nesse processo, o professor tem o papel preponderante, segundo os PCN (1988, p.22) a ele deve interessar “saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino” Dentro dessa perspectiva, ensinar a língua, apoiando-se em estratégias metodológicas planejadas e ancoradas nos diversos gêneros textuais, concebe ao educando o entendimento sobre a sua funcionalidade, capacitando-o a interagir verbalmente de modo consciente e a atender adequadamente às diversas práticas sociais.

É imprescindível reconhecer e apropriar-se da forma organizacional dos gêneros, visto que entender as diferentes formas composicionais que o estruturam direcionam para a escrita adequada de cada gênero específico, além de facilitar a identificação do gênero o qual se lê. Embora sejam “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p.156), os gêneros seguem alguns padrões do ponto de vista das escolhas lexicais, sintáticas, que os organizam internamente e, a predominância de uma ou outra sequência linguística contribui para padronizar características comuns em gêneros diferentes. Nesse sentido, com o objetivo de esclarecer a diferença entre tipologia (sequência) textual e gênero textual, bem como apresentar as principais características das sequências tipológicas que compõem os textos, apresentamos o terceiro tópico.

1.3 As sequências tipológicas

Os textos se organizam a partir de suas características estruturais, as quais nos levam a reconhecê-los, compõem de acordo com funções específicas, com propósitos estabelecidos, constituindo, assim, sequências tipológicas/textuais.

É válido mencionarmos que o princípio sobre a ideia da sequência textual tem origem em Adam (2011, p.205) que a defende como estrutura, ou seja:

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

Ao defini-la dessa forma, compreendemos que se trata de uma composição de unidades textuais dependentes entre si, cuja organização converge para a formação do todo, o texto. Sendo assim, a escolha e organização dessas unidades ocorrem mediante a intenção do ato discursivo, daí a sequência ser relativamente autônoma.

Para o autor, essa organização interna constitui-se de macroproposições compostas da combinação de proposições que compõem a sequência. Ainda, segundo Adam (2011), essas combinações denominam-se “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”. Na obra de Adam(2011), observa-se a preferência por essas cinco sequências, embora tenha citado outras em obras anteriores, como bem frisa Bronckart (1999, p.219)

Depois de ter considerado, em outras obras, a hipótese da existência de outros tipos de sequências (injuntiva e poética, principalmente), Adam finalmente renuncia a elas, para restringir-se aos cinco tipos básicos, que são as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Ao apresentar as sequências tipológicas, constatamos a sequência injuntiva integrando as sequências textuais mencionadas por Cavalcante (2014). Segundo a autora, cada sequência integra uma forma de composição com uma função particular, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal).

Embora as sequências mais estudadas sejam as cinco mencionadas por Adam (2011), entendemos conveniente fazer menção as seis, visto que a sequência injuntiva também faz parte de alguns gêneros, hoje, trabalhados em sala de aula. No entanto, esclarecemos que é a sequência argumentativa que interessa nesta pesquisa.

Considerando a diversidade de textos existentes, entendemos que se faz necessário conhecer as especificidades de todas as sequências para uma análise adequada do gênero a que se propõe estudar. Com relação a apropriação dessas especificidades tipológicas, Koch e Elias (2015, p.63) afirmam que:

A par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a apreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais- narrativas, descritivas, expositivas, etc.- um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe.

Assim, o contato com uma diversidade de gêneros textuais constitui uma eficaz maneira de conhecer as estruturas tipológicas específicas, ressaltando que é necessário apropriar-se das particularidades linguísticas predominantes em cada uma para um posterior reconhecimento. No centro dessa discussão e antes de adentrarmos nas especificidades das sequências, entendemos que se faz necessário, primeiramente, tecermos considerações sobre gênero e sequência/tipologia.

Quanto ao gênero e tipologia textual, Marcuschi (2008, p.154-155) entende o tipo textual como uma construção implícita ao texto definida “pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}” e o gênero textual como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes.”

Dessa forma, apreendemos que as escolhas linguísticas, os aspectos estruturais existentes em um texto, são marcas norteadoras na observação da sequência tipológica, enquanto que a noção de gênero abrange aspectos sociocomunicativos, interacionais, propósitos, representando, dessa forma, a materialização de textos, que se ligam a situações discursivas situadas. Inserida no gênero, a sequência tipológica, segundo, Marcuschi (2008) não atua de modo isolado e sim complementar, uma vez que há uma relação de integração entre ambos, das quais atuam, concomitantemente na constituição dos textos, no funcionamento da língua.

Convém ressaltarmos que um mesmo gênero pode conter mais de uma sequência, daí falar-se em “heterogeneidade composicional” (CAVALCANTE, 2014, p. 62). Diferentes propósitos comunicativos em um texto, por exemplo, podem conduzir a uma combinação de sequências. Ainda, de acordo com Cavalcante (2014),

o reconhecimento do gênero e o propósito que se sobressai cooperam na identificação da tipologia dominante. Assim, ao designar a tipologia a qual um texto pertence, não indicamos o gênero, e sim a sequência que prevalece nele.

Após essa discussão, seguimos destacando as particularidades de cada sequência. Para tanto optamos por tomar como referência os estudos de Bronckart (2012) e as cinco sequências mencionadas por ele.

Iniciando com a sequência narrativa, Bronckart (2012, p.219) afirma que, “embora cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga.” Consiste, assim, em uma seleção e organização de acontecimentos de modo a formar um todo, uma história com início, meio e fim. De acordo com o autor, múltiplos modelos de sequência narrativa foram propostos e o protótipo mínimo dessa sequência, se reduz à combinação de três fases:

Quadro 2: Fases de uma sequência narrativa

SITUAÇÃO INICIAL	TRANSFORMAÇÃO	SITUAÇÃO FINAL
Início	Meio	Fim

Fonte: Bronckart (2012, p. 220)

Levando em consideração as fases de uma sequência narrativa, dividida em situação inicial (início), transformação (meio) e situação final (fim), conforme quadro acima, ratificamos que Bronckart (2012) ressalta, no entanto, que a partir dos estudos de Labov e Waletzky, um protótipo padrão se impôs, passando a considerar não mais três fases, mas cinco fases principais e cuja ordem de sucessão é obrigatória: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita e dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada, é a fase de avaliação e moral. Como exemplo, para percebermos essas fases, citaremos um conto infantil, apresentada por Bronckart (2012)

Quadro 3: Exemplo 1

SITUAÇÃO INICIAL

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

COMPILAÇÃO

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

AÇÕES

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

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

RESOLUÇÃO

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

Situação final (+ Avaliação)

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

MORAL

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

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

Fonte: Bronckart (2012, p. 221)

Quanto à sequência descritiva, Bronckart (2012) a apresenta constituída de fases, que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. A forma prototípica dessa sequência contém três fases principais: (1) a fase de ancoragem, na qual, geralmente, é evidenciado o tema da descrição, (2) a fase de aspectualização, onde há a enumeração dos aspectos do tema e a (3) fase de relacionamento em que os elementos descritos são assimilados a outros a partir de comparações ou operações metafóricas. Porém, esse protótipo constitui, apenas um modelo abstrato e pode ser

realizado de modo rudimentar, ou seja, após o tema-título, uma simples enumeração de suas partes.

Bronckart (2012) apresenta um exemplo que constitui uma forma de realização mínima do protótipo, a descrição, que consiste em uma simples enumeração, não hierarquizada.

Quadro 4: Exemplo 2

Saio de sob as arcadas
 Vou em direção à piscina, onde nadam, uns querendo ganhar dos outros
 Um monte de bundas
 Bonitas, feias, caídas, independentes, em forma de pêra, em forma de bunda, bronzeadas, pálidas, granuladas, moles com celulite, as fluctuat nec vergetures, as que dão vontade de ter vontade, as que dão vontade de vomitar. Muito very impressionante **esse desfile.**
 (F. Dard, A prende ou à lecher, p.3)

Fonte: Bronckart (2012, p. 223-224)

A sequência explicativa ou o raciocínio explicativo, conforme Grize (1981), mencionado por Bronckart (2012), suscita na constatação de um fenômeno incontestável. Podendo tratar-se de um acontecimento natural ou de uma ação humana, esse fenômeno inicial apresenta-se como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder às questões que coloca ou às contradições aparentes que poderia suscitar. O desenvolvimento é então realizado por um agente autorizado e legítimo, que explicita as causas e/ou as razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação provoca. No fim desse desenvolvimento, a constatação inicial encontra-se reformulada e enriquecida.

A sequência do raciocínio explicativo apresenta-se de forma bastante simples, cujo protótipo comporta quatro fases:

- (1) a fase de constatação inicial;
- (2) a fase de problematização;
- (3) a fase de resolução e
- (4) a fase de conclusão-avaliação.

A seguir, um exemplo de protótipo da sequência explicativa de acordo com Bronckart (2012, p. 229-230):

Quadro 5: Exemplo 3*CONSTATAÇÃO INICIAL*

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

PROBLEMATIZAÇÃO

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

RESOLUÇÃO

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

CONCLUSÃO + AVALIAÇÃO

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

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

Fonte: Bronckart (2012, p. 229-230)

Com relação à sequência dialogal, Bronckart (2012) aponta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, dos quais são estruturados em turnos de fala, que, no caso dos discursos interativos primários são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante.

Ancorado nos estudos de Adam (1992) que tem como fundamentação Kerbrat-Orecchioni (1990), Roulet e colaboradores (1985), Bronckart (2012, p.231) expõe um protótipo de sequência dialogal organizado em três fases gerais:

Quadro 6: Protótipo de uma sequência dialogal (fases)

FASES		DESCRIÇÃO
1 ^a	Fase de abertura, de caráter fático	Os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem (- Oi, como vai? – Bem, e você?);
2 ^a	Fase transacional	O conteúdo temático da interação verbal é construído (- Você viu a Elsa hoje? – Não. Quem sou eu!);
3 ^a	Fase de encerramento	Explicitamente, põe fim à interação (-então, até logo! - até...)

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à sequência argumentativa, interesse do nosso estudo, por ser uma sequência que acreditamos ser predominante no gênero carta do leitor, levantaremos, apenas algumas considerações, visto que, há neste trabalho uma seção específica sobre o assunto.

De acordo com Bronckart (2012), quatro fases compõem o protótipo dessa sequência: (1) a fase de premissas (ou dados); (2) a fase de apresentação de argumentos; (3) a fase de apresentação de contra-argumentos e a (4) fase de conclusão (ou nova tese). Porém, o autor salienta que esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo) como, também, pode ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros.

No exemplo a seguir, Bronckart (2012, p. 227) traz uma sequência argumentativa simplificada que se reduz a uma série de argumentos conduzindo a uma conclusão. Posteriormente, o autor destaca outro exemplo, no qual podemos observar um modo mais complexo de organização do discurso argumentativo.

Quadro 7: Exemplo 4:

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

(J. Vaudaux actualités, janeiro de 1997)

Fonte: Bronckart (2012, p. 227)

Quadro 8: Exemplo 5

PREMISSA

Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem[...]

ARGUMENTOS

Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] Essas considerações vão no sentido da tese da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram[...]

CONTRA-ARGUMENTOS

Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, prever o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções[...]

ARGUMENTOS

Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos(...) têm atitudes proporcionais[...] Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças[...]

CONCLUSÃO

Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de uma verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno.

(D. Donaldson, *Paradoxes de L'irrationaleté*, pp.69-74)

Fonte: Bronckart (2012, p. 227)

Encerramos essa exposição ressaltando sobre a importância de conhecermos as possibilidades de estruturar e organizar textos de acordo com o(s) propósito(s) comunicativo(s). O conhecimento sobre as especificidades de cada sequência nos proporciona a aquisição dessa competência, pois, embora a tendência dos textos consista em se organizarem de forma heterogênea, há sempre uma que se sobressai e que servirá de base para a realização de atividades comunicativas. Desse modo, o subtópico seguinte traz uma abordagem sobre a argumentação, o que auxiliará para uma melhor compreensão da sequência argumentativa, uma das nossas categorias de análise.

1.4 A argumentação

De acordo com Fiorin (2015), o surgimento da argumentação vincula-se à vida em sociedade, pois a necessidade de usar a palavra para resolver questões e persuadir, remonta ao surgimento das primeiras democracias. Dessa forma, o interesse por dominar habilidades de expressão verbal liga-se ao mundo clássico, no qual havia um empenho em articular, intencionalmente e com destreza, os discursos. Dos estudos clássicos à atualidade, pesquisas sobre a argumentação ganharam novos direcionamentos, ocupando, hoje, um espaço até considerável entre os temas mais abordados nos estudos da língua, talvez pelo fato de ser unânime entre os estudiosos da área a ideia de que argumentar seja algo inerente à linguagem. Diante da importância que ocupa nesses estudos, abordamos, então, pontos significativos para o entendimento da argumentação.

Ainda, segundo o autor supracitado, deve-se aos teóricos Anscombe e Ducrot a ideia que se evidencia hoje, na linguística, sobre a relação intrínseca entre

língua e argumentação. De acordo com os mencionados linguistas franceses, Fiorin (2015, p.15) assevera que “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam.” E para Charaudeau (2014, p.207) “a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação, na qual tem finalidade persuasiva.” A partir das duas definições levantadas, percebemos que a argumentação consiste em uma organização de ideias que se dá de modo lógico e intencional com vistas a produzir uma reação no interlocutor. Assim, mesmo que seja considerada uma capacidade humana, é uma organização discursiva estrategicamente elaborada, portanto, a relação entre os componentes linguísticos deve ocorrer de maneira a produzir sentidos.

Ao compreender a língua como meio social, cognitivo e histórico, Marcuschi, (2008) argumenta que ao fazer uso da linguagem, pretende-se agir no mundo. Dessa forma, mesmo que de forma inconsciente, toda manifestação linguística é intencional, pois ao interagir verbalmente objetiva-se convencer o outro sobre a validade das explicações, implicando considerar que os interlocutores, em situação comunicativa, sofrem algum tipo de modificação no nível das ideias ou das ações.

Koch (2011, p.15) ao referir-se a estudos de linguistas sobre a função social da linguagem, defende que “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. O entendimento da autora ratifica a visão de linguagem que norteia o início desse capítulo, bem como enfatiza o caráter persuasivo que, implícito ou explícito, encontra-se subjacente ao discurso.

Ainda, segundo Koch (2011, p.31), “os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, através de operadores do discurso – ou operadores argumentativos...”. Essas relações, de acordo com a autora, possuem um caráter subjetivo, pois decorrem da intenção e dos efeitos pretendidos pelo falante/produtor do discurso e os operadores argumentativos, conforme Koch (2011), são elementos que servem de nexos entre os enunciados, estruturando-os de modo a formarem um texto linear, ao passo que auxiliam no sentido que se busca veicular no texto. Nesse sentido, sob esse ângulo, o uso desses operadores orienta o discurso de forma mais explícita, auxiliando, a nível textual, para o processo de organização da linguagem argumentativa.

Nessa perspectiva, é salutar mencionar que Dolz e Schneuwly (2004, p.62) certificam que toda ação de linguagem requer:

diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico - discursivas).

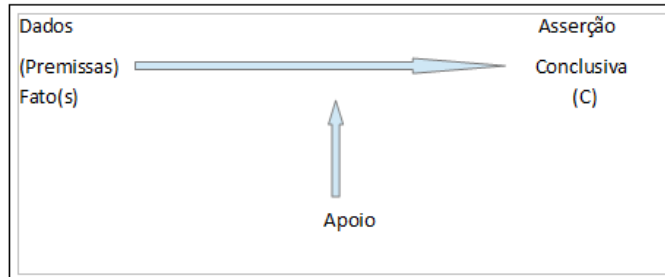
Isso significa que todo ato de linguagem emana de um contexto sociointerativo e que os enunciados necessitam de um encadeamento intencional com vistas a produzir o efeito comunicativo desejado. Nesse sentido, mesmo “reconhecendo que em todo texto existe uma intenção de provocar no leitor algum efeito” (LEAL; MORAES, 2006, p.20), compreender o funcionamento da linguagem argumentativa torna-se necessário para um melhor entendimento sobre o que se ouve ou lê e, principalmente, sobre a maneira correta de estruturar ideias com objetivos claros e explícitos. Essa compreensão constitui um critério basilar para que o leitor, produtor desse texto perceba, de forma clara, a peculiaridade linguística e semântica subjacente a essa tipologia textual, e que consiga discernir aquilo que venha a ser um texto argumentativo ou não, pois para que um texto oral ou escrito haja argumentação, é necessário a existência, segundo Charaudeau (2014, p.205), de:

- uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*.
- um *sujeito* que se *engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*.
- *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a *favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação.

De acordo com o exposto pelo autor, a argumentação efetiva-se em uma relação que ocorre entre sujeito argumentante → uma proposta sobre o mundo e → um sujeito-alvo. São aspectos, portanto, que devem ser explicitamente apresentados aos aprendizes dessa linguagem, no sentido dos mesmos participarem, de modo racional e lógico, de ações que envolvam essa atividade discursiva.

Assim, Adam (2011) propõe, a partir do modelo de S.E. Toulmin (1993) integrado por T.A. Van (1980, p.119), um esquema simplificado da superestrutura do texto argumentativo:

Figura 1 – Esquema



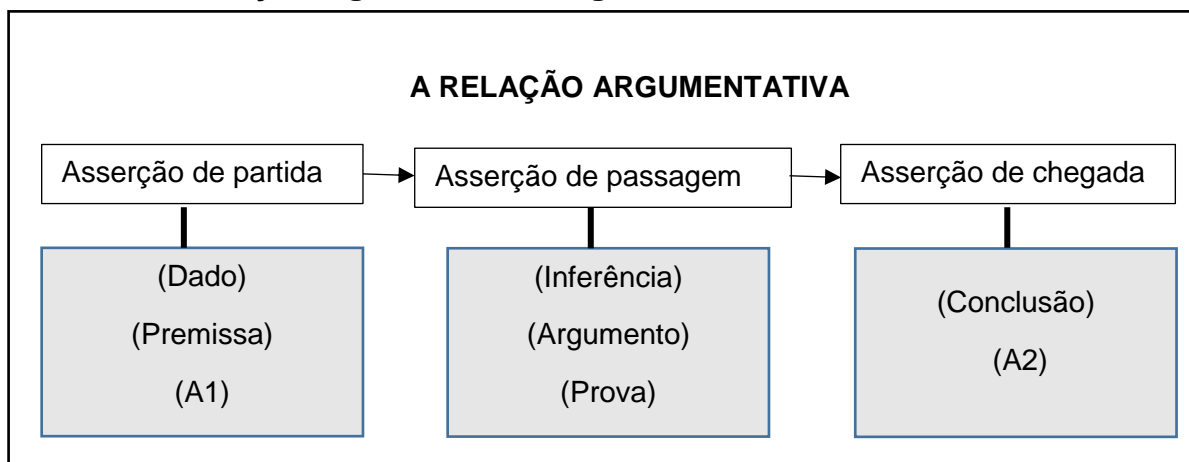
Fonte: Adam (2011, p. 233)

De acordo com Adam (2011, p.233) parte-se de “premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C). Entre os dois, a passagem está garantida pelos “procedimentos argumentativos”. Com uma linha de raciocínio parecida ao de Adam, Garcia (2010) propõe um “plano padrão”, constituído de quatro itens, que orientam a produção do texto argumentativo:

- 1) proposição (ponto de vista);
- 2) análise da proposição;
- 3) formulação de argumentos;
- 4) conclusão.

Charaudeau (2014) também propõe em sua obra uma estrutura ao mencionar os componentes da lógica argumentativa:

Quadro 9: Relação argumentativa, segundo Charaudeau



Fonte: Charaudeau (2014, p. 210)

Deparamo-nos, dessa forma, com uma harmonia entre os pensamentos dos autores com relação ao discurso argumentativo, o qual parte de uma informação que serve de base para o raciocínio, este, por sua vez, conduz para uma conclusão, evidenciando, portanto, a argumentação, como o resultado da organização e combinação entre esses componentes.

Ao considerar que o texto argumentativo parte de uma proposição para se chegar a uma conclusão, Koch (2002, p.101) admite a existência da construção de enunciados que visam “orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. Certamente, ao assumir um posicionamento, é essencial determinar a “orientação discursiva” (KOCH, 2002, p.101) dos enunciados, a qual se dá através da escolha de argumentos condizentes e das relações estabelecidas por operadores argumentativos, para, então, direcionar o discurso como se deseja.

Classificações à parte, esses operadores, na visão da semântica argumentativa, são marcas linguísticas determinadas no valor argumentativo dos enunciados (KOCH, 2002). Adam (2011) destaca ser relevante apontar os tipos de marcadores de conexão que se encontram na classe geral dos conectores: os argumentativos; os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa.

Para o autor supracitado, os organizadores e marcadores textuais constituem marcas linguísticas que estruturam discursivamente o texto quanto ao tempo e ao espaço, constituem-se também como marcas que auxiliam na progressão do texto; ao se referir aos conectores argumentativos, o teórico entende que são marcas linguísticas que associam os enunciados, estabelecendo entre eles relações de sentido e sinalizando a orientação argumentativa; já os marcadores de responsabilidade enunciativa constituem marcas de enunciação, unidades da língua que evidenciam, no texto, o grau de responsabilidade do enunciador ao proferir determinado discurso, podendo assumir totalmente, parcialmente ou se eximir do que está posto no texto.

Bronckart (1999) faz uso da expressão “organizadores textuais” para se referir aos elementos que contribuem para marcar as articulações da progressão temática, sendo representados por conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Já Souza (2003), menciona o mesmo termo ao reportar-se a articuladores utilizados entre a tomada de posição, os argumentos e a conclusão em um discurso argumentativo.

Diante do exposto, podemos notar que as marcas linguísticas, responsáveis por estabelecer os nexos entre enunciados mais locais, ou mesmo estabelecer a coerência num plano mais geral do texto, recebem várias denominações. Desse modo direcionamos a atenção para os operadores argumentativos, apresentados no quadro abaixo, tendo como base teórica principal os estudos de Adam (2011) e Koch (2011;2013;2014):

Quadro 10: Operadores argumentativo, segundo Adam e Koch

RELAÇÕES DE SENTIDO	FUNÇÃO	EXEMPLOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS
Conjunção	Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos de uma mesma classe argumentativa) efetuada por meio de operadores como:	<i>e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (=e não),</i> quando ligam enunciados que constituem argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Disjunção argumentativa	Trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa pelo primeiro, introduzindo operadores argumentativos:	<i>ou, ou então, quer... quer, seja...seja etc.</i>
Contração	Através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador <i>mas (porém, contudo, todavia etc.)</i> . Quando se utiliza o operador <i>embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)</i> , prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador.	<i>mas (porém, contudo, todavia etc.)</i> . <i>embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)</i> ,
Explicação ou justificativa	Quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior:	<i>porque, que, já que, pois etc.</i>
Comprovação	Através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro	<i>tanto que</i>
Conclusão	Introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo	<i>portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.,</i>

	que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, verdade universalmente aceita	
Comparação	Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. A relação comparativa possui um caráter eminentemente argumentativo: a comparação se faz tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar com vista uma determinada conclusão.	<i>(tanto, tal) ...como (quanto), mais... (do) que, menos... (do) que</i>
Generalização/extensão	O segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, ou uma amplificação da ideia nele expressa:	<i>aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente.</i>
Especificação/exemplificação	O segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro	<i>como.</i>
Contraste	O segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico:	<i>mas, ao passo que.</i>
Correção/redefinição	– quando, através de um segundo enunciado, corrige-se, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenua-se ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, questiona-se a própria legitimidade de sua enunciação.	<i>Isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer.</i>
Gradação	Marcam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão:	<i>até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo.</i>
Pressuposição	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos:.	<i>já, ainda, agora</i>
Restrição	Distribuem em escalas opostas, um operador funciona numa escala orientada para a afirmação total e outra para a negação total:	<i>um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente etc</i>

Fonte: Adam (2011) e Koch (2011;2013;2014)

O emprego desses operadores assinala uma conexão semântica entre proposições convergindo para uma ação discursiva organizada e adequadamente direcionada ao interlocutor. O uso consciente entre as ideias do texto aponta para a autonomia e a capacidade que o aluno tem no trato com a língua. No entanto, é

interessante observar o que afirma Charaudeau (2014) sobre a argumentação. Segundo o autor “a argumentação *não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos*” (CHARAUDEAU, 2014, p. 203, Grifos do Autor). O autor menciona o fato de que nem todas as combinações frásticas possuem traços explícitos de operação lógica, sendo que, em muitos discursos, o aspecto argumentativo encontra-se no que está subentendido.

Outra questão relevante encontrada na obra de Charaudeau (2014) diz respeito à lógica argumentativa, a qual não é considerada como único elemento de argumentação. Para o autor, nem toda asserção é essencialmente argumentativa, como pensam alguns teóricos. Ele propõe que “toda asserção pode ser argumentativa *desde que se inscreva num dispositivo argumentativo*” (CHARAUDEAU, 2014, p. 221, Grifos do Autor). Sobre o dispositivo argumentativo, Charaudeau explica que:

Um *processo argumentativo* não deve ser confundido nem com uma simples asserção (“*Eu bebo água*”) nem mesmo com um simples encadeamento lógico de duas asserções (“*Eu bebo água para emagrecer*”). Asserção e encadeamento de asserções combinam-se para constituir a parte do processo argumentativo que chamamos de PROPOSTA. Porém, para que tal processo se desenvolva, são necessárias mais duas condições:

- que o sujeito que argumenta tome posição com relação à veracidade de uma Proposta existente (quer tenha sido emitida por ele mesmo ou por um outro); isto é, que essa Proposta esteja relacionada ao que chamamos de PROPOSIÇÃO [...]

- que o sujeito diga por que está de acordo ou não, ou então, se quem propõe o questionamento é ele mesmo, que traga a prova da veracidade de sua Proposta, que desenvolva o que chamamos de ato de PERSUASÃO (“*Eu bebo água para emagrecer, porque, graças a seu poder diurético, a água elimina toxinas*”).

O referido autor chama a atenção para o aspecto da persuasão ser de relevante importância para o desenvolvimento da argumentação, sob pena do sujeito limitar sua resposta, simplesmente afirmando estar ou não de acordo com a situação que lhe é colocada. Assim, PROPOSTA, PROPOSIÇÃO, PERSUASÃO compõem o que se denomina de dispositivo argumentativo.

Nessa perspectiva, há importantes aspectos da linguagem argumentativa a serem ensinados para que se possa entender, satisfatoriamente, as especificidades dessa linguagem. Entendemos ser essencial, primeiramente, aos alunos o conhecimento de estratégias explícitas da linguagem argumentativa para que, gradativamente, eles possam se apropriar das demais habilidades que a envolvem. Adquirir e ou aprimorar essas habilidades repercutirá, não só nas relações sociais,

mas, sobretudo no desenvolvimento do raciocínio e compreensão do próprio discurso e do discurso dos outros.

Considerando que a escolha do gênero para este trabalho favorece a leitura de revistas e jornais, proporciona a discussão de temas de interesse da sociedade e que possibilita o trabalho com a linguagem argumentativa, escolhemos a produção escrita da carta do leitor para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, o assunto seguinte versa sobre o gênero em estudo.

1.5 Carta do leitor: características e funcionalidade

Com a diversidade de gêneros já existentes, e que vem surgindo com as demandas da sociedade, é impossível listar uma quantidade exata desses gêneros. Como eventos textuais maleáveis e dinâmicos (MARCUSCHI,2008), os gêneros encontram-se condicionados às atividades humanas, estas, ao se manifestarem através de atos comunicativos cujas linguagens são variadas de modo a atender às exigências situacionais de cada contexto enunciativo, propiciam o aparecimento de novos modelos discursivos.

Certamente que o advento desses novos modelos ancora-se em outros já existentes. Sobre esse fato, Bakhtin (2011) menciona o processo de “reestruturação e renovação dos gêneros” em que, devido às transformações a que está submetida a sociedade e, conseqüentemente, a língua, ocorre a assimilação de um gênero por outro, gerando novos gêneros. Sobre a origem destes, Todorov (1980, p.46) explica que “um novo gênero é sempre uma transformação de um ou vários gêneros antigos por inversão, por deslocamento, por combinação”. Nesse contexto, compreendemos que o gênero carta sofreu, ao longo do tempo, variações com o intuito de adaptar-se às diferentes necessidades sociais.

Objetivando atender a várias intenções comunicativas temos: a carta pessoal, a carta de amor, a carta do leitor, a carta comercial, a carta ao leitor, entre outras. Dessa forma, entendemos, pois, que embora sendo cartas, possuem naturezas diferentes por circularem em ambientes sociais distintos. Nessa perspectiva, a carta do leitor surgiu para atender a uma nova demanda sociocultural. Aspecto importante a mencionar é o fato de existir uma semelhança na estrutura composicional entre as cartas em geral, sendo que a organização realiza-se em três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. (ALVES FILHO, 2011)

Gênero de circulação jornalística, a carta do leitor atende a diferentes propósitos comunicativos que se relacionam com o perfil do suporte de divulgação. De fato, segundo observa Alves Filho (2011, p.143) “a forma, o estilo de linguagem, a temática e mesmo o propósito comunicativo de uma carta de leitor dependem diretamente do perfil de jornal ou revista onde ela poderá ser publicada”. O propósito comunicativo constitui, a partir da leitura de Bronckart (1999), o objetivo ou objetivos da interação, sendo, desse modo, um dos parâmetros que norteiam a produção do gênero. Segundo Hemais e Rodrigues (2005), norteados pelos estudos de Swales (1990), o propósito não pode ser relacionado com a intencionalidade, visto que trata-se de uma questão social e não individual. Assim, emerge de práticas sociais particulares, adequando-se a contextos culturais definidos.

Alves Filho (2011, p. 131-134) menciona os propósitos mais recorrentes na carta do leitor. Do ponto de vista dos leitores: fiscalizar e participar, ao menos que indiretamente, dos meios de comunicação; possibilitar o debate público de ideias; solicitar a intermediação da imprensa para a resolução de problemas cotidianos; expressar publicamente opiniões pessoais; e do ponto de vista dos jornais e revistas: manter relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais; estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

Considerado por Askehave & Swales (apud Hemais e Rodrigues, 2005) como um aspecto privilegiado no estudo sobre o gênero, entendemos a importância de inserir o propósito comunicativo entre as nossas categorias de análise, afim de considerar em nossa pesquisa a função real do gênero na vida social, bem como avaliar se o aluno reconhece a finalidade ou finalidades que são peculiares do gênero carta do leitor.

Bezerra (2010) enfatiza o caráter aberto da carta do leitor, visto que da mesma maneira como é possibilitado ao público em geral sua leitura, é possibilitado ao leitor divulgar socialmente seu ponto de vista, suas impressões. Consiste, assim, em um processo de interação, no qual os envolvidos participam de uma rede comunicativa, exercendo cada um o seu papel nessa troca de experiências por meio da linguagem.

A produção da carta do leitor encontra sustentação em “eventos deflagradores” (ALVES FILHO, 2011) os quais consistem em leituras de textos diversos - notícias, reportagens, artigos, etc. – que servem de motivação para o posicionamento e escrita da carta, além de favorecer ao estabelecimento do propósito. Logo, “não há como

tratar separadamente leitura e escrita no processo de composição de cartas de leitor” (ALVES FILHO, 2011, p. 136). Em relação ao envio dessas cartas, o referido autor fala sobre o aumento na quantidade de cartas enviadas devido ao uso da internet. Além do envio pelo correio convencional, há a possibilidade de enviá-las pelo correio eletrônico, ocasionando, assim, mais agilidade no ato e a facilidade participativa do leitor.

Por serem cartas destinadas à publicação, importante ressaltar o caráter de “coautoria” (BEZERRA, 2010) agregado ao gênero. Conforme Bezerra (2010, p. 228), “por razões de espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo (em prol da revista/ jornal), podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas”. Esta peculiaridade do gênero faz parte de seu processo composicional e, diante disso, parece possível dizer que seja um incentivo ao leitor a produzir sua carta de forma concisa e adequada ao objetivo comunicativo e ao perfil do jornal ou revista, conferindo chances de publicação.

Torna-se importante destacar que, com o advento e ampliação da internet, a carta do leitor vem sendo substituída pelo comentário, o que não deixa de ser uma opinião. Por se tratar de um gênero que possui espaço na sociedade, mesmo que o acesso à internet ainda não seja uma realidade presente em muitos lares e escolas, sustentamos que se trata de um gênero consistente e viável para ser trabalhado no ambiente escolar. Sob esse posicionamento, concordamos com o que Rodrigues (2005, p.166) afirma: “cada gênero tem seu campo predominante de existência, onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes.” A autora reitera essa afirmação ao expor, por exemplo, que o e-mail não extinguiu a carta, o comentário e o artigo não eliminaram o editorial. Dessa forma, mesmo diante do fato de haver essa substituição, entendemos haver condições sociocomunicativas favoráveis que justificam o trabalho com o gênero em estudo.

Ao pesquisar sobre o ensino dos gêneros jornalísticos, Bonini (2011, p.66) considera importante refletir, primeiramente, sobre a utilidade que esses gêneros assumirão no ensino da linguagem. O autor orienta observar alguns aspectos norteadores que devem anteceder à escolha:

- (1) alguns desses gêneros já estão inseridos no trabalho escolar e nos livros didáticos;
- (2) certos gêneros do jornal são mais relevantes em termos das práticas sociais correntes na sociedade;

- (3) alguns gêneros propiciam exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem importantes;
- (4) alguns desses gêneros caracterizam melhor o jornal e o discurso jornalístico

Mediante essas colocações, entendemos que o gênero carta do leitor situa-se entre aqueles que, além de se fazerem mais presentes, hoje, nos livros didáticos como proposta para leitura e produção, propiciam um contato dos alunos com uma prática de linguagem socialmente situada, intencional. Aspecto que consideramos de fundamental importância no desenvolvimento de habilidades linguísticas que cooperam para sustentar o posicionamento do produtor do texto.

Por ser de “natureza eminentemente opinativa” (ALVES FILHO, 2011, p. 142) evidencia-se a necessidade de uma postura crítica diante do tema e um saber expressar-se, por escrito, no intuito de fazer-se entendido e ter êxito no seu propósito. É possível encontrar autores que comungam sobre o aspecto opinativo/argumentativo predominante da carta do leitor. Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, propõem um agrupamento de gêneros no qual é possível ver a carta do leitor integrando exemplos de textos da ordem do argumentar. Segue, resumidamente, o quadro da proposta:

Quadro 11 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma ...
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Carta de solicitação ...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência ...
Instruções e prescrições	Instruções de montagem

Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	Receita Regulamento ...
--	-------------------------------

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 51-52, Grifos do autor)

Como já mencionado, observamos a presença do gênero carta do leitor agrupado com outros que possuem em comum capacidades de linguagem da ordem do argumentar, assim como ocorre com gêneros da ordem do narrar, do expor, etc. Entendemos essa proposta de agrupamento como uma forma de direcionar o ensino para o desenvolvimento de habilidades diversas de escrita, pois contempla gêneros com domínios diversos de linguagem, ao passo que proporciona uma reiteração no trabalho com essas capacidades afins e globais em vários gêneros, conferindo ao sujeito a oportunidade de relacioná-los, compará-los e, conseqüentemente, ativar capacidades de linguagem predominantes em textos com tipologias semelhantes.

Quanto ao trabalho com a carta do leitor em sala de aula, Bezerra (2010, p. 226) expõe motivações para a escolha, tais como o fácil acesso, o contato com assuntos atuais, além de ser uma “forma concreta de uso da leitura/escrita com função social”. Trata-se, pois, de estudar um gênero textual que não só contempla o funcionamento da língua como favorece a integração do indivíduo na sociedade, uma vez que lhe permite um contato verbal além sala de aula. Compreender a funcionalidade desse gênero, sua composição e o contexto no qual está inserido, são aspectos relevantes para o seu uso adequado e consciente. Sobre isso, merece destaque a fala de Marcuschi (2008, p.162) ao defender que:

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

Dessa forma, para que o objetivo sociodiscursivo de qualquer gênero se efetive, é necessário explorar a linguagem em contextos reais de uso. Assim, a aquisição de habilidades comunicativas ocorrerá de forma diversificada e contextualizada. A carta do leitor, de circulação social, enquadra-se nessa atividade sociodiscursiva. Seu estudo acarretará não só a apropriação do protótipo do gênero, como a atuação do discente em um contexto social específico. Nesse sentido, com o intuito de avaliarmos essa apropriação por parte dos alunos, a estrutura da carta se insere entre nossas categorias de análise.

É relevante ressaltar, no entanto, que para haver um entendimento efetivo sobre todo o contexto que envolve a produção da carta do leitor, é fundamental prover o aluno de conhecimentos que o possibilite construir e reconstruir saberes, proporcionando sua inserção em uma sociedade letrada. Para fazer sentido, é preciso abordar a escrita com objetivos mais amplos, deixando de visualizá-la somente como uma prática escolarizada.

Concebendo que, para que haja uma apropriação adequada e gradual das práticas diversificadas da escrita, seja necessário ofertar aos alunos situações propícias para essa aprendizagem, parece-nos útil tecer algumas considerações sobre a influência do contexto educacional no ensino da produção escrita, no sentido da escola oportunizar, através de teorias e ações, que devem nortear o percurso do ensino da Língua Portuguesa, estratégias didáticas que favoreçam essa apropriação. É nesta direção que orientamos as próximas reflexões.

2 SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL: reflexões e parâmetros

Tendo em vista que é, geralmente, no espaço escolar que o discente mantém contato com as diversas práticas de linguagem, constituindo, assim, um ambiente onde as estratégias pedagógicas incidem sobre a aprendizagem dos alunos, e considerando o contexto em que este trabalho se desenvolve, julgamos importante refletir sobre a relevância de se oferecer condições, no âmbito escolar, que propiciem a produção escrita de textos, principalmente os argumentativos, alvo do presente trabalho. O capítulo contempla, também, os pressupostos teóricos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa nas escolas municipais de Teresina-PI, onde, em uma delas, a pesquisa foi desenvolvida, e que incidem nas práticas metodológicas dos professores da rede.

Ressaltamos que este capítulo justifica-se, do mesmo modo, pela natureza da pesquisa no âmbito do PROFLETRAS, o qual objetiva capacitar professores de Língua Portuguesa para melhor desenvolverem suas práticas no Ensino Fundamental e, assim, contribuir para a melhoria do ensino. À vista disso, a discussão feita aqui nos permite visualizar, de certa forma, a realidade do ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de Teresina, levando-nos a refletir sobre a necessidade de traçar novos direcionamentos para aperfeiçoar a didática que envolve o ensino-aprendizagem da língua e da produção escrita.

2.1 As práticas de produção de texto na educação básica

É evidente que o saber adquirido na escola, por meio de atividades, experiências, estratégias pedagógicas auxilia a aquisição de novos conhecimentos e a troca de informações nos diversos contextos sociocomunicativos da vida diária. As situações de interação que envolvem a modalidade escrita, hoje, mais complexas, exigem que preparemos nossos alunos para lidarem com essa multiplicidade de situações. O contexto escolar, mediante a proposta pedagógica que assuma, representa, sem dúvida, um espaço determinante para o desenvolvimento e ampliação dessa escrita a qual atenda às demandas que a sociedade exige.

Ainda parece ter espaço, na nossa sociedade, a ideia de que a escrita é um dom e, por não conseguir um desempenho na hora da produção, o aluno é levado a acreditar que não consegue escrever por não possuir esse dom. Isso se dá devido ao

fato de ainda circular “em nossa sociedade uma concepção de escrita que reduz tal prática ao domínio de habilidades que não dão conta da complexidade do ato de escrever”. (CAVALCANTI, 2015, p. 86). O ato de escrever é associado, geralmente, ao conhecimento de regras gramaticais, à letra legível, implicando, assim, na impressão de que a competência para a escrita de um texto limita-se a esses conhecimentos.

Sobre essa situação, Antunes (2009, p. 67), ao referir-se à situação pouco favorável da produção de gêneros escritos na escola, afirma que:

a concentração nesses paradigmas gramaticais tem afastado professor e aluno do escopo mais amplo que constitui a atividade da escrita – a qual é processo que se realiza, repito, por uma série de operações e não ato isolado, dependente de competências imediatas e pontuais.

Ainda, conforme a referida autora, o insucesso na produção escolar origina-se nos momentos que precedem o trabalho escrito, que caracterizam-se pela ausência de planejamento e discussões prévias. Considerando essas questões levantadas por Cavalcanti (2015) e Antunes (2009), entendemos que, provavelmente isso suscite a situação de jovens que saem da escola sem as competências necessárias para produzir textos nas mais diversas situações. Ao reportar-se à atividade de escrita na escola, Antunes (2009, p.165) é enfática ao declarar que:

Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço outro de quem se dispõe a aprender.

Dessa forma, entendemos que a atividade de escrita deve ultrapassar o exercício vazio e sem propósito da tradicional didática escolar e assumir seu caráter de ação “socializada e socializante” (ANTUNES, 2009, p. 163). A competência para escrever textos não se resume a bons desempenhos gramaticais, mas abrange outras competências mais amplas e diversificadas. Sob o ponto de vista de Antunes (2009, p.167), “Ter ideias para desenvolver em um texto, saber estruturá-las e ordená-las, conforme as normas de suas tipologias, é que constituem competências significativas. Nessa, a escola deveria concentrar a melhor de suas atenções”.

Como atividade social, a escrita apresenta-se, quanto ao uso e função, de maneira diversificada, a fim de atender aos diversos modos de organização da

informação exigidos pelo contexto de uso. Nessa perspectiva, a escrita constitui uma atividade que, de acordo com Koch e Elias (2015, p.34), requer do produtor estratégias como:

1. ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa(interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
2. seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
3. “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “ novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
4. revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Compreendemos, pois, que a escrita é uma ação resultante de todos esses fatores, portanto não ocorre no vazio, é produto da interação, e como tal deve ser ensinada. Sendo assim, é indispensável que a escola ofereça condições para que os alunos entrem em contato com a diversidade de textos que há em diferentes contextos situacionais, para que possam adquirir ou ampliar suas capacidades comunicativas.

Abordamos até aqui a importância de orientar o ensino da produção escrita dos mais variados gêneros na perspectiva de prática social, contudo, no momento, nosso foco centra-se na escrita do texto argumentativo, por isso, entendemos ser relevante tecer algumas considerações sobre a importância da escola favorecer essa escrita. A nossa preferência por um gênero textual da ordem do argumentar comunga com a mesma ideia de Leal e Moraes (2006, p. 8), ao declararem que essa escolha “advém da posição de que argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Soma-se a isso o fato de existir, no contexto escolar, certa convicção de que os discentes, principalmente, os de séries iniciais do ensino fundamental, possuem sérias dificuldades na produção desses textos, situação que acaba por afastar os professores do trabalho com os gêneros, nos quais predominam a linguagem argumentativa, ocasionando, assim, a não familiaridade dos alunos com essa habilidade discursiva. Ao questionarem sobre a causa dessas dificuldades, Leal e Moraes (2006, p.9) apontam que elas podem originar-se

- 1) de inabilidades nas operações cognitivas necessárias a tal atividade; 2) do maior nível de complexidade das estruturas textuais; 3) da falta de familiaridade com esses modelos de textos na escola; 4) das condições de

produção de textos em que se busca argumentar; 5) da conjugação de alguns desses fatores; 6) ou de outros fatores

Em vista disso, compreendemos que existe uma necessidade de envolver os alunos em situações didáticas que proporcionem o reconhecimento desses textos, o reconhecimento de situações em que seja necessário opinar, enfim planejar estratégias didáticas que objetivem tornar mais frequente a presença desses textos no contexto escolar para a apropriação gradual de sua escrita. A escolha, para este trabalho, do gênero carta do leitor, de caráter predominantemente opinativo, foi pensada, assim, como uma possibilidade de prática pedagógica a ser executada em turma do 6º ano, com o intuito de propiciar um contato com esse tipo de gênero, desenvolvendo atividades, as quais envolverão o estudo e a construção de estratégias discursivas na produção escrita do texto argumentativo.

Aspecto que merece atenção aqui diz respeito ao modelo a ser seguido na escrita do texto argumentativo que, segundo Leal e Morais (2006), é ocasionado pelas estratégias argumentativas. Ao partilharem da mesma posição de Bronckart (1999), o qual entende que os protótipos servem de modelo para o produtor do texto, mas que podem sofrer modificações, uma vez que o modelo para o texto argumentativo, por exemplo, pode apresentar-se de modo mais simplificado ou mais complexo, os autores defendem a ideia de que não existe um modelo ideal e nem parâmetros que delineiem, *a priori*, um bom texto argumentativo. Sendo necessário, portanto, a escola buscar estratégias que orientem os alunos a diversificarem as formas de defenderem suas opiniões. Nesse sentido, Leal e Morais (2006, p.66), defendem que

[...] podemos ter como metas ensinar os alunos a apresentar claramente seus pontos de vista, variando as estratégias e adequando-as às situações. Precisamos, também, ajudar os alunos a aprender a selecionar boas justificativas para convencer seus leitores, diversificando os modos de apresentá-las e utilizando variados recursos coesivos para construir a cadeia argumentativa. Precisamos, ainda ajudar os alunos a refletir sobre os meios que podem usar para inserir no texto diferentes pontos de vista sobre os temas em questão [...]

A ideia desenvolvida parte do pressuposto de que a construção e a apropriação do conhecimento que permeia a atividade de escrita realiza-se a partir do contexto escolar. É certo que para se expressar por meio de um determinado gênero, o produtor precisa ter conhecimento dos aspectos linguísticos. No entanto, é preciso considerar, como afirma Antunes (2009, p.209), que “além das determinações do sistema

linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece”.

Assim, a escola, como espaço propício para o desenvolvimento de práticas diversificadas de escrita, a fim de atender aos objetivos de trabalhá-la como prática social e desenvolver a competência linguística de seus usuários, deve dar espaço às propostas de produção centradas em funções comunicativas, conferindo sentido às ações de escrita dos jovens produtores.

2.2 Ensino da língua e da produção escrita na rede pública municipal de Teresina - PI

Ao respaldarem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na LDB/1996, no Parecer 4/98/CNE e na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) implantada em 1992, as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental que orientam o ensino na rede municipal de Teresina, abordam, especificamente, o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dialógica e discursiva da linguagem.

Segundo o documento, há que se destacar, entre outros, um aspecto relevante no ensino da Língua Portuguesa que constitui na “substituição da prática centrada no aprendizado da gramática descontextualizada e do código escrito por uma abordagem que privilegia o texto como unidade de sentido dentro da abordagem sócio discursiva da linguagem”. (SEMEC, 2008, p.153). Nesse sentido, observa-se uma preocupação em direcionar esse ensino para o estudo da língua efetivada em ações, concretizada por meio de discursos falados ou escritos, o que contempla a perspectiva social e interativa da língua seguida por este trabalho.

Segundo as diretrizes da SEMEC (2008, p.153), no que diz respeito aos objetivos e conteúdo da produção escrita, o documento orienta a seleção de diversos gêneros textuais e os conhecimentos linguísticos que os compõem, no sentido de:

visualizar a função social da língua, possibilitando a interação linguagem, sujeito x sociedade. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre as condições de aprendizagem, a fim de propor estratégias interativas através da língua oral ou escrita que permitam dimensionar o texto como processo e não apenas como produto.

Assim, tem-se o texto como ponto de partida para o estudo dos conteúdos da língua, sendo que estes, segundo as diretrizes, devem ser retomados no decorrer da escolaridade em graus variados de aprofundamento, caracterizando-se como um “tratamento cíclico dos conteúdos”. (SEMEC, 2008, p. 154). Isso posto, convém explicitar que os conteúdos, de acordo com as diretrizes, organizam-se em função do eixo USO – REFLEXÃO - USO e são agrupados em torno de dois eixos basilares: “uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem (SEMEC, 2008).

Denominado como Sistema de Habilidades e Conteúdos¹, esse agrupamento, elaborado nos programas de formação continuada da SEMEC, subsidia a organização da proposta pedagógica das escolas que compõem a rede municipal, servindo como parâmetro para o planejamento dos professores, no entanto, é importante ressaltar que, de acordo com o próprio documento, não se trata de uma seleção exaustiva de conteúdos, podendo sofrer adaptações conforme o projeto da cada escola, bem como com as especificidades do alunado. Para uma visão geral da organização de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas, o quadro de habilidades e conteúdos do 6º ano, série para a qual este trabalho é direcionado, encontra-se disponível nos anexos.

Com a análise dos quadros, constantes nos anexos A, B, C, D, percebemos que os conteúdos organizam-se em torno de três eixos, sendo língua oral (eixo I); língua escrita (eixo II) e análise e reflexão sobre a língua (eixo III). Essa finalidade evidencia-se ao ficar explícita, por meio de algumas habilidades, a necessidade de estabelecermos estratégias pedagógicas que capacitem o aluno a reconhecer e organizar discursos de acordo com as condições de produção que os permeiam.

Como complemento a essa matriz referencial (as diretrizes), a SEMEC distribui, anualmente, o Plano Referencial de Língua Portuguesa, no qual encontramos dispostos os gêneros e habilidades a serem planejados e trabalhados a cada bimestre. A aprendizagem desses gêneros e habilidades é aferida por meio de provas

¹ Neste trabalho exporemos somente o quadro de habilidades e conteúdos direcionados para o 6º ano, alvo da nossa pesquisa. O documento completo pode ser encontrado no site <http://www.semec.pi.gov.br>.

padronizadas elaboradas por uma equipe de professores formadores da rede municipal, e aplicadas a cada dois meses em turmas do 6º ao 9º ano.

Com o intuito de compreendermos de forma mais consistente o Plano Referencial de Língua Portuguesa, do município de Teresina, observemos a seguir o quadro 12, constando-o de forma resumida.

Quadro 12: Plano Referencial de Língua Portuguesa 2015

BIMESTRES	HABILIDADES	GÊNEROS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> . Localizar informações explícita em fábulas, receitas, piadas, manuais e contos . Inferir elementos da narrativa em fábulas e contos . Identificar o assunto principal e a personagem principal em fábulas e contos . Reconhecer a finalidade de fábulas, contos, piadas, charges, receitas e manuais . Inferir características de personagens em fábulas e contos . Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou assunto em contos, piadas e fábulas . Identificar o efeito de humor em piadas e charges . Identificar assunto e opinião em contos e fábulas ... 	<ul style="list-style-type: none"> . FÁBULA . CONTO . RECEITA . PIADA . CHARGE . MANUAL
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> . Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos . Identificar informação explícita em sinopse, verbetes, cartas e artigos de divulgação científica . Reconhecer a finalidade de propagandas, verbetes, sinopses, artigos de divulgação científica e propagandas . Inferir elementos da narrativa em cartas . Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou assunto em cartas, sinopse, artigo de divulgação científica e propagandas . Reconhecer características da linguagem científica em artigos de divulgação científica . Inferir informações em cartas, sinopses, artigos de divulgação científica e propagandas . Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes (reportagem e notícia) ... 	<ul style="list-style-type: none"> . ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA . RELATO DE VIAGEM . PROPAGANDA . VERBETE . CARTA . SINOPSE
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> . Localizar informação explícita em reportagens, regulamentos, histórias em quadrinhos, lendas, cartazes e notícias . Identificar informação explícita em reportagens, histórias em quadrinhos, lendas, cartazes e notícias . Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens, histórias em quadrinhos, lendas e notícias . Reconhecer a finalidade de reportagens, cartazes, histórias em quadrinhos, lendas, notícias e regulamentos . Interpretar linguagem verbal e não verbal em cartazes e histórias em quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> . NOTÍCIA . HQ . REPORTAGEM . LENDA . CARTAZES . REGULAMENTO

	<ul style="list-style-type: none"> . Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou assunto em histórias em quadrinhos com apoio de linguagem verbal e não verbal . Inferir informação em reportagens, histórias em quadrinhos, lendas, cartazes, regulamentos e notícias . Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens ... 	
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> . Localizar informação explícita em tirinhas e dicas com ou sem apoio de recursos gráficos . Identificar informação explícita em letras de música, poemas, crônicas e cartas do leitor . Inferir tema em letras de música, poemas, dicas e tirinhas . Reconhecer a finalidade de letras de músicas, tirinhas, poemas, crônicas e cartas do leitor Identificar opinião em crônicas e cartas do leitor . Inferir informação em poemas, tirinhas, letras de música, crônicas e cartas do leitor . Reconhecer sentido de conjunções, advérbios e de locuções adverbiais em poemas, tirinhas, letras de música, crônicas e cartas do leitor . Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes (poema e letra de música) . Distinguir fato de opinião relativa a esse fato em carta do leitor e crônica 	<ul style="list-style-type: none"> . CARTA DO LEITOR . LETRA DE MÚSICA . TIRINHA . POEMA . CRÔNICA . DICA

Fonte: SEMEC, 2015

A partir da análise das duas propostas apresentadas (Sistema de habilidades e conteúdos e Plano referencial), podemos observar que ambas configuram-se em torno dos gêneros textuais. Isso revela um interesse em abordar os conteúdos de Língua Portuguesa considerando que o texto possibilita o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, escrita, oralidade e análise linguística, sendo, dessa forma, o gênero textual a base para a execução desse trabalho. No entanto, é importante esclarecer que essa teoria não garante que esse ensino siga a perspectiva dialógica e social da linguagem pregada pelos estudos que direcionam, hoje, o trabalho com os gêneros.

Dessa forma, torna-se imprescindível ressaltar alguns pontos. O primeiro deles diz respeito às habilidades listadas no Plano referencial, as quais voltam-se, quase exclusivamente, para as de leitura. Certamente não está em total consonância com o que propõem as diretrizes. O outro fator agravante decorrente disso consiste na ausência da produção escrita nas provas padronizadas. Fica a cargo, somente do professor, o planejamento e trabalho com a escrita desses gêneros.

Outra questão a ser observada é a quantidade de gêneros a serem trabalhados

em um único bimestre, o que dificulta um estudo mais detalhado de cada um, visto que para cada turma são ofertadas quatro aulas semanais, de sessenta minutos, tempo este disponibilizado para o estudo da leitura, escrita e análise linguística. Em consequência, o professor deve priorizar ao menos dois gêneros para uma abordagem mais efetiva de suas especificidades prototípicas. É pertinente atentar, também, para a seleção dos gêneros a serem estudados do 1º ao 4º bimestre, na qual encontramos a carta do leitor, o único, dentre os demais, considerado tipicamente argumentativo. Isso contempla o que afirmam Leal e Morais (2006, p.65) quando entendem que:

há no meio educacional, entre alguns pesquisadores, certa crença de que produzir textos argumentativos é muito difícil e que deveria ser ensinado apenas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Entre esses profissionais paira a ideia de que nos anos iniciais deveríamos centrar a atenção nos textos narrativos.

Tal situação, da mesma forma, ratifica nosso entendimento de que os alunos egressos do ensino fundamental e do ensino médio possuem, precariamente, habilidades de escrita da ordem do argumentar, por não lhe serem oferecidas situações didáticas que englobem essa capacidade discursiva de modo gradual e constante. São aspectos que requerem uma reavaliação e reelaboração do plano, no sentido de torná-lo mais adequado e propício ao desenvolvimento das habilidades e competências que envolvem a linguagem.

Atentamos para a presença do gênero carta do leitor no plano referencial do 6º ano o que corrobora com nossa proposta de investigar a competência linguística dos alunos relacionada a estratégias argumentativas, ao passo que nos possibilita traçar meios de facilitar a aquisição desse conhecimento. No entanto, é necessário que o professor trace uma investigação mais ampla do gênero, a fim de contemplar um maior número de habilidades envolvidas no seu ensino, visto que, como já mencionado, o plano referencial não aborda, de modo satisfatório, as habilidades de escrita.

As diretrizes que orientam o ensino de Língua Portuguesa, no município de Teresina, apontam para um ensino, na perspectiva da visão pedagógica que privilegia a natureza dialógica e interativa da língua, uma vez que, com seus direcionamentos, favorecem o contato dos discentes com uma heterogeneidade de gêneros, os quais possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita. Essa multiplicidade de gêneros condiz com as múltiplas exigências do mundo

contemporâneo, o qual exige da escola uma abordagem de textos que extrapolem o ensino de gêneros tipicamente escolares, como o resumo, a resenha, dentre outros. Contudo, é preciso evidenciar que, na prática, todo esse conhecimento teórico não se reflete, integralmente, nas ações pedagógicas.

A carga horária da disciplina e a quantidade de gêneros a serem trabalhados durante o ano tornam inviáveis o ensino e a aprendizagem, sobretudo com relação à produção escrita desses gêneros. Além disso, o professor da rede é obrigado a submeter seus alunos a provas que abrangem os gêneros presentes no Plano Referencial que não são elaboradas por ele. Ao professor, entendemos, assim, é negligenciado a oportunidade de elaborar essas provas com base no conhecimento que só ele tem sobre as reais dificuldades que seus alunos possuem sobre os gêneros trabalhados.

Fora isso, é praticamente inevitável fazer um trabalho superficial, focado apenas na leitura, reconhecimento e estrutura composicional, visto que, pelo que observamos, o interesse volta-se mais para a inclusão de uma diversificação abundante de gêneros do que para um trabalho mais aprofundado e funcional que envolva, inclusive, contextos, abordagens e propósitos diferentes para um mesmo gênero, além de haver quase uma uniformização nas habilidades cobradas para gêneros diferentes.

Diante disso, há uma incoerência entre o que é proposto nas Diretrizes e o que é direcionado no Plano Referencial, o qual é de fato cobrado na prática pedagógica do professor. Esses equívocos corroboram para um trabalho didático pautado no ensino da reprodução sistemática dos gêneros, o que dificulta o ensino-aprendizagem da linguagem a partir da real noção de gêneros.

Entendemos que o ensino dos gêneros deve refletir a natureza flexível da língua, uma vez que são manifestações comunicativas socialmente contextualizadas. Sendo desse modo, necessário repensar essas orientações metodológicas existentes no Plano, no sentido de considerar e favorecer o desempenho comunicativo, cognitivo e o entendimento, por parte dos alunos, a respeito de que são práticas sociais de linguagem, as quais precisam ser dominadas, gradativamente, pois atendem a diferentes finalidades de interlocução, e é uma das condições básicas para estar inserido e participar ativamente de atividades comunicativas exigidas tanto no âmbito pessoal, escolar como no profissional.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Caracterização da pesquisa

Considerando os seus objetivos, esta pesquisa desenvolveu-se de forma exploratória e descritiva. A atividade exploratória oportunizou a obtenção de informações sobre o objeto com vistas a um melhor conhecimento sobre ele. Para isso, realizamos, inicialmente, uma coleta de dados a qual envolveu uma pesquisa bibliográfica acerca do objeto e a análise das produções escritas dos discentes, com o intuito de compreender em que nível de apropriação linguística esses alunos se encontravam, para que, assim, as intervenções fossem posteriormente planejadas. Já o caráter descritivo objetivou o registro, a análise e a interpretação dos dados.

Segundo Gil (2010), há pesquisas descritivas que se aproximam das pesquisas exploratórias por proporcionar uma nova visão do problema. Nesse sentido, um estudo prévio sobre o que pretendíamos investigar para um melhor conhecimento do fato, e o registro e análise de dados coletados nos textos serviram para observarmos as dificuldades de escrita relacionadas à produção do gênero carta do leitor, e a partir daí sugerimos procedimentos direcionados para os problemas encontrados.

Quanto à natureza dos dados, a análise da pesquisa assumiu um caráter, predominantemente, qualitativo, pois seu foco foi a interpretação da situação sob estudo. As marcas linguísticas encontradas nas produções, embora expressas em porcentagem, foram avaliadas no sentido de observar as dificuldades de escrita específicas do gênero carta do leitor.

3.2 Sujeitos e campo de pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de Teresina, localizada na zona urbana da cidade, com uma turma de 6º ano, turno manhã, composta por 26 (vinte e seis) alunos na faixa etária entre 10 (dez) e 12 (doze) anos, sendo 12 (doze) meninos e 14 (quatorze) meninas.

A escola conta, atualmente, com turmas do 1º ao 9º anos, sendo 13 (treze) salas em funcionamento no turno manhã e 9 (nove) salas no turno da tarde, totalizando 590 (quinhentos e noventa) matrículas e uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Possui também 1(um) pátio coberto, 3 (três) quadras,

1(um) ginásio coberto, 1(um) campo de futebol, 1(uma) biblioteca, 1(um) laboratório de informática, 1(um) auditório, 1(um) salão de jogos, 1(um) refeitório, 1(uma) cozinha, 1(uma) secretaria, 1(uma) diretoria, 1(uma) coordenação, 1(um) sala de professores com banheiros masculino e feminino, 1(um) banheiro para os demais funcionários, 1(um) banheiro masculino e outro feminino para alunos e 1(um) depósito de materiais de expediente.

O corpo docente é constituído por 27 (vinte e sete) professores efetivos e a escola é mantida com verbas oriundas do PDDE (Dinheiro Direto na Escola) e pelo Fundo Rotativo (Recurso fornecido pelo Município).

A escola foi escolhida como campo empírico da pesquisa por ser o local de trabalho da professora-pesquisadora. Vale ressaltar que recebemos a devida autorização da gestão para o desenvolvimento do trabalho, mediante assinatura da Carta de Anuência, conforme {Apêndice A}.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, desenvolvida no período de 2/3/16 a 2/4/16, foi aplicada uma atividade diagnóstica que envolveu as seguintes etapas:

Quadro 13: Etapas da pesquisa

ETAPAS	ATIVIDADES
1 ^a	Análise da atividade de produção da carta do leitor presente no livro didático (LD) do aluno, JORNADAS <i>Port-Língua Portuguesa</i> , 6 ^o ano, p.102 e 103, realizada pelo professor-pesquisador;
2 ^a	Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;
3 ^o	Aplicação da proposta de produção do LD, a qual foi complementada com a leitura de uma matéria de revista, selecionada previamente, e que serviu de base para a escrita da carta do leitor. Relevante destacar a orientação no sentido de ser necessário selecionar uma matéria para a execução da atividade está explícita no livro;
4 ^a	Análise das produções para verificarmos as dificuldades dos alunos com relação às categorias selecionadas referentes à escrita da carta do leitor e registro dos dados observados.

Fonte: Elaborado pela autora

As etapas 2 e 3, mencionadas acima, foram desenvolvidas no decorrer de duas aulas seguidas, totalizando duas horas/aula. A proposta de atividade presente no livro didático do aluno e sobre a qual tecemos considerações posteriormente, foi aplicada, juntamente, com um texto que serviu para leitura e motivação para a produção da carta. O texto foi retirado da revista *Ciência Hoje das Crianças* com a


qual os alunos têm contato, pelo fato da escola tê-la na biblioteca, servindo, assim, de recurso pedagógico em aulas de algumas disciplinas. A atividade do livro orienta a leitura de revistas ou jornais de preferência dos alunos para a seleção de uma matéria interessante para eles. No entanto é importante ressaltar que a leitura de revistas e jornais não é uma realidade na vida de muitos deles, por isso houve a necessidade da intervenção do professor na escolha do texto a ser lido. Outros motivos também foram decisivos na escolha da revista e do texto, como o público ao qual a revista se destina, no caso, o infante-juvenil, e o texto, por tratar de tema atual, voltado para um dos grandes problemas ambientais da atualidade, cujo interesse e responsabilidade pertence a todos. Segue abaixo a proposta de atividade.

Figura 2 – Proposta de Produção Escrita

PRODUÇÃO ESCRITA

Carta do leitor

Vamos escrever uma carta para um jornal ou uma revista? Para isso, você vai escolher uma dessas publicações, ler as matérias com atenção e escolher uma delas. Na carta (ou no e-mail), você poderá comentar essa matéria, fazer elogios, críticas, complementar ou pedir informações etc.



Antes de começar

1. Leia esta carta do leitor, publicada na revista Galileu.

Miguxês aprovado

No texto de título "vc tb gosta d escreve assim??!?!?" da edição 213, sobre a linguagem dos jovens na internet, eu também escrevo assim. Achei a matéria importante, pois vocês acalmaram os pais ao informar que esse tipo de linguagem pode desenvolver habilidades linguísticas e que não é um problema em relação aos estudos.

Murilo P. B. R., Osasco, SP

Revista Galileu, Rio de Janeiro, Globo, jun. 2009.

O termo **miguxês** (não dicionarizado) designa a gíria atual usada por adolescentes em sua comunicação por e-mails e por comunicadores instantâneos, nos blogues, sites de relacionamento etc. A palavra deriva de **amiguxo** (que quer dizer "amiguinho"); a língua para falar com os "amiguxos" seria o "miguxês".


- a) Qual é a matéria a que se refere o autor da carta? "vc tb gosta d escreve assim??!?!?"
- b) Qual a intenção do leitor ao enviar essa carta? Comentar positivamente, elogiar.
- c) O texto da carta não apresenta saudação nem despedida, possivelmente cortadas por razões de espaço. Escreva uma saudação ao interlocutor e uma despedida, considerando que a carta foi enviada à revista Galileu. Possibilidades: Saudação: "Senhor redator", "Prezado senhor" etc.; Despedida: "Cordialmente", "Atenciosamente". Professe, comente que, embora não apareçam na publicação, saudação e despedida são partes essenciais de uma carta e formas polidas de se escrever para algu

2. O texto da carta sobre o miguxês pode ser dividido em três partes:
 - 1ª) introdução; "No texto de título 'vc tb gosta d escreve assim??!?!?' da edição 213, sobre a linguagem dos jovens na internet, eu também escrevo assim."
 - 2ª) apresentação de uma opinião (no caso, um elogio); "Achei a matéria importante."
 - 3ª) apresentação de um argumento para comprovar essa opinião. "por vocês acalmaram os pais ao informar que esse tipo de linguagem pode desenvolver habilidades linguísticas [...]"

No caderno, indique que trecho da carta corresponde a cada parte.

Planejando o texto **Habilidade em foco:** ser capaz de planejar um texto com base em atividades anteriores, empregando conhecimentos já assimilados.

Comece a planejar sua carta. Leia algumas matérias em suas revistas ou jornais preferidos. Selecione uma que tenha despertado seu interesse. Professor: Dê tempo aos alunos para que façam a leitura e, em seguida, faça um painel oral coletivo para comentar as escolhas propostas abaixo, mediando e controlando a duração dos turnos de fala e as atitudes.



1. A revista ou o jornal que você selecionou é dirigido a que público: crianças, adolescentes, jovens, adultos ou leitores em geral?
2. De que trata a matéria que você selecionou? Professor: É importante que os alunos definam o perfil da publicação, o que determinará a linguagem a ser empregada na carta. Lembre-os de que sua carta, se publicada, será lida por todos os leitores da revista ou do jornal.
3. Por que esse texto despertou seu interesse?

4. Como leitor, você:

- achou que faltaram na matéria explicações sobre o assunto? Diga quais informações ou o que não entendeu.
- quer complementar as informações dadas ou sugerir alguma coisa? Informe o que seria.
- discordou de alguma afirmação ou opinião? Explique por que discordou.
- quer reclamar de algo ou elogiar? Explique.

Escolha uma ou mais de uma das possibilidades acima e defina qual será a finalidade de sua carta.

5. Os passos a seguir ajudarão você no momento da produção:

- defina a publicação e o público a que será dirigida sua carta;
- defina o assunto sobre o qual vai escrever e por que o escolheu;
- defina o objetivo de sua carta e suas justificativas.

6. Escreva a carta, observando a sequência:

- local e data;
- saudação;
- introdução;
- comentário/opinião (elogio ou crítica);
- argumentos que confirmam a opinião;
- despedida;
- assinatura.

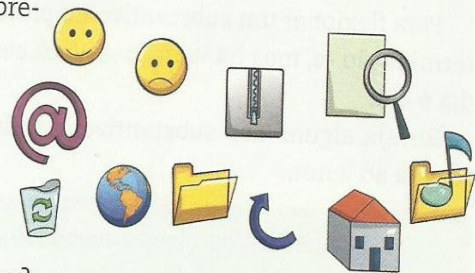
Use expressões que ajudem na exposição de seus argumentos: **já que, pois, por isso, porque** e expressões educadas de saudação, sugestão e pedido.

Professor: Se os alunos manifestarem o desejo de enviar uma pergunta para a seção de pergunta-resposta, lembre-os de que esse gênero tem organização textual um pouco diferente (a explicação ou justificação do motivo da pergunta pode ou não ser mencionada e há o uso de uma interrogativa). Se for o caso, releia com eles os textos da Leitura 2.

Avaliação e reescrita

Após finalizar o texto, faça uma autoavaliação, considerando:

- Todos os elementos necessários a uma carta estão presentes?
- O objetivo da carta está claro para seu primeiro leitor (o profissional da revista ou do jornal)? No caso de ser publicada, estará claro para os demais leitores também?
- Seu comentário e suas explicações e justificativas foram feitos com base em fatos que você viu ou conhece?
- A linguagem é adequada ao perfil dessa publicação?



Digite no computador a versão final ou escreva-a à mão, com letra legível.

Localize na publicação o endereço para correspondência e envie a carta pelo correio, em envelope preenchido corretamente.

Se optar por mandar e-mail, envie-o para o endereço eletrônico da publicação.

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

• *Cartas para Julieta* (EUA, 2010), direção de Gary Winick

Sophie é uma aspirante a escritora que, de férias em Verona, na Itália, encontra uma antiga carta, datada de 1951, nas frestas de um muro.

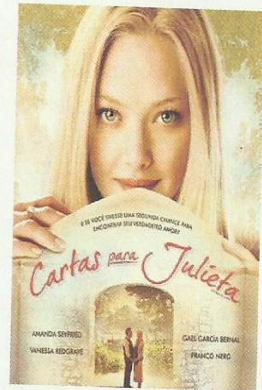


Figura 3 – Texto para leitura

CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS E
MINISTÉRIO DA SAÚDE APRESENTAM:

Centro de Educação Comunitária
Parque Piauí

Revirando o lixo

Este encarte não pode ser vendido separadamente.

FERNANDES

“Tudo o que não presta e que se joga fora”, assim o dicionário começa a explicação da palavra “lixo”. E continua: “Coisas inúteis, velhas, sem valor.” Mas... Espera aí! Será que tudo o que é jogado fora nunca mais pode ter outro uso? Pois saiba que jogar tanto lixo fora e de maneira desordenada está causando graves problemas ambientais e de saúde nas grandes cidades. Para entender melhor o assunto, abra os olhos e tape o nariz!



Antes de qualquer explicação, é preciso entender as diversas classificações do lixo. Olhando na cesta de lixo da sua casa, o que se encontra? Embalagens de biscoitos, papéis amassados, os cacacos daquele copo de vidro que alguém deixou cair no chão, a casca da banana que você acabou de comer, enfim: objetos utilizados no dia-a-dia. Só que o lixo produzido em outros lugares, em hospitais, por exemplo, não é composto exatamente das mesmas coisas que o lixo de uma casa. Vejamos como é essa classificação:

- **Lixo domiciliar** – é o lixo gerado nas casas e nos edifícios. É constituído basicamente por sobras de comida, papéis, plásticos, vidros, poeira etc.
- **Lixo público** – é aquele produzido nas feiras-livres, ruas, praias e em qualquer outro local público. Nele, há papéis, plásticos, areia, folhas, sujeira dos bueiros etc.
- **Lixo industrial** – é o lixo produzido em cada tipo de indústria. Dependendo do processo de fabricação utilizado por cada uma, esse lixo será diferente.
- **Lixo hospitalar** – é aquele produzido em hospitais, clínicas médicas e veterinárias, farmácias etc. É constituído por seringas, curativos, restos de refeições, de medicamentos, de cirurgias etc.
- **Lixo radioativo** – é o material radioativo ou contaminado por elementos químicos radioativos. Normalmente, é produzido por laboratórios médicos ou de pesquisa, serviços de medicina nuclear etc.

Existe ainda o lixo que não se enquadra em nenhuma dessas classificações e que não é removido pela coleta regular. É o caso do entulho imobiliário, dos carros abandonados, das carcaças de animais de grande porte e outros.

Lugar de lixo é na...

Nas últimas décadas, a produção de lixo aumentou incrivelmente. Cidades grandes, como o Rio de Janeiro, produzem cerca de cinco mil toneladas de lixo por dia! Em casa, crescemos ouvindo nossas mães dizerem: "Lugar de lixo é na lixeira!" Mas, e depois da lixeira, para onde vai tanta coisa?

A maior parte do lixo que as pessoas produzem não tem um destino adequado. Depois da lixeira, ele vai parar em lagoas, morros, florestas, rios e manguezais, causando diversos problemas. O acúmulo diário de toneladas e toneladas de lixo em um mesmo lugar, sem qualquer tipo de controle, acaba formando gigantescos depósitos de lixo, também conhecidos por "lixões". Eles, geralmente, ficam bem longe dos centros das cidades, distante dos olhos da maioria da população. Mas esses depósitos são focos de sérios problemas para o meio ambiente e para a saúde da comunidade.

Podemos começar a lista dos problemas pela poluição do ar. A atuação dos microrganismos sobre o lixo gera um gás chamado biogás, que tem na sua composição o metano, uma substância inflamável que, com frequência, provoca fogo e fumaça nos "lixões". Outras duas causas de poluição do ar são a queima proposital do lixo pelo homem e o cheiro desagradável dos restos animais e vegetais em decomposição. O resultado é que essa poluição, associada à grande quantidade de poeira no ar, provoca problemas respiratórios e doenças de pele nas populações vizinhas aos depósitos.

Os rios e as lagoas próximos a um "lixão" também recebem poluentes, carregados pela ação da chuva. Nem as águas subterrâneas, isto é, os lençóis de água que ficam debaixo da terra, escapam.



O corpus da análise, constituído por 22 (vinte e duas) produções escritas do gênero carta do leitor, serviu de diagnóstico para analisar as dificuldades dos alunos relacionadas à escrita específica do gênero em estudo.

Com os dados adquiridos, analisamos as dificuldades enfrentadas pelos discentes na escrita do gênero carta do leitor, a partir das quais elencamos categorias de análise que definiram os conteúdos a serem trabalhados em uma proposta de intervenção, cuja finalidade consiste em possibilitar uma familiaridade com o gênero, oportunizando aos discentes dominarem melhor a capacidade de linguagem específica do gênero discursivo ao passo que viabilizará o trabalho do professor, no sentido de que essas atividades foram norteadas por objetivos anteriormente traçados.

É importante ressaltar que a produção diagnóstica auxiliou na elaboração dos exercícios propostos, uma vez que “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”. (DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 107). Dessa forma, a análise das dificuldades iniciais com relação à escrita do gênero orientou a elaboração do material de modo adequado, objetivando atender às necessidades dos alunos.

3.4 Categorias de análise

Em decorrência do público ao qual se destina este trabalho, alunos do 6º ano do ensino fundamental, tomaremos por base de investigação dos textos algumas categorias de análise que julgamos fundamentais para a inicialização dos jovens produtores na escrita de textos argumentativos.

Como a ideia que conduziu a escolha do gênero carta do leitor para esta pesquisa se deu por uma necessidade de proporcionar aos discentes um contato com textos, cuja linguagem é predominantemente argumentativa, por entendermos haver lacunas no ensino dessa linguagem, principalmente em séries iniciais do Ensino Fundamental, achamos conveniente não abordar como critérios de análise, as especificidades mais profundas dessa linguagem, propostas por teóricos da área e que são dominadas por produtores, cuja competência e habilidade linguísticas encontram-se em níveis mais elevados.

Nesse sentido, procuramos analisar nas produções dos alunos as categorias listadas a seguir:

Categoria 1	→	Estrutura composicional da carta;
Categoria 2	→	Plano composicional da sequência argumentativa, adaptado a partir das propostas de Adam (2011), Charraudeau (2014);
Categoria 3	→	Uso dos operadores argumentativos e as relações de sentido estabelecidas;
Categoria 4	→	Propósito comunicativo

Entendemos que a estrutura composicional constitui um aspecto basilar a ser trabalhado na produção do texto, pois contribui para sua organização, além de ser uma peculiaridade do gênero textual e, no caso da carta do leitor, é interessante esclarecer aos produtores que, de acordo com Alves Filho (2011), a seção de contato a qual se configura, juntamente com o núcleo da carta e a seção de despedida, (grifo nosso) como integrante da estrutura base das cartas, é retirada ao ser publicada ou mesmo substituída por um tema criado pelo editor.

Desse modo, Adam (2011), ao referir-se à flexibilidade na estruturação dos textos, destaca a importância do plano de texto como requisito para unificar a estrutura composicional. Nesse sentido, o autor cita aspectos composicionais da carta, como a abertura (termo de interpelação e indicação de lugar e de tempo); corpo da carta e fechamento (fórmula de cortesia e assinatura) tidos como referência para o reconhecimento do gênero.

Adam (2011), ressalta que enquanto os aspectos abertura e fechamento sofrem uma restrição composicional mais acentuada, o corpo da carta é flexível, devendo ser analisado como um plano de texto ocasional. Ou seja, os elementos que fazem parte da estrutura da carta se mantêm, no entanto o corpo do texto é organizado de acordo as habilidades, estratégias e estilo do produtor.

No entanto, entendemos ser relevante observar a presença desses elementos característicos da carta nas produções por ser uma particularidade do gênero e que serve de sinalização para sua assimilação e produção. Assim, a partir das colocações de Alves Filho (2011); Adam (2011) e da própria orientação do livro didático do qual partiu a atividade diagnóstico, seguiremos, para a análise dos textos, o modelo

composicional utilizando os termos mencionados por Alves Filho (2011) com as seguintes categorias:

- 1 . Seção de contato: local, data, vocativo e saudação;
- 2 . Núcleo da carta: ponto de vista + justificativa(s) + conclusão;
- 3 . Encerramento da carta: despedida + assinatura

As marcas linguísticas próprias das situações de argumentação são importantes no ensino e apropriação da linguagem argumentativa, pois não só orientam o discurso como estabelecem uma conexão coerente entre os enunciados. Denominados por Koch (2011, p.107) de operadores argumentativos ou discursivos, a autora chama a atenção para a “necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu discurso”. Diante desse posicionamento, ratificamos a necessidade de pôr em evidência, na análise dos textos, a observação da presença ou não dessas marcas linguísticas que caracterizam o texto argumentativo.

Por fim, temos o propósito comunicativo como categoria de análise, considerado aqui como um dos mais importantes aspectos a serem investigados ao se estudar um gênero. Segundo Alves Filho (2011), é importante compreender quais propósitos são recorrentes em um determinado gênero, visto que este pode servir para atender a propósitos diferentes, ao passo que constitui uma particularidade no entendimento do gênero como prática socialmente compartilhada.

Pretendemos, assim, através das categorias de análise mencionadas, nos aproximarmos das dificuldades de escrita dos alunos envolvidos na pesquisa, para, dessa forma, conhecermos suas habilidades e traçarmos estratégias didáticas adequadas, no sentido de fornecermos a eles possibilidades de progresso na escrita de textos argumentativos.

4 DA ANÁLISE À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, expomos e discutimos os dados coletados durante a análise das produções escritas. Apresentamos, ainda uma proposta de intervenção voltada para o ensino do gênero carta do leitor, de cunho, predominantemente, argumentativo. A experiência didática se deu com a apresentação e reconhecimento do gênero, a partir de atividade do livro, e leitura da seção “Cartas” da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Como parte do processo de ensino desse gênero, houve leitura e discussão do texto que serviu de apoio para a escrita da carta. A atividade de produção ocorreu entre os dias 25 (vinte e cinco) e 26 (vinte e seis) do mês de abril de 2016, no espaço de 4 (quatro) h/a, sendo que 2(duas) h/a foram disponibilizadas para a abordagem do gênero, resolução e correção comentada da atividade que precede a proposta de produção e as outras 2(duas) h/a para a leitura do texto, denominado por Alves Filho (2011) de evento deflagrador e a produção da carta do leitor.

As produções foram analisadas de modo a investigar o desempenho dos alunos no que diz respeito à peculiaridade estrutural, à composição da sequência argumentativa e o emprego dos operadores argumentativos da carta do leitor, tendo como apoios teóricos basilares Adam (2011), Alves Filho (2011), Charaudeau (2014) e Koch (2011, 2013, 2014).

O capítulo, deste modo, apresenta-se dividido em cinco seções. Na primeira seção, avaliamos a atividade de produção do livro didático, a qual serviu de apoio para a execução da atividade diagnóstica. Na segunda seção, direcionamos a análise para a estrutura composicional da carta; na terceira seção, analisamos a composição da sequência argumentativa; na quarta, focamos a análise no desempenho dos alunos no que concerne o uso dos operadores e, por fim, na quinta seção, apresentamos uma proposta de intervenção planejada a partir das dificuldades verificadas na análise dos dados.

Foram recolhidos 26 (vinte e seis) textos, dos quais 4 (quatro) foram excluídos por estarem inteligíveis, devido a erros ortográficos e ausência de organização de ideias, impossibilitando a análise. Os 22(vinte e dois) textos analisados estão identificados por numerações de 1 a 22, sendo nomeados no corpo da análise por T1, T2, T3...T22 e encontram-se reproduzidos conforme a produção escrita dos alunos,

de modo que não destacamos erros ortográficos, de concordância, acentuação, pontuação por não serem critérios de investigação para esta pesquisa.

4.1 Considerações sobre a proposta de produção escrita presente no livro didático

A atividade diagnóstica que serviu de base para o início da pesquisa partiu do livro didático adotado para o 6º ano, intitulado *Jornadas.port-Língua Portuguesa*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, 2ª edição, ano 2012. O livro está organizado em 8(oito) unidades, sendo que cada uma compõe-se de duas seções denominadas Leitura 1 e Leitura 2, nas quais abordam uma variedade de textos, como conto, fábula, lenda, poema, carta do leitor, crônica, dentre outros. A abertura de cada unidade que antecede às leituras dá-se pela seção “Provocando o olhar”, na sequência temos as seções :Exploração do texto; Produção escrita e Reflexão sobre a língua que são atividades provenientes do texto cujo gênero é estudado em determinada unidade.

O livro traz atividades de produção relacionadas a gêneros orais e escritos, estes compreendem os gêneros: diário íntimo; história em quadrinhos; carta do leitor; fábula; relato de viagem; poema; verbete de dicionário e verbete de enciclopédia. A proposta de produção do gênero carta do leitor encontra-se na 3ª unidade do livro. Igualmente às demais propostas, esta vem subdividida em três etapas: *Antes de começar*; *Planejando o texto*; *Avaliação e reescrita*. A primeira etapa composta por duas questões apresenta uma carta do leitor e a partir dela se trabalha a identificação da matéria comentada, a intenção do leitor, faz referência à saudação e despedida ausentes na carta e aborda as três partes que constituem a carta: introdução; apresentação de uma opinião e apresentação de um argumento.

A etapa seguinte - *Planejando o texto* – aborda, entre as 6 (seis) questões que a compõem, a escolha de uma matéria de revista ou jornal que servirá de apoio para a escrita da carta, a escolha do propósito comunicativo (reclamar, elogiar, sugerir, pedir informações); orientações sobre a definição do público, assunto, objetivo e justificativas; orientações sobre a sequência a ser seguida na hora da escrita(local e data, saudação, comentário/opinião, argumentos, despedida, assinatura), finalizando com dicas de expressões que podem ser utilizadas na exposição de argumentos(já que, pois, por isso, porque) e orientação para o uso de termos educados de saudação, sugestão e pedido.

O item final da atividade - Avaliação e reescrita – sugere uma autoavaliação na qual o produtor deverá revisar o seu texto atentando para a presença ou não de elementos fundamentais em uma carta; a clareza do objetivo; a adequação da linguagem e direcionamentos para o envio da carta.

4.2 Elementos estruturais da carta do leitor

A análise dos elementos estruturais que compõem a carta deu-se a partir dos estudos de Adam (2011), Alves Filho (2011) e da própria orientação presente em uma das questões do livro didático a qual aponta local, data, saudação, despedida e assinatura como constituintes da sequência da carta. Incluímos, também na seção de contato, o vocativo, devido haver uma frequência no registro desse elemento na escrita de cartas e, embora não seja mencionado na atividade do livro foi apresentado no momento de abordagem do gênero, o qual antecedeu à produção.

Apesar que as variações nos propósitos das cartas e o próprio suporte influenciem nessa composição, como um gênero epistolar a carta possui uma estrutura composicional padrão, a qual serve de referência para sua identificação e produção, aspecto unificador, segundo Adam(2011), que corrobora para a organização de um texto conforme as características do gênero, socialmente estabelecidas. Embora admita a possibilidade de variação entre cinco e três unidades, para a análise, consideramos as três unidades mencionadas por Adam(2011): o contato inicial com o destinatário, a apresentação e o desenvolvimento do objeto de discurso e a conclusão.

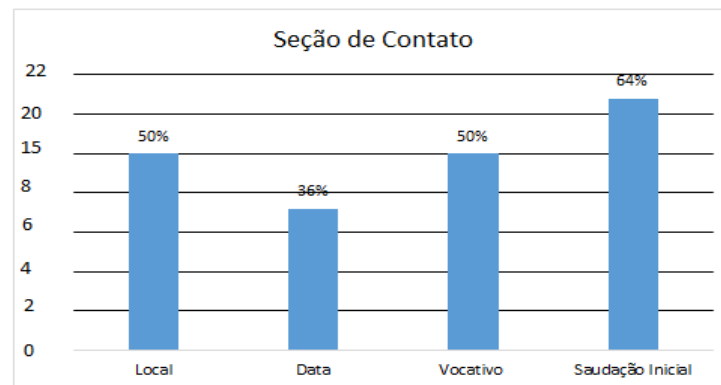
Relevante mencionar que na atividade diagnóstica temos o termo introdução que entendemos referir-se à apresentação e não consta nenhuma informação sobre o aspecto da conclusão do texto, quesito, este, considerado na análise. Em concordância com esse entendimento, para a análise dos elementos estruturais da carta utilizamos os termos denominados por Alves Filho(2011) de seção de contato, núcleo da carta e encerramento da carta, que constituem as três partes do gênero.

4.2.1 Seção de contato

Para a análise desta seção observamos a presença dos elementos: local, data, vocativo e saudação que pressupomos, por meio dos estudos feitos, serem

características textuais recorrentes do gênero, constituindo, dessa forma, um modelo didático de contato inicial nas produções das cartas. Apresentamos os resultados no gráfico que segue, de acordo com a ocorrência desses elementos nas produções textuais. Esclarecemos que as porcentagens no gráfico referem-se somente aos dados observados que se encontram nas produções, conforme a estrutura padrão do gênero em análise

Gráfico 1: Seção de contato



Fonte: Elaborado pela autora

Ao examinar os dados, constatamos que, das 22(vinte e duas) produções em 50% delas houve o registro do local pelos alunos, considerando aqui a disposição adequada na estrutura da carta. Importante enfatizar que, em 4(quatro) produções, o que equivale a 18%, ocorrem a identificação do **local**, porém em espaços que divergem da estrutura considerada padrão para a carta, por exemplo no espaço onde se localizaria a despedida e a assinatura. Suponhamos que isso ocorra por influência de outros gêneros, tal como o requerimento em que podemos presenciar essa característica.

Concebemos esse elemento um aspecto importante, pois, uma vez que cartas de diversos lugares são enviadas para publicação em jornais e revistas, torna-se necessário apontar o lugar de origem do produtor.

No que diz respeito à **data**, verificamos uma ocorrência nos textos de 36%, sendo que, em 14%, observamos esse registro na seção de despedida. O **vocativo** encontra-se presente em 50% dos textos. Já a **saudação inicial** encontra-se em 64% das produções, sendo que nos textos em que há vocativo e saudação esses elementos aparecem escritos um após o outro, ao passo que atentamos para a predominância das expressões: “Olá pessoal da revista”; “Olá revista”. Entendemos que, provavelmente, a localização do vocativo e da saudação na carta, bem como a

escolha por essas expressões se deram por influência da leitura de cartas do leitor na seção “Cartas”, presente na revista Ciência Hoje das Crianças, as quais possuem, predominantemente, esse “modelo” de escrita.

Esperávamos uma incidência maior no registro do local e da data, assim como o posicionamento adequado desses elementos, visto que na questão 6(seis) do exercício do livro há uma orientação sugerindo a sequência da carta a ser seguida, na qual se encontra o cabeçalho (local e data). Assim, entendemos que, provavelmente, esses discentes, por não possuírem um contato recorrente com essa categoria, não se apropriaram dela.

Dessa forma, segue abaixo três textos, considerando, para isso, o registro ou não dos 4 itens (local, data, vocativo e saudação).

Exemplo 01: T13

Eu achei a materia ótima essa materia ensina varias coisa, como lugar de lixo é no lixo, mais quase sempre as pessoas jogam em outro lugar tipo: rios, terrenos baldios. essa é a minha opinião.

AI13

Exemplo 02: T21

Teresina 26/04/16

Olá revista Ciência Hoje da Criança, na 2ª edição nº97 Achei muito importante a parte que fala que jogar lixo fora está causando graves problemas na saúde, eu concordo com isso pois, é só o que a gente ver na tv jornais etc. Lugar de lixo é na lixeira e não nas ruas Bjs até a proxima

AI21

Exemplo 03: T20

Teresina-PI

Bom-dia!

Gostei muito da matéria “REVIRANDO O LIXO” da edição Nº 97 ajuda as pessoas inconcientes a ficarem mais concientes de que lixo não é apenas lixo e que podem provocar prejuízos à saúde pública como a poluição. Pós conscientizar a população é uma maneira de cuidado com o meio ambiente e a saúde pública.

Abraços!!!

De acordo com os textos que foram expostos anteriormente, temos três situações distintas: em T13 o autor não apresenta nenhum dos elementos analisados; em T21 há, satisfatoriamente, o registro do cabeçalho (local, data), vocativo e saudação, embora estes últimos não apareçam nessa ordem. Em T20 realiza-se apenas os aspectos local e saudação.

Embora a carta do leitor não seja editada no jornal ou revista, conforme foi escrita pelo autor (ALVES FILHO, 2011), sendo introduzido um título e o local ser editado juntamente com a identificação na seção de despedida, é fundamental que o aluno tenha conhecimento da estrutura composicional da carta, reconhecendo-a, assim, como um gênero epistolar. Santos, Riche e Teixeira (2013), inclusive propõem chamar os alunos para uma reflexão em torno da supressão da saudação inicial, da despedida, quando a carta é editada, bem como atentar para a procedência (cidade ou estado), pois são elementos peculiares de qualquer carta.

Ao se tratar da saudação, vemos a marcação de termos linguísticos informais e o vocativo, quando há, sempre direcionado para um grupo de pessoas. Como esse grupo representa a revista, em alguns textos encontramos o vocativo referindo-se à revista, como podemos observar em T21(*Olá revista Ciência Hoje da Criança...*); T14(*Oi revista ciências hoje das crianças...*)

A revista *Ciência Hoje das Crianças* é voltada para um público juvenil, daí possuir uma linguagem acessível e de fácil compreensão, e as cartas que são nela publicadas também caracterizam-se por essa linguagem. Compreendemos assim, por serem escritas por esse público. Nesse sentido, ocorre uma adequação comunicativa entre locutor e interlocutor. No entanto, é importante reiterar sobre a influência das leituras das cartas na escrita dos alunos, fato ratificado pela presença das mesmas saudações e do mesmo vocativo em suas produções, como, por exemplo em T8 (*Olá! Pessoal da Revista eu vou falar...*).

Em uma das questões da atividade do livro didático há a orientação para que o aluno defina o público a quem será dirigida à carta, porém não ocorre nenhuma menção sobre a adequação linguística ao público alvo. Isso enfatiza a nossa hipótese de que o aluno seguiu o exemplo das cartas lidas e não fez esses registros de modo consciente, visto que, pela análise desses dados, testemunhamos uma fragilidade no conhecimento da estrutura da carta, mesmo havendo referência desses elementos no livro, o que nos leva a inferir que, se não fosse a leitura, provavelmente, eles teriam

feito uso de expressões em desacordo com o interlocutor, até mesmo por esse gênero e sua produção não fazerem parte das práticas sociais dos alunos.

Sobre isso Santos, Riche e Teixeira (2013) falam da necessidade de se mencionar a função social das cartas do leitor, o suporte, a variedade linguística, a seleção lexical antes da atividade de produção, devido a não familiaridade dos discentes com esse gênero e, como analisamos, a atividade do livro que precedeu à escrita do texto não traz toda essa abordagem, o que ratifica nossa hipótese de que a atividade do livro didático precisa ser complementada para um melhor e adequado trabalho com o gênero.

Dessa forma, acerca da seção de contato, entendemos que os discentes possuem dificuldades com relação ao registro dos elementos que a constituem. Com exceção da saudação inicial que teve um índice até relevante, (64%), a presença dos outros itens se fez de modo irregular, mesmo existindo o apoio da atividade do livro, fato que demonstra que essa atividade não foi suficiente para capacitar os alunos para a escrita do gênero.

4.2.2 Núcleo da carta: plano composicional da sequência argumentativa

É no núcleo da carta que encontramos o desenvolvimento do texto que se dá a partir do propósito comunicativo escolhido para a atividade de produção. A questão 4(quatro) da atividade diagnóstica do livro didático, etapa “*Planejando o texto*”, disponibiliza quatro finalidades para a escrita da carta do leitor, orientando o aluno a escolher uma delas. A escolha, que foi mediada pelo professor, deu-se pela alternativa “d” cujo comando diz: quer reclamar de algo ou elogiar? Explique.

Aqui, direcionamos nossa atenção para a presença, nos textos dos alunos, do raciocínio da sequência do texto argumentativo, mesmo que de modo simplificado, possuindo em sua composição: asserção de partida (dado ou premissa); asserção de passagem (argumento, prova) e asserção de chegada (conclusão). Importante destacar que essa organização dos elementos do texto argumentativo, na qual será considerada na análise, é uma adaptação feita a partir dos esquemas da sequência argumentativa elaborados por Adam (2011) e Charaudeau (2014), sequências essas, já expostas no subtópico 1.4 (A argumentação), do capítulo 1.

Assim, o foco da nossa análise volta-se para a presença dessa estrutura nas produções. Observemos, então:

Exemplo 04: T1

Achei incrível a matéria “Revirando o lixo” da 2ª edição nº97, pois saber que, o lixo pode causar tantos danos à saúde e ao planeta. Essa matéria também serviu à conscientizar a minha família sobre o lixo.

Em T1, verificamos, logo no início, um posicionamento com relação à matéria lida (*Achei incrível a matéria...*) e não ao assunto da matéria, o que seria, de fato, uma asserção de partida. Segundo Charaudeau (2014), a asserção de partida consiste em um enunciado que objetiva fazer admitir outra asserção em relação à qual ela se justifica. Em suma, o aluno do T1 diz que concorda com o ponto de vista do autor da matéria lida, inserindo uma voz que reforça seu próprio ponto de vista. Na sequência, percebemos a tentativa de inserir argumentos, o primeiro, marcado pelo operador **pois** (“... o lixo pode causar tantos danos à saúde e ao planeta”), que se encontra com a ideia incompleta, prejudicando a coerência do texto, e o segundo, pelo operador **também** (“*Essa matéria também serviu à conscientizar a minha família sobre o lixo.*”), que, de acordo com Koch(2013) é um operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. Esses enunciados apresentam-se como asserções de passagem que, de acordo com Charaudeau (2014), devem encaminhar para a conclusão ou asserção de chegada, a qual não se faz presente em T1.

Em T4 e T6, a seguir, observamos, do mesmo modo que em T1, a ausência da asserção de partida. Parece-nos ser uma dificuldade, por parte dos produtores, de se colocarem, claramente e com autonomia, com relação ao que é discutido na matéria, o que leva a uma não inserção da orientação argumentativa. Em T4 (*Adorei muito a matéria ...*) como em T6 (*...eu concordo com voseis que u licho tem quatro lugares apropriado para colocar...*), constatamos que esse modo de se posicionar, de iniciar o texto, assemelha-se mais a um comentário sobre um texto lido e não sobre o que o texto diz. Destacamos, desta forma, o fragmento do T6, em que o aluno inseriu o motivo de concordar com “o pessoal da revista”, o que nos parece uma asserção de partida, porém não enunciada de forma responsiva.

Com relação à asserção de passagem, temos em T4 dois argumentos, um iniciado pelo operador **pois** (*...pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada...*) e outro pelo operador **e**, que, interpretamos como uma inserção de justificativa da justificativa (*...isso influi muito para cuidarmos do meio ambiente.*), ou

seja, percebemos que esse segundo argumento, na verdade, é uma tentativa de explicar o que foi dito anteriormente para um melhor convencimento. Em T4 observamos também a ausência da conclusão.

Já em T6, atentamos para uma fragilidade na asserção de passagem(argumento) ocasionado, primeiramente, pelo uso inadequado do operador **também** na introdução do argumento (...*tabem e improtate a reciclagem no Basil interio...*) e na falta de organização e conexão entre as demais ideias da carta, como podemos verificar: (...*a gora tem o mosquito da denge ZICAZERO e chicugunha, microcefalia saotransmitido pelo mosquito aediaegipete. Temos que sabermos que o lixo provoca muita doensa...*). Essa desarmonia entre as informações e a falta de pontuação prejudicam o texto como um todo, e o autor não consegue manifestar, satisfatoriamente, os elementos necessários para defender seu ponto de vista. O aluno finaliza a carta concluindo com um conselho (...*para sua segurasa deche o lixo organizado.*), assim, essa conclusão não se apresenta de acordo com a teoria de Charaudeau (2014), o qual defende que a asserção de chegada é resultado de uma combinação textual entre diferentes partes do texto com finalidade persuasiva.

Exemplo 05: T4

Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada e isso influi muito para cuidarmos do meio ambiente.

Exemplo 06: T6

Olá! Pesuau da revista como vai eu concordo com voseis que u lixo tem quatro lugares apropriado para colocar tabem e improtate a reciclagem no Basil interio a gora tem o mosquito da denge ZICAZERO e chicugunha, microcefalia saotransmitido pelo mosquito aediaegipete. Temos que sabermos que o lixo provoca muita doensa para sua segurasa deche o lixo organizado.

Na carta seguinte, T19, vemos, mais uma vez, a asserção de partida confundida com um posicionamento, do produtor, voltado para as ideias, próprias de quem escreveu a matéria (*Adorei a edição 2º, nº 97, com o tema “Revirando o lixo”, faz com que as pessoas...*). Observamos a ausência de operador entre o posicionamento e o argumento, o qual é introduzido pelo verbo **fazer** (...*faz com que*

as pessoas se conscientizem a não poluir o meio ambiente ...), no entanto não prejudica a nossa compreensão de que se trata de uma justificativa. Na sequência, o aluno usa o operador **também** para somar argumentos, entretanto, não consiste em uma ideia nova, o que há é uma ampliação de uma ideia já exposta (*também conscientiza as pessoas a não jogar lixo em lugares onde é proibido jogar, não deixar água parada em lugares onde a lixo porque isso **atrai** o mosquito da dengue, moscas, insetos e doenças que estão atacando com vontade...*), no caso, a poluição do meio ambiente.

Ao término da carta, na asserção de chegada, o aluno utiliza o operador **enfim** (*Enfim achei muito inportante mesmo, tomara que publiquem mais materias destas*), considerado, por Adam (2011), marcador de integração linear conclusivo. Porém, nesse caso, introduz uma conclusão que não reforça a premissa (asserção de partida).

Exemplo 07: T19

Adorei a edição 2º, nº 97, com o tema: “Revirando o lixo”, faz com que as pessoas se conscientizem a não poluir o meio ambiente, também conscientiza as pessoas a não jogar lixo em lugares onde é proibido jogar, não deixar água parada em lugares onde a lixo porque isso atrai o mosquito da dengue, moscas, insetos e doenças que estão atacando com vontade, mas tem um que é perigozissimo é esse h1n1 é uma doença, aliás é uma gripe suína que é causada por: pessoas que digeram alimentos como (frutas, verduras) sem lavar, botar dedos sujos na boca. Enfim achei muito inportante mesmo, tomara que publiquem mais materias destas.

No texto subsequente, T22, verificamos uma quantidade maior de informações a respeito do assunto da matéria, no entanto há algumas falhas na organização dos elementos envolvidos na lógica argumentativa. O aluno se posiciona a respeito do ponto de vista exposto na matéria, o que seria a asserção de partida, (*Achei muito interessante a matéria “Revirando o lixo 2ª edição nº 97...*), em seguida usa como justificativa as informações adquiridas no texto. Para tanto, utiliza o operador **pois** (*pois aprendi os vários conceitos da palavra “lixo”, suas classificações e o mais importante, a pensar e raciocinar sobre o uso descontrolado do lixo.*). No segundo parágrafo, é que notamos um posicionamento real do produtor da carta diante do assunto (*Hoje percebo, que a expressão lugar de lixo é no lixo é totalmente*

*ultrapassada e sem sentido...), seguido de argumento inserido pelo operador **pois** (...pois ela nos ajuda a produzir lixo sem controle, tornando nossos rios, florestas, morros, manguezais, infim, toda natureza, cada vez mais morta e conseqüentemente nós, seres humanos.)*

O operador **por isso** que, segundo Koch (2011), desencadeia uma conclusão, aparece no último parágrafo do texto, com esse objetivo, de concluir. Para tanto, o aluno retoma os argumentos anteriores por meio do pronome “isso” (*Por isso, dante de tudo isso, temos que cuidar melhor do meio ambiente...*) e finaliza sua conclusão expondo sugestões que auxiliam no cuidado com o meio ambiente (*...comecando pelo lixo domiciliar, separando o que pode ser reciclável (como o papel, vidro, plástico, metal) do lixo orgânico, e exigir das autoridades, coletas seletivas de lixo para que a população se conscientize mais sobre a importância da reciclagem e da sustentabilidade, para que possamos viver num mundo com mais qualidade de vida.*).

Percebemos, assim, que o autor explicita sua posição diante da questão e mesmo apresentando algumas falhas no encadeamento e organização, o T22 contém a seqüência argumentativa: asserção de partida, asserção de passagem e asserção de chegada.

Exemplo 08: T22

Achei muito interessante a matéria “Revirando o lixo 2ª edição nº 97, pois aprendi os vários conceitos da palavra “lixo”, suas classificações e o mais importante, a pensar e raciocinar sobre o uso descontrolado do lixo.

Hoje percebo, que a expressão “lugar de lixo é no lixo é totalmente ultrapassada e sem sentido, pois ela nos ajuda a produzir lixo sem controle, tornando nossos rios, florestas, morros, manguezais, infim, toda natureza, cada vez mais morta e conseqüentemente nós, seres humanos.

Por isso, dante de tudo isso, temos que cuidar melhor do meio ambiente, comecando pelo lixo domiciliar, separando o que pode ser reciclável (como o papel, vidro, plástico, metal) do lixo orgânico, e exigir das autoridades, coletas seletivas de lixo para que a população se conscientize mais sobre a importância da reciclagem e da sustentabilidade, para que possamos viver num mundo com mais qualidade de vida.

Diante da análise dos elementos da seqüência argumentativa, pudemos perceber uma similaridade com textos escritos em situações em que pedimos para que o aluno dê sua opinião sobre textos lidos em sala de aula. Assim, há uma similaridade com os comentários. Embora a atividade do livro tenha orientado o planejamento de uma carta do leitor a ser, ainda, enviada para uma revista ou jornal,

os alunos não se posicionaram adequadamente conforme o raciocínio da lógica argumentativa, defendida por Adam(2011) e Charaudeau (2014), evidenciando, dessa forma, uma não familiaridade dos discentes com essa capacidade de linguagem.

Escolhemos a carta do leitor para o desenvolvimento deste trabalho, entre outros motivos, por acreditarmos que seria um gênero adequado ao grau de raciocínio dos jovens produtores por exigir um posicionamento mais simples e objetivo diante do que se é discutido, por sua semelhança com o e-mail, logo ter uma estrutura de fácil entendimento. Portanto, esperávamos um desempenho melhor na organização das ideias.

4.2.3 Operadores argumentativos e as relações de sentido

Ao realizarmos a análise do uso dos operadores argumentativos nos textos dos alunos do 6º ano, compete destacar que não nos limitamos a fazer um levantamento dos operadores mais recorrentes, mas procuramos explicitar, também os sentidos sugeridos por essas marcas linguísticas, bem como observamos o uso inadequado de determinados operadores, fato este que gera incoerência no texto.

O estudo do emprego desses operadores pelos discentes ancora-se na ideia de que eles auxiliam nas relações estabelecidas entre os enunciados, relações essas de caráter pragmático (Koch, 2011), pois o encadeamento se dá mediante as intenções do locutor as quais são evidenciadas, geralmente, por essas marcas linguísticas. Assim, o produtor as utiliza para introduzir, acrescentar argumento, concluir, enfim, produzir o efeito pretendido no seu discurso.

A fim de mostrarmos, quantitativamente os operadores inseridos nos textos dos alunos, elaboramos abaixo uma tabela que apresenta a incidência desses elementos nas cartas produzidas por eles.

Tabela 1: Operadores argumentativos presentes nas produções

OPERADORES	OCORRÊNCIA NOS TEXTOS
Pois	8
Porque	10
E	7
Enfim	3
Também	4
Como	3

Então	2
Por isso	3
Aliás	1

Fonte: Elaborado pela autora

Foi observado uma presença maior dos operadores **pois** e **porque**, este último, em algumas situações, grafado de modo inadequado, porém com a mesma intenção de inserir justificativa, como podemos analisar em um dos trechos retirados dos textos a seguir.

Exemplo 09: T8

*(...)Na minha opinião eu achei a matéria muito importante **por quê** eu acho que as pessoas se elas reciclarem alguns lixos o lixo não se- produzirão tão rápido como ele se reproduzem tanto. (...)*

Exemplo 10: T 7

*Olá revista, na edeção 2 n 97 achei muito im portante, **pois** fala que jogar lixo fora e ariscado pra você não jogar lixo na rua **poque** pejudica a população coda você come um becoito não jogar o ebalagi no chão **poque** vai pejudica a população não jogar no chão jogar no licheiro **poque** decha a rua maslipa. (T7-parágrafo único)*

Exemplo 11: T18

*A matéria publicada Revirando o lixo edição 2ª n97 Eu concordo com a matéria **porque** ela ensina a ajeita o lixo dezorganizado ele ajuda a preserva o meio ambiente(...)* (T18)

Exemplo 12: T 04

*Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, **pois** nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada(...)* (T4)

Constatamos, nos fragmentos acima, o uso de dois operadores, que, segundo Koch (2014) e Adam (2011), estabelecem relações argumentativas de explicação ou justificativa. Ainda, segundo Koch(2011), essas relações ocorrem quando um ato de fala justifica ou explica o ato anterior. Assim, percebemos que a utilização desses operadores pelos discentes foi feita com o intuito de introduzir um enunciado, o qual procura estabelecer uma relação de convencimento com a posição anteriormente

exposta, ou seja, o aluno emitiu sua opinião a respeito da matéria lida e logo em seguida justifica e explica a tomada de posição assumida.

O operador **e** que, de acordo com Koch(2011), constitui uma conjunção e conforme Charaudeau (2014) estabelece relação de adição, surge em algumas produções evidenciando novo argumento(T22) ou acrescentando informação ao argumento existente (T4). Podemos observar a seguir:

Exemplo 13: T4

*Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada **e** isso influi muito para cuidarmos do meio ambiente. (parágrafo único)* (T4)

Exemplo 14: T2

*Achei muito interessante a matéria “Revirando o lixo 2ª edição nº 97, pois aprendi os vários conceitos da palavra “lixo”, suas classificações **e** o mais importante, a pensar **e** raciocinar sobre o uso descontrolado do lixo. (...)* (T2)

Percebemos também o emprego do mesmo operador argumentativo **e** com uma finalidade diversa da usual, conforme é verificado nos exemplos 15 e 16.

Exemplo 15: T8

*(...) **E** essa foi a minha opinião sobre a matéria Revirando o lixo.*

(T8)

Exemplo 16: T10

*e muito bom esa matéria tem varias parte que e bom pra a pessoa si cuidar para não pegar doesa tem dizendo que os rios as lagos e próxima a um lixão **e** eu achei muito bom eu concordo.* (T10)

Embora se encontre no último enunciado do texto e que “pode aparecer com o sentido de várias outras conjunções” (Guimarães,2007), entendemos que esse operador não está colocado nessas situações para estabelecer uma relação de conclusão, o que uma análise mais superficial poderia apontar, pois, nesses casos, não insere um enunciado de caráter conclusivo em relação a atos de fala anteriores,

condição para que fosse considerado operador conclusivo de acordo com Koch(2011), tendo sido, portanto, empregado, tão somente, para finalizar a carta, além de, é claro, encadear os enunciados. Percebemos o uso dos operadores argumentativos **enfim**, **então** e **por isso** em algumas produções, cuja orientação discursiva nos direciona para a conclusão. Examinemos abaixo:

Exemplo 17: T19

(...) **Enfim** achei muito importante mesmo, tomara que publiquem mais materias destas. (T19)

Exemplo 18: T14

(...) **ENTÃO** É MELHOR A GENTE JOGAR LIXO NA LIXEIRA E NÃO NAS RUAS ATE MAIS... (T14)

Exemplo 19: T22

(...)**Por isso**, dante de tudo isso, temos que cuidar melhor do meio ambiente, começando pelo lixo domiciliar, separando o que pode ser reciclável (como o papel, vidro, plástico, metal) do lixo orgânico, e exigir das autoridades, coletas seletivas de lixo para que a população se conscientize mais sobre a importância da reciclagem e da sustentabilidade, para que possamos viver num mundo com mais qualidade de vida. (T22)

Os marcadores **então** e **por isso** foram empregados remetendo a uma conclusão para argumentos anteriormente apresentados (KOCH, 2011), aplicados, desse modo, adequadamente, enquanto que o uso do **enfim** em T19, ainda que tenha sido inserido com a intenção de concluir atos discursivos, nos parece ter sido colocado para operar uma síntese, sendo, portanto, visto por Adam (2011) como um organizador enumerativo.

Analisamos, a seguir, o operador argumentativo **também**, que surge em T6, T15 e T18 como marcador de inclusão (KOCH, 2011) em que existe a soma de argumentos. Verificamos em T15 o que Ducrot (1980 *apud* Cabral,2011) denominou de hierarquia entre argumentos dentro de uma escala argumentativa, em que

podemos observar que o **também** é precedido do **e** que auxilia para enfatizar o argumento seguinte, apresentando-se como mais forte na escala (...**e** *pio qui esse lixo jogado na rua também pode polui o ambiente e a saúde das pessoas...*).

Exemplo 20: T6

*Olá! Pesuau da revista como vai eu concordo com voseis que u licho tem quatro lugares apropriado para colocar **tabem** e improtate a reciclagem no Basil interio(...)*

(T6)

Exemplo 21: T15

*(...) Eu concordo com você que joga lixo velho inúteis na rua não é certo que pode ter outro uso **e** *pio qui esse lixo jogado na rua também pode polui o ambiente e a saúde das pessoas(...)**

(T15)

Exemplo 22: T18

*(...)Eu concordo com a matéria porque ela ensina a ajeita o lixo dezorganizado ele ajuda a preserva o meio ambiente e **também** explica como o lixo deve ser tratado praonde vai o lixo principalmente o lixo hospitalar(...)*

(T18)

O **como** se apresentou em 3(três) textos, indicando especificação/exemplificação (KOCH, 2011). Vejamos nos textos:

Exemplo 23: T9

*(...)Achei a matéria muito emteresante, pois se nos todos fizéssemos isso muitas coisas deixariam de acontese, **como** o lixo indo para os rios e matamdo os peixes.*

(T9)

Exemplo 24: T13

*Eu achei a materia ótima essa materia ensina varias coisa, **como** lugar de lixo é no lixo(...)*

(T13)

Exemplo 25: T20

*(...)ajuda as pessoas inconcientes a ficarem mais concientes de que lixo não é apenas lixo e que podem provocar prejuízos à saúde pública **como** a poluição(...)*
(T20)

Constatamos nos três fragmentos acima que esse operador argumentativo estabelece uma relação na qual o segundo enunciado particulariza uma ideia mais geral exposta no primeiro. No que se refere ao uso do **aliás**, ele se fez presente em apenas um texto, estabelecendo, nessa situação, uma relação de extensão (Koch, 2011) em que o segundo enunciado acresce a ideia contida no conteúdo do primeiro, como nos certificamos abaixo:

Exemplo 26: T19

*(...)tem um que é perigozissimo é esse h1n1 é uma doença, **aliás** é uma gripe suína que é causada por: pessoas que digirem alimentos como (frutas, verduras) sem lavar, botar dedos sujos na boca(...)*

(T19)

Ao analisarmos os dados, nos deparamos também com o uso inadequado do operador, conforme exemplo a seguir:

Exemplo 27: T1

*(...) Essa matéria também serviu **à** conscientizar a minha família sobre o lixo.*

(T1)

Como vemos, o emprego desse conector não aponta para a orientação argumentativa correta, o que dificulta a compreensão do texto e indica o pouco conhecimento que o aluno tem dos operadores argumentativos. Outro ponto relevante observado é a quase ausência de operadores em algumas produções, mas que não dificultou a compreensão como podemos conferir em seguida

Exemplo 28: T17

*Gostei muito da matéria Revirando o lixo (2ª ed nº97) Podemos ajudar o meio ambiente Reciclando o lixo podemos Reciclar garrafas, vidros, papeis, plástico é o nosso próprio lixo orgânico **para** ajudar ao nosso Planeta.*

(T17)

De acordo com o que foi exposto em T17, o aluno iniciou a carta se posicionando com relação à matéria lida e em seguida justificou seu ponto de vista, sendo que entre o ponto de vista e as justificativas não atentamos para nenhum operador, este aparecendo, somente, no final do texto, representado pelo conector **para** que. Segundo Charaudeau (2014), trata-se de um articulador lógico de finalidade, porém, ainda, conforme o referido autor, há relações lógicas que se inscrevem numa relação argumentativa, tomando um valor de causalidade, ou seja, os operadores argumentativos sempre procuram contribuir para reforçar o ponto de vista colocado ao interlocutor.

Sobre o papel dos operadores no texto argumentativo, Charaudeau (2014), explica que a argumentação não se restringe a uma sequência de frases ligadas por conectores lógicos, e que o caráter argumentativo de um texto, muitas vezes, encontra-se implícito. Isso ratifica o fato do T17 ser compreensível, embora haja apenas um operador.

Com base nas análises quantitativa e qualitativa dos operadores argumentativos presentes nas produções dos alunos verificamos que, quando empregados adequadamente, organizam o discurso e cooperam para a defesa do ponto de vista. Conforme Koch (2011), esses operadores determinam a orientação argumentativa ao serem introduzidos em um enunciado, comportando-se, então, como marcas linguísticas que cooperam para a construção dos sentidos do texto.

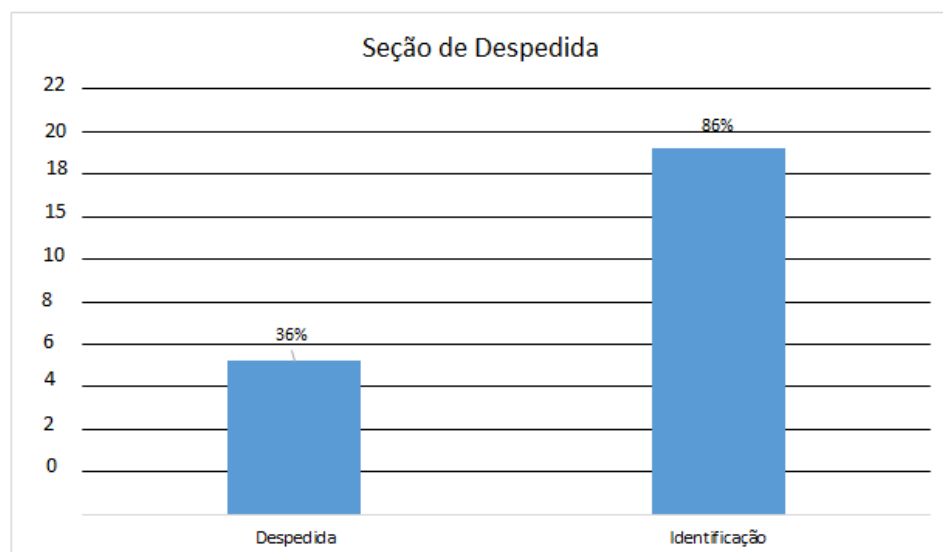
Nesse sentido, apesar de existirem textos argumentativamente coerentes sem o auxílio dos operadores, julgamos importante o uso consciente desses elementos linguísticos. Como podemos perceber, através dessa análise, a ocorrência nas produções foi limitada, diante da variedade de operadores argumentativos que existem na língua, predominando, sobretudo, os operadores **pois, porque, e, também.**

Isso revela uma fragilidade na escolha e no uso desse material linguístico ocasionada, possivelmente, pela falta de ações didáticas que exponham os alunos a esse recurso linguístico relacionado ao processo que envolve a linguagem argumentativa, ou por falhas no processo didático. Embora o operador argumentativo não seja único na construção do sentido do texto, auxilia, de maneira estratégica, para o desenvolvimento da argumentação, evidenciando, desse modo, o ponto de vista do produtor. Dessa forma, baseado na análise já exposta, podemos depreender que é possível inferir a importância de se oferecer condições didáticas para que os alunos entrem em contato com essa linguagem a fim de que possam estruturar e organizar mais eficazmente suas ideias.

4.2.4 Seção de despedida

Na análise desta seção, consideramos como elementos regulares, que se fazem presentes no contato final da carta, a despedida e a identificação do autor. As leituras realizadas nos fizeram perceber que esses elementos constituem marcas prototípicas do gênero, contribuindo para moldar nossa compreensão sobre ele. O gráfico abaixo mostra o percentual das realizações desses elementos nas produções dos discentes.

Gráfico 2: Seção de despedida



Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da análise desses dados pudemos perceber que o elemento despedida tem uma baixa presença nas cartas (36%), enquanto que a identificação aponta um índice mais alto, 86%. O pequeno emprego da despedida evidencia mais uma vez a não familiaridade dos discentes com a estrutura composicional do gênero, visto que podemos encontrar na atividade do livro e nas cartas que serviram de leitura para reconhecimento do gênero esses dois elementos. Compreendemos, assim, que a falta de contato com determinado gênero acarreta irregularidades em sua composição, sendo que se torna indiferente ao aluno a marcação ou não desses itens que compõem a estrutura.

As despedidas analisadas revelam uma adequação ao estilo da revista, uma vez que prevalecem termos informais, repassando uma ideia de familiaridade com o interlocutor. Sobre isso enfatizamos a interferência da leitura das cartas na seção da revista, cartas cujas despedidas caracterizam-se por ter um caráter pessoal. Passemos agora a observar como se deu a presença ou não dos elementos, em análise, nas cartas seguintes.

Exemplo 29: T1

PI- Teresina 26 de Abril de 2016

*Olá pessoal da revista CHC,
Achei incrível a matéria "Revirando o lixo" da 2ª edição nº97, pois saber que, o lixo pode causar tantos danos à saúde e ao planeta. Essa matéria também serviu à conscientizar a minha família sobre o lixo.*

Até em breve

A1

Exemplo 30: T20

Teresina-PI

Bom-dia!

Gostei muito da matéria "REVIRANDO O LIXO" da edição Nº 97 ajuda as pessoas inconcientes a ficarem mais concientes de que lixo não é apenas lixo e que podem provocar prejuízos à saúde pública como a poluição. Pós conscientizar a população é uma maneira de cuidado com o meio ambiente e a saúde pública.

Abraços!!!

A20

Exemplo 31: T4

*Estado: Piauí
 Cidade: Teresina
 Rua: Alto Bonito/Teresina Sul/Parque Eliane*

Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada e isso influi muito para cuidarmos do meio ambiente.

Até a próxima!

Assinatura: A4

Exemplo 32: T16

Teresina-Pi

Nome: A16

Eu gostei muito porque vala que lugar de lixo e no lixeiro ou no lixão e vala que nem os lemsois escapam por que esses lenções eles são de água e esses lixos que vão para os lixão eles fazem tipo derreter e poriso faz mal e depois algumas pessoas queima os lixo e faz mau para os bebê e os idosos e nos ospitais as pessoas jogão os lixos enfrente os ospitais e quando chove a quelas tam pas de remédio elas enche de água e pode criar larvas de mosquito da dengue ou aedes egypt e vas muito mal nos serres humano.

Em T1, temos a marcação da despedida e da assinatura localizados no espaço adequado. A despedida (*Até em breve*) caracteriza-se por ser uma expressão que denota uma rápida pausa entre a escrita de uma carta e outra a ser enviada, característica de leitores assíduos da revista, os quais interagem com ela por meio das cartas. Não podemos afirmar, categoricamente, que o aluno fez uso dessa expressão ciente de seu significado, no entanto, ao contrário do vocativo e da saudação, nas cartas lidas, essa expressão não aparece para que tivesse servido de modelo.

Em T20, notamos uma despedida de natureza informal (*Abraços*), termo bastante presente nas cartas que compõem a seção da revista, seguida da identificação. No exemplo T4, a despedida encontra-se separada da identificação localizando-se no canto inferior esquerdo da carta, fugindo, desse modo, do padrão

que lhe é atribuído. Já em T16 não há despedida e a identificação encontra-se inserida inadequadamente na parte superior da carta.

Conforme a nossa análise, chamou a nossa atenção o uso esporádico da despedida, 8 (oito), que equivale a 36%, num universo de 22 (vinte e duas) produções, ou seja, dados que mostram a necessidade de um trabalho mais explícito acerca dos elementos estruturais do gênero. No que tange à identificação, somente em três textos esse aspecto encontra-se na seção de contato, nos outros a presença foi satisfatória, fato positivo, uma vez que constitui um elemento peculiar do plano de texto fixo, fator que consolida a estrutura composicional (Adam, 2011), além de ser um dos elementos que permanecem após a editoração da carta e, principalmente, indica o remetente.

Assim, os dados revelam o conhecimento que os alunos têm, ainda que seja intuitivamente, da assinatura no final da carta.

4.2.5 Propósito comunicativo

Com a análise das cartas, observamos o predomínio do propósito comunicativo no sentido de elogiar a matéria lida, como podemos verificar a seguir.

Exemplo 33: T1

*Achei incrível a matéria “Revirando o lixo” da 2ª edição nº97, **pois** saber que, o lixo pode causar tantos danos à saúde...*

Exemplo 34: T2

*Bom dia pessoal da revista CHC! Gostei muito da matéria revirando o lixo da 2ª edição nº97
Essa matéria ensina que...*

Exemplo 35: T4

Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada...

Notamos que a escolha desse propósito condiz com uma das finalidades a qual é socialmente direcionada a produção da carta do leitor. De acordo com Alves Filho (2011), um dos propósitos recorrentes desse gênero consiste na participação ativa do leitor na sociedade no sentido de expressar sua opinião com relação a algum

assunto polêmico. A partir dos exemplos aferimos que, além do elogio à matéria (*Achei incrível a matéria; Gostei muito da matéria; Adorei muito a matéria*), o aluno manifesta seu posicionamento diante do assunto lido (... *pois saber que o lixo pode causar tantos danos à saúde...; Essa matéria ensina que...; pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada...*), fato que caracteriza a atuação crítica e pública do leitor, potencializando, dessa forma, o caráter social e dialógico desse gênero.

Alves Filho(2011) afirma que uma atividade de leitura de cartas do leitor necessita considerar o reconhecimento dos propósitos mais recorrentes realizados no gênero para que se possa compreender como eles são apresentados na produção escrita, assim como, entender que grupos de cartas direcionadas a um mesmo veículo de comunicação ou a suportes variados partilham um mesmo propósito.

A revista Ciência Hoje das Crianças volta-se para o público infanto-juvenil e as cartas dos leitores, publicadas na seção 'Cartas' a qual é destinada para promover essa interação entre leitor e produção da revista, revelam a predominância de propósitos comunicativos no sentido de elogiar, opinar acerca de matérias publicadas, solicitar outras reportagens.

Interessante mencionar o uso de intensificadores, como adjetivos e advérbios, ao realizarem elogios nas cartas (*Achei **incrível**; Gostei **muito**; Adorei **muito***). Esse fato é constatado tanto nas cartas publicadas na revista como nas produções dos alunos. Inferimos que essa característica linguística seja, provavelmente, uma estratégia por parte do remetente, para que sua carta seja publicada, ou seja, a intenção deve ser a de intensificar esse elogio no intuito de destacar a importância e o prazer obtido por meio da leitura e assim a produção da revista sentir-se motivada a publicar.

Compreendemos, assim, que a leitura desta seção durante a atividade diagnóstica, mediada por esta pesquisadora, auxiliou no processo de produção dessas cartas as quais foram orientadas pelo propósito observado.

Mediante a análise dessas produções, entendemos haver algum conhecimento, por parte dos alunos pesquisados, sobre a estrutura da carta, bem como, encontramos nesses textos algumas estratégias de argumentação, no entanto, evidenciamos que esses conhecimentos necessitam ser aprimorados, proporcionando-lhes condições para aperfeiçoar as habilidades, já possuídas e adquirir as que são necessárias para um melhor desempenho na escrita do gênero carta do leitor. Nessa direção, a

proposta seguinte é vista como uma necessidade para melhor auxiliar nesse processo de aprendizagem.

4.3.Proposta de intervenção

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho é fruto da análise dos dados discutidos, tomando como fio condutor as dificuldades observadas nas produções. Dessa forma, propusemo-nos a elaborar uma sugestão de atividades visando uma melhor apropriação do gênero em estudo pelos educandos. Trata-se, assim, de um instrumento que objetiva mediar o trabalho do professor, no sentido de intervir no ensino da produção escrita do gênero carta do leitor.

Entendemos que, embora a atividade relacionada à produção da carta do leitor, presente no livro didático e que serviu de atividade diagnóstica contenha direcionamentos para a produção, há de concordarmos com Antunes (2009, p.62) quando afirma que “por vezes, os livros didáticos exploram certos gêneros, mas de uma forma muito apressada e superficial, de forma que os alunos não apreendem com muita clareza aspectos centrais desses gêneros...” Dessa forma, notamos algumas lacunas, principalmente, no que se refere à linguagem argumentativa, sendo orientado, de modo vago, o uso de expressões que auxiliam na exposição de argumentos.

Com relação às produções dos alunos podemos observar falhas com relação a estrutura, assim como na seleção e uso dos operadores argumentativos, o que demonstra uma carência de habilidades que abrangem da estrutura composicional a organização e defesa de ideias. Sob esse olhar, a elaboração da atividade de intervenção volta-se, de maneira mais direcionada, para os problemas observados.

Ao se reportarem aos gêneros como objeto de trabalho para o ensino da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) consideram que o ensino de um gênero na escola parte de uma escolha didática com objetivos precisos de aprendizagem de dois tipos:

trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.(Dolz e Schneuwly,2004, p.69)

Diante da colocação dos referidos autores, entendemos ser necessário qualificar as práticas ensináveis que envolvem os gêneros, no intuito de proporcionar uma aprendizagem que extrapole o simples reconhecimento do gênero, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades linguísticas, não de modo unitário, mas que sejam capazes de compreenderem as regularidades e mobilizarem conhecimentos comuns a gêneros diferentes. Desse modo, a proposta desenvolvida por esta pesquisadora, além de ter sido determinada pelas dificuldades dos alunos com relação à escrita da carta do leitor, procura contribuir para uma melhor compreensão e apropriação desse gênero.

Nessa perspectiva, tomamos também como referência, os PNC (1998), que colocam o ensino como uma variável que faz a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, sendo necessário, para que essa mediação se efetive, planejamento, execução e direção das atividades de maneira a provocar no discente uma atitude de ação e reflexão. Assim, um ensino planejado, direcionado e adequado às necessidades dos alunos constitui um instrumento de intervenção que prioriza os pontos principais a serem trabalhados.

Conduzida pela concepção discursiva e dialógica da linguagem, a proposta aqui apresentada, sugerida para o 6º ano do Ensino Fundamental, compõe-se de 10 (dez) atividades, cada uma desenvolvida em 2(duas) horas/aula e se encontra fundamentada, principalmente, nos estudos de Koch (2011,2014); Alves Filho(2011); Koch e Elias(2016); Adam (2011) e Charaudeau (2014). Importante destacar que essa proposta de intervenção não tem a intenção de se mostrar como um modelo unificado, nem, tampouco, é garantia de sucesso, visto que as intervenções didáticas devem ser adequadas às situações específicas e comprometida com as reais dificuldades do alunado.

Com base nessas convicções propomos atividades relacionadas ao ensino do gênero carta do leitor no sentido de favorecer o desenvolvimento das habilidades discursivas e estruturais que envolvem esse gênero.

MÓDULO 1 - 4h

Objetivos:

- Promover o reconhecimento do gênero carta do leitor a partir de suas características estruturais, linguísticas e sócio - discursivas;
- Compreender o contexto de produção que envolve a escrita e publicação da carta do leitor.

Atividade I

Atividade de campo e atividade oral

Levantamento dos conhecimentos prévios, contextualização do gênero a ser estudado.

ETAPAS

Etapa 1: Atividade de campo

1. Visita a uma redação de jornal em que haja seção destinada à publicação de cartas do leitor;
2. Conversa com funcionários responsáveis pelo recebimento e publicação dessas cartas para melhor entender como ocorre esse processo.

Etapa 2: Em sala de aula

1. Conversa com os alunos, direcionada pelos questionamentos:
 - a) Você já escreveu uma carta ou e-mail para alguém? E para uma revista ou jornal? Caso já tenha feito, qual foi sua intenção?
 - b) Na sua opinião, quais motivações podem levar alguém a escrever uma carta e enviá-la para a redação de uma revista ou jornal?

Atividade II

Atividade de análise comparativa quanto à estrutura, assunto, gênero e propósito entre textos

Compare os textos a seguir e estabeleça as semelhanças e diferenças entre eles com relação ao que é solicitado no quadro.

Texto I

São Paulo, 8 de janeiro de 2011.

E aí, pai beleza?!

Tudo bem com você?

Quando é que você volta dessa viagem de negócios, hein? Estou com saudades...

Por aqui está tudo bem, a mãe tá bem, eu tô bem e a ju também tá bem. Tenho feito todas as lições e estou ajudando a mamãe direitinho, assim como você me pediu! Mas têm acontecido coisas misteriosas por aqui de alguns dias pra cá. Só tô te contando isso porque percebi que já passou dos limites!

Como você bem sabe, eu adoro ler. Lembra-se daquela sala proibida na biblioteca da escola? Foi assim:

Tinha batido o sinal do término do recreio e lá fui eu! Aproveitei o rolo da molecada e entrei na sala proibida. Estava super curioso e peguei(emprestado) um livro que me chamou a atenção. Tá bom pai, eu sei que pisei na bola ao entrar na sala e ainda por cima pegar sem permissão aquilo que não é meu, mas a minha curiosidade pela sala era tanta que, ao entrar, foi como se todos os livros soubessem que eu estava lá. E um deles me chamou! Sussurrou meu nome e foi como se eu estivesse a céu aberto, com gaivotas gritando, sentindo a brisa no rosto. Peguei o livro e comecei a ler imediatamente. E tenho feito isso, há três dias. No intervalo do recreio, eu, zupt!, dou um jeito e volto lá. Pai, o livro me chama!!! E que história, pai! D+, Um arraso! Navios sombrios, mar bravo, tempestades mortais... e piratas!

(...)

Papai, volte logo! Provavelmente terminarei o livro em dois dias, e não consigo parar de ler.

Beijo do seu apavorado filho,

Gabriel

(Fonte: CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa, 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.)

Texto II

Mundo Maia

Oi, pessoal da CHC. Meu nome é Éricles e tenho 13 anos. Gostei muito da matéria “O mundo vai acabar?”, da CHC 236. Fiquei surpreso em saber que os maias estavam mais à frente da tecnologia do que os outros povos daquela época. Quando vi o título fiquei com uma vontade imensa de ler porque chamou muito a minha atenção. Vocês estão de parabéns, as matérias são ótimas e continuem assim.

Éricles Kunz. Picada Café/RS.

(Fonte: CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Revista de Divulgação Científica para crianças. Ano 25, n. 240, Novembro de 2012.)

	Semelhanças	Diferenças
Gênero	Carta pessoal X Carta do leitor	Carta pessoal X Carta do leitor
Estrutura		
Assunto		
Propósito		

Atividade 3

Exibição, no data show, da página da revista Mundo Jovem intitulada *Mural do Leitor- um jornal de ideias* e da página da revista Ciência Hoje das Crianças, seção *Cartas*, para a leitura e a compreensão de como são publicadas as cartas.

QUESTÃO 01

Ao compararem a carta pessoal com a carta do leitor, vocês podem perceber que a organização estrutural difere com relação a alguns aspectos, no entanto é importante saber que tanto as cartas (pessoais, do leitor, comerciais) quanto os e-mails, em geral, compõem-se da seguinte sequência estrutural: local, data, saudação, o corpo do texto, a despedida e a identificação de quem escreve. De posse dessa informação, responda:

- a) Você conhece a revista Mundo Jovem? E a revista Ciência Hoje das Crianças? Tem conhecimento sobre quais assuntos as duas revistas abordam? Quais seções fazem parte da revista?
- b) De acordo com os assuntos e as colocações feitas nas cartas, quem são os possíveis leitores dessas revistas?
- c) Levante hipóteses: Como essas cartas são enviadas e publicadas nessas seções?
- d) Quais dos elementos que participam da organização estrutural das cartas em geral aparecem nas cartas do leitor? Quais não aparecem?
- e) Esses elementos que você citou no item d e que estão presentes na carta do leitor, apresentam-se na sequência em que é geralmente escrita uma carta?
- f) Em sua opinião, por que isso acontece?

QUESTÃO 02

A carta do leitor é uma situação comunicativa pública, visto que é enviada para a redação de um jornal ou revista, selecionada e publicada no espaço a qual ela se destina e lida posteriormente por vários leitores. Ao chegar na redação, as cartas selecionadas são editadas, resumidas e podem até receber informações a mais pelo editor, no sentido de atender ao perfil do meio comunicativo (jornal ou revista). Assim, observe com atenção as cartas publicadas nas duas revistas. Considerando que ao ser enviada, a carta é geralmente escrita seguindo a sequência básica das cartas no geral, cite algumas modificações sofridas após publicação com relação à estrutura.

QUESTÃO 03

A identificação do remetente é uma das peculiaridades do gênero carta, e-mail e que se mantém no gênero carta do leitor. Na sua opinião, por que essa informação é fundamental na estrutura desse texto?

QUESTÃO 04

Com relação às marcas linguísticas nas cartas observadas nessas seções, aponte:

- a) Qual pessoa do discurso é predominante nas cartas (1ª, 2ª ou 3ª)? Comprove com trechos das cartas e justifique o motivo dessa predominância.
- b) Qual o tempo verbal que predomina nas cartas? Exemplifique com trechos desses textos.

QUESTÃO 05

Há alguma relação entre o título da carta e o posicionamento do autor? Explique.

QUESTÃO 06

Com as atividades deste módulo resolvidas, tente enumerar alguns aspectos estruturais, linguísticos, sociais que são característicos e que envolvem a produção da carta do leitor.

MÓDULO 2 – 4H

Objetivos:

- Identificar e compreender as estratégias argumentativas desenvolvidas na carta do leitor;
- Exercitar a capacidade de argumentação a partir de um tema polêmico.

Atividade 1

A carta do leitor é um gênero pelo qual se manifestam propósitos diversos: sugerir, elogiar, criticar, parabenizar, opinar, mas o caráter opinativo prevalece. Nessa perspectiva, identifique nas cartas a seguir a apresentação do ponto de vista (opinião) colocado pelo autor sobre algum assunto tratado ou mesmo sobre a revista.

Carta 1

07 de Maio de 2015, às 12:05

YASMIN SANTOS EVERTON

São Luís, 06 de maio de 2015

"Educar para a autonomia e a responsabilidade"

À Editora do jornal mundo jovem, Regina Maria Faria Gomes,

O jornal mundo jovem apresenta assuntos de importância para a vida e a humanidade. Foi a primeira vez que li e amei.

A educação é tudo, e a partir dela é que abrimos portas das oportunidades da vida. Para você ser o que quer ser, precisa ter autonomia e responsabilidade nos seus atos. Como diz a Psicóloga Regina Maria "A educação é processo relacional, continuando e aberto, que dá forma a condução de nosso viver". Concordo. A gente refleti isso no nosso país. A violência, corrupção e entre outros, que acontecem por não ter escolas, infraestrutura ou mesmo respeito a si próprio.

Parabéns! Amei a reportagem, espero ler outras maravilhosas, que possam despertar meu desejo de ler, pois a leitura é a fonte de conhecimento que pode ser despertado pelas belas reportagens do jornal "Mundo Jovem"

Yasmin Everton.

YASMIN SANTOS EVERTON - SÃO LUÍS/MA

(Fonte: <http://www.mundojovem.com.br/mural-do-leitor>)

Carta 2

ROBÓTICA

Olá, pessoal da CHC. Somos alunos do 4º ano B da professora Tânia Perim, na Escola Aracy Nogueira Guimarães.

Adoramos a revista, aprendemos muito e vimos muitos assuntos que não conhecíamos. Gostaríamos de saber mais sobre robótica. Um grande abraço para vocês da revista.

Alunos do 4º ano B da Escola Aracy Nogueira Guimarães, Limeira(SP).

(Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 25, nº 240, 2012)

Carta 3

FÃS DO FOLCLORE

Olá, galera da CHC! Gostamos muito da revista, principalmente da parte do “Baú de histórias”. Achamos muito legal o texto “O folclore do mestre André”, publicado na CHC 237, pois representa uma manifestação do folclore brasileiro, que é comemorado dia 22 de agosto.

Gostaríamos de que publicassem mais sobre o assunto. Abraços da turma!

Alunos do 4º ano A da Escola Municipal Professor Dinorah Ramos, Bragança Paulista, SP.

(Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 25, nº 240, 2012)

Atividade 2

Ao emitirmos uma opinião com relação a determinado assunto, seja oralmente ou por escrito, precisamos defender as ideias, justificar essa opinião por meio de argumentos que convençam o leitor da validade dessa opinião. Dessa forma, procure identificar nas três cartas o(s) argumento(s) utilizado(s) pelos autores para sustentar seus pontos de vista.

a) Carta 1:

b) Carta 2:

c) Carta 3:

Atividade 3

Após resolução das atividades 1 e 2 deste módulo, estruture no quadro abaixo, para uma melhor percepção, o ponto de vista e o(s) argumento colocados em cada carta.

CARTAS	PONTO DE VISTA	ARGUMENTO(S)
CARTA 1		
CARTA 2		
CARTA 3		

Atividade 4

Na introdução e exposição dos argumentos, fazemos uso, quase sempre, de palavras responsáveis por encadear os enunciados, auxiliando, assim, na organização das ideias e conduzindo o sentido que queremos dar ao nosso discurso. Diante disso, observe alguns fragmentos de textos abaixo e procure identificar essas palavras que introduzem ou encadeiam argumentos.

1...Achamos muito legal o texto “O folclore do mestre André”, publicado na CHC 237, pois representa uma manifestação do folclore brasileiro, que é comemorado dia 22 de agosto...

(Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 25, nº 240, 2012)

2...Adoramos a revista, aprendemos muito e vimos muitos assuntos que não conhecíamos. Gostaríamos de saber mais sobre robótica...

(Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 25, nº 240, 2012)

3...Quando vi o título fiquei com uma vontade imensa de ler porque chamou muito a minha atenção. Vocês estão de parabéns, as matérias são ótimas e continuem assim.

(Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 25, nº 240, 2012)

4.Sou há bastante tempo assinante da revista Veja, mas, de uns tempos para cá, venho comprando toda semana nas bancas a revista Época, não só em razão da qualidade (cada vez melhor) da revista, mas principalmente em função dos artigos do filósofo Olavo de Carvalho. Estou, inclusive, seriamente inclinado a trocar a assinatura da Veja pela da Época e passar a comprar aquela esporadicamente..

(<http://www.olavodecarvalho.org/textos/cartasleitoresepoca.htm>)

Atividade 5

O texto a seguir servirá de apoio para leitura e o posicionamento com relação a polêmica da **proibição ou não do celular na escola**. O ponto de vista assumido servirá de critério para a divisão da turma em dois grupos: os que defendem o uso do celular na escola(A) e os que são contrários a essa prática(B).

Após organização dos grupos, será dado um tempo de 30min para que cada grupo de alunos discutam e façam anotações sobre o ponto de vista e os argumentos que reforcem a opinião e convençam os demais. Terminado o tempo, cada grupo terá 20min para expor suas ideias, sendo permitido o direito a réplica.

Adolescentes acham celulares “essenciais”

Pesquisa mostra que adolescentes formam faixa etária que mais valoriza o uso de celulares.

Um estudo feito nos Estados Unidos pela associação de empresas de serviços sem fio CTIA apontou que jovens entre 8 e 19 anos formam o grupo social que mais valoriza a posse de telefones. Em comparação com outros grupos, os adolescentes foram os que consideraram os aparelhos mais essenciais para suas vidas.

Segundo a análise, o fato de pessoas mais velhas terem vivido por muitos anos sem um celular as ajuda a aceitar que o telefone móvel não é algo absolutamente indispensável. Para os mais jovens, no entanto, o telefone é tão importante quanto sua carteira ou seus documentos pessoais.

Ao justificar o porquê considera o telefone tão importante, a maior parte dos jovens apontou razões como “aumenta minha segurança pessoal” e “ajuda a resolver problemas práticos, como encontrar uma pessoa ou marcar uma carona”.

Os jovens disseram ainda que usam mais os serviços de texto(SMS) do que os de voz. A pesquisa revelou ainda um dado curioso: 42%

São tão habilidosos no envio de SMS que podem digitar mensagens em seus aparelhos mesmo com os olhos vendados.

(Fonte: PEREIRA, Camila Sequeto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: língua portuguesa: anos finais: ensino fundamental. 3ªed. São Paulo: Edições SM, 2015, p.176)

MÓDULO 3 – 4H

Objetivos: reconhecer a importância dos operadores argumentativos e suas relações de sentido

Atividade 1

A carta do leitor caracteriza-se, predominantemente, por uma organização que compreende a exposição de um ponto de vista e argumentos que reforçam e convencem o leitor a aceitá-la como verdadeiras. Na produção desse texto, como nos demais textos opinativos, fazemos uso de diferentes recursos linguísticos como estratégia de orientação do discurso. Assim, temos os **operadores argumentativos** que, além de auxiliarem na construção do propósito comunicativo, têm papel importante na progressão e na união de partes do texto. Observe as frases abaixo:

Pedestres são desrespeitado. Motoristas e motociclistas ignoram os pedestres.

*Pedestres são desrespeitados **porque** motoristas e motociclistas os ignoram.*

QUESTÃO 01

Qual a função da palavra destacada na segunda frase? Explique.

QUESTÃO 02

Há outras palavras que podem substituí-la mantendo o mesmo sentido? Quais?

Atividade 2

Complete os enunciados, estabelecendo ideias sugeridas pelos operadores argumentativos.

- Os alunos reclamam do calor na sala de aula, **pois** ...
- Todas as crianças precisam de lazer, **no entanto**...
- A leitura não só nos faz viajar na imaginação, **mas também**...
- Devemos fazer nossa parte, cooperando com a paz mundial, **porque**...

e) Cuidar do meio ambiente é uma obrigação de todos, **porém...**

Atividade 3

Leitura oral/mediada: Leitura individual seguida de leitura feita pelo professor, com discussão coletiva sobre a estrutura, assunto do texto e posicionamento do produtor.

Síndrome de Dorothy

Gostei muito da matéria “Síndrome de Dorothy” (ed.de 30/05), sobre como o convívio familiar faz com que menos jovens saiam da casa dos pais para morar fora.

A reportagem é bem interessante, **pois** mostra que **além** do conforto **e** da segurança que temos morando com os pais, nós, jovens, precisamos ter boa relação com eles, para adquirirmos independência e responsabilidade.

Concordo com os entrevistados que escolhem prolongar a permanência com os pais **porque** se sentem acolhidos e respeitados.

Há os que pensam de modo diferente e defendem que a independência deve ser buscada a qualquer preço, **mas** me pergunto: por que abrir mão dessa convivência quando temos nosso espaço e nossas opiniões ouvidas? Em que outra situação seria possível reunir o conforto do carinho e a segurança da experiência tão importantes nessa fase de nossa vida?

G.M.E, 16 anos

Jundiaí

(Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fm2006200501.htm>)

Após leitura do texto, responda as questões que seguem.

- Essa carta se organiza com as demais cartas que você conhece? O que a diferencia das cartas convencionais?
- A quem essa carta é dirigida?
- Qual a intenção da garota ao escrever a carta?
- Qual assunto a que a autora faz referência e sobre o qual emite uma opinião favorável?
- Quais argumentos a autora apresenta para defender seu ponto de vista?
- Observe os operadores argumentativos destacados no texto e aponte a relação de sentido estabelecido por eles.

Atividade 5

Considerando que a escolha inadequada do operador argumentativo para determinado contexto enunciativo acarreta erro na direção ou no sentido que queremos dar ao nosso discurso, escolha, dentre os exemplos a seguir, o operador que melhor se encaixa nos enunciados, seguindo a orientação argumentativa sugerida entre parênteses.

além – inclusive – por isso – portanto – e- nem - logo
isto é – também – aliás – mas – pois - como – para

A- O acesso à educação é um direito de todos, _____ de ser uma obrigação do estado oferecer um ensino de qualidade. (soma de argumentos)

B- Mais do que nunca, a população precisa se unir para combater o mosquito aedes aegypti, _____ as doenças transmitidas por ele têm se alastrado rapidamente. (Introduzir justificativa ou explicação)

C- Para conseguir êxito nos estudos é preciso ter disciplina _____ sacrificar o lazer no final de semana. (Introduzir um argumento mais forte)

D- Não existe dia ruim para passear, _____ é preciso escolher a ocasião certa para ir à praia. (Introduzir argumento oposto ao do primeiro enunciado)

E- Aprender a falar fluentemente o inglês é, hoje, uma imposição do mundo globalizado, _____ é uma das exigências para não ficar fora do mercado de trabalho. (Ampliar a ideia colocada no primeiro enunciado)

MÓDULO 4 – 2H

Objetivos:

- Produzir uma carta de leitor a partir de uma reportagem;
- Aplicar as habilidades trabalhadas nos módulos.

Atividade 1

Após leitura da matéria publicada em <http://chc.org.br/paralimpiadas-voce-conhece/> do dia 26/8/2016 sobre as olimpíadas que envolvem pessoas com deficiências, produza uma carta, a qual será encaminhada para a revista, posicionando-se com relação ao assunto tratado. Defenda seu ponto de vista com argumentos.

Paralimpíadas, você conhece?

Habilidades impressionantes, garra e uma ajudinha da tecnologia: assim entra em cena boa parte dos atletas paraolímpicos

Depois de acompanhar de perto os jogos olímpicos do Rio de Janeiro, você está com aquele gostinho de quero mais? Pois saiba que, de 7 a 18 de setembro, a cidade será sede dos jogos paralímpicos, voltados aos atletas que participam de competições adaptadas às suas necessidades especiais.



Atleta paralímpico: concentração, preparo físico e equipamento adaptado às suas necessidades especiais. (foto: Stuart Grout/Wikimedia Commons)

A equipe paralímpica brasileira tem um histórico de conquistas impressionante, não apenas pelo desempenho e talento de nossos paratletas, mas por conta dos investimentos em tecnologia nos seus mais diversos aspectos. Vale lembrar que em 20 anos de competições internacionais – os jogos paralímpicos começaram em Barcelona, em 1996 –, os paratletas do Brasil evoluíram muito. Esse desempenho se deve à combinação entre ciência e tecnologia.

A ciência nasce nas universidades e nos laboratórios de pesquisa científica. Já a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para criar algo.

Sem limites para competir

A superação de limites do paradesporto é resultado da evolução em várias frentes: na formação de profissionais da educação física; nos métodos de preparação e de condicionamento físico; e nos estudos da biomecânica, isto é, nas pesquisas aplicadas à avaliação dos movimentos e aos limites corporais dos atletas para desenvolver a performance e o alto desempenho. Tudo isso junto contribui para aprimorar e inovar na fabricação de equipamentos esportivos de alta qualidade.

O esporte adaptado, ou seja, feito com alguns acessórios que possibilitassem a participação de pessoas com alguma deficiência, surgiu na década de 1940, para reabilitar soldados que serviram na Segunda Guerra Mundial. Esses soldados se tornaram atletas e participaram dos primeiros jogos como arqueiros em cadeiras de rodas. Hoje, a tecnologia disponível possibilita que as mais diversas deficiências possam ser minimizadas.

Mas não é somente como atleta que se vence nesse jogo. A pessoa como um todo sai ganhando na retomada de uma vida com qualidade, com autonomia e melhoria da autoestima.

Tecnologia e ciência no esporte

As inovações tecnológicas dos produtos especialmente desenvolvidos para os paratletas têm possibilitado que cadeiras de rodas, órteses (equipamentos que corrigem um defeito físico, como um colete para a coluna) e próteses (que são aparelhos que substituem uma parte do corpo, como uma perna mecânica) adquiram melhor qualidade.

Já as pesquisas científicas ajudam a desenvolver novos equipamentos, aprimoram outros e também dão suporte à organização de uma equipe paralímpica. Sabia que muitos médicos, fisioterapeutas, psicólogos, nutrólogos, profissionais do marketing,

engenheiros e outros profissionais escolhem orientar suas carreiras para dar suporte à educação física na preparação desses atletas?

Para impressionar

Quando falamos da importância da tecnologia nos esportes paralímpicos queremos dizer que os equipamentos e instrumentos devem desempenhar um papel de alta performance, resistindo aos esforços exigidos em uma competição do porte das paralimpíadas.

E não é que conseguimos isso?! Não é raro vemos atletas com próteses de membro inferior com desempenho atlético equivalente aos atletas sem deficiência física! Temos próteses de joelho e de pernas, por exemplo, com sensores que obtêm informações sobre a força de contato com o solo, que são capazes de ajustar a velocidade das passadas e o movimento do joelho conforme o terreno em que se encontra o atleta. Isso só para citar um exemplo.

E tem mais!

São muitas as modalidades olímpicas, todas com características próprias que permitem a criação de muita tecnologia a favor dos esportes. Vamos citar mais um exemplo: os amortecedores hidráulicos desenvolvidos para executar salto em distância e salto em altura no atletismo. Imagine que a lâmina que forma o pé da prótese de perna foi desenhada graças à união entre pesquisa científica e empresas especializadas em engenharia dos materiais, que a projetou com dezenas de lâminas de fibra de carbono – um material leve e flexível que faz toda a diferença em competições.

É bom lembrar que os resultados alcançados pela tecnologia no mundo das competições esportivas podem vir a contribuir para a reabilitação física e motora das pessoas com deficiência que não são atletas. Esse pode ser considerado um jogo em que todos saem ganhando.

(Texto adaptado pela autora do projeto)

Ao terminar a produção da carta, troque-a com um colega da sala. Cada um revisará a escrita do outro, com atenção, considerando os seguintes aspectos para avaliação e reescrita. Capriche na revisão. Não esqueça que a carta chegará à redação da revista.

- Apesar de serem editadas quando escolhidas para publicação, você apresenta, adequadamente, os elementos que compõem a estrutura da carta?
- No início da carta há referência sobre a matéria comentada?
- A carta apresenta um posicionamento do autor?
- Há a presença de argumentos que defendem esse posicionamento?
- A linguagem utilizada está adequada ao perfil da revista *Ciência Hoje das Crianças*?
- Fez uso de operadores argumentativos adequados para auxiliar na conexão de ideias e na clareza da orientação argumentativa?
- O texto possui uma conclusão? Qual?
- Utilizou letra legível?

*Após a reescrita do texto, organizem-se, juntamente com o professor, para ver a melhor forma de enviar a carta, pelos correios ou pelo site da revista *Ciência Hoje das Crianças* e para que todas as cartas sejam enviadas e aí é só esperar a próxima edição para ver se sua carta foi uma das publicadas. Boa sorte!*

A proposta de intervenção, cujas atividades objetivam exercer uma influência mais direta nas dificuldades observadas na produção da carta, assim como pretende ser um meio de possibilitar uma melhor compreensão do gênero em estudo, apresenta-se como uma sugestão bem direcionada, porém sujeita a mudanças e ajustes. Acreditamos que a elaboração e disponibilização de novas atividades didáticas envolvendo o ensino-aprendizagem dos gêneros é uma alternativa a mais para os professores que buscam orientar seus educandos no sentido de, não apenas reconhecerem determinado gênero, como também, serem capazes de produzi-los, desenvolvendo, dessa forma, o potencial comunicativo.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais, onde explicitamos algumas questões relevantes relacionadas ao estudo e que apontam para a necessidade de um novo direcionamento no ensino do texto argumentativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos as habilidades de escrita de alunos do 6º ano, no que diz respeito à produção de texto de caráter, predominantemente, opinativo. Para isso escolhemos o gênero carta do leitor como proposta de produção, no qual analisamos, principalmente, aspectos relacionados à estrutura, aos elementos linguísticos e contextuais do gênero. O foco do estudo foi motivado por uma preocupação concernente a quase ausência do trabalho com textos escritos argumentativos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, quando o aluno já adquire a habilidade de escrita, acarretando, dessa forma, o ingresso desses alunos no 6º ano com dificuldades na produção de textos escritos dessa natureza.

Os textos, já há algum tempo, assumiram sua função concreta, perante o ensino-aprendizagem, uma vez que são identificados e trabalhados conforme o propósito comunicativo, a forma composicional, as características linguísticas e o suporte. Embasado nos estudos de Bakhtin ([1953] 2011), o ensino dos gêneros textuais, hoje, é orientado pela abordagem dos três níveis que envolvem a atividade de produção textual: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. São aspectos norteadores que tendem a conduzir o produtor a desenvolver a escrita de textos de modo reflexivo e autônomo.

Além disso, os textos, por serem considerados eventos sociais, possibilitam a análise e a aquisição de habilidades linguísticas de diversos domínios discursivos, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dessa forma, proporcionar o contato dos alunos com gêneros que abrangem diferentes modos de dizer, de organizar o dito, é uma necessidade, se o que desejamos, realmente, seja ampliar essa competência comunicativa.

Enquanto professora, o que observamos, no contexto escolar, é uma primazia do trabalho com textos narrativos, deixando o texto argumentativo para ser estudado, geralmente, a partir do 8º ano. Diante desse fato, nos questionamos: como esperar do aluno o domínio de habilidades e estratégias argumentativas no final do Ensino Fundamental II, ainda que sejam tão importantes para o aperfeiçoamento do raciocínio, organização de ideias e participação social, se quase não há um trabalho didático anterior voltado para o desenvolvimento gradativo dessa capacidade?

Os textos analisados, produzidos a partir de uma atividade diagnóstica do próprio livro didático, com apoio de leituras de cartas do leitor e de matéria que serviu

de evento deflagrador (Alves Filho, 2011) para a escrita da carta, nos revelou que os discentes são capazes de argumentar, no entanto, necessitam de intervenções pedagógicas que melhor conduzam a escrita desses textos, no sentido de orientar, de modo mais direcionado, acerca dos elementos estruturais e linguísticos que predominam no gênero em estudo, assim como compreender os elementos contextuais que envolvem sua produção, como o propósito comunicativo e a função social. Constatamos que, embora possuindo essa capacidade, muitos não conseguem coordenar as ideias para melhor defender o ponto de vista.

É visível também a apropriação limitada de operadores argumentativos e alguns casos da escolha inadequada deles, prejudicando, de alguma forma, a coerência e a argumentatividade do texto. Ainda que existam textos em que a argumentação fique implícita, entendemos ser fundamental o entendimento do aluno sobre o uso dos operadores na introdução e conexão de argumentos, estruturando explicitamente as ideias no corpo do texto, acreditamos ser uma forma de orientar o discurso de modo mais consciente na idade escolar desses jovens produtores.

Diante dos dados, atestamos que nossas hipóteses que fazem referência à ausência de um trabalho contínuo com gêneros de diversos domínios discursivos e à necessidade, muitas vezes, de complementar as atividades do livro didático de modo a atender os requisitos necessários para o entendimento e produção do gênero, são consistentes, uma vez que a maioria dos textos analisados apresentaram problemas semelhantes com relação às peculiaridades que o gênero possui. Isso reflete o pouco conhecimento e contato que o aluno tem com o gênero em estudo, ou mesmo com gêneros de estrutura semelhante. Somando-se a esse fato, verificamos que a atividade do livro didático, por si só, não garante um direcionamento suficiente que atenda às características do gênero carta do leitor no momento da produção, havendo, dessa forma, lacunas que precisam ser preenchidas pelo professor através de intervenções didáticas.

Dessa forma, o professor, enquanto mediador, necessita repensar a sua metodologia no ensino dos gêneros, apropriando-se de conhecimentos que envolvam esse ensino para que esteja apto a complementar o que propõem as atividades do livro didático, e assim proporcionar uma abordagem mais ampla. Embora haja obstáculos que terminam dificultando o trabalho do docente, como a carga horária pequena, a quantidade de turmas, falta de material em algumas escolas, se o objetivo do professor for proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e

competências de leitura, compreensão e produção escrita é necessário, fundamentalmente, investir no próprio aperfeiçoamento profissional, apropriar-se de estudos, principalmente relacionados ao ensino dos gêneros, à produção textual, que são contemplados em obras como as de Dolz e Schneuwly (2004); Koch e Elias (2015); Antunes (2009); Santos, Riche e Teixeira (2013), os quais subsidiarão o planejamento e intervenção do professor.

Diante do que foi exposto, é inegável a necessidade de repensar e refazer antigas práticas pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem dos gêneros, principalmente no que diz respeito aos gêneros da ordem do argumentar. Esse trabalho nos confirmou que é urgente e basilar procurar estratégias para mobilizar conhecimentos relacionados a essa prática de linguagem, desde o início da escolarização básica, visto que os alunos possuem a capacidade de posicionar-se e defender ideias, sendo preciso, no entanto, oferecer condições didáticas que conduzam a um aperfeiçoamento dessa capacidade e ao desenvolvimento de habilidades ainda por adquirir.

Defendemos, portanto, que não faz sentido adiar o trabalho com a linguagem argumentativa para as séries finais do Ensino Fundamental II, pois, ao nosso ver, o aluno deve ingressar nessas séries dominando essa competência linguística, de acordo com os conhecimentos adquiridos, de forma gradual, em anos anteriores. Se o desenvolvimento dessa competência, assim como as demais, realizar-se no decorrer do processo de aprendizagem, proporcionando, cada vez mais cedo o contato dos discentes com essa linguagem, melhor será o progresso na aquisição de novas estratégias linguísticas que a envolvem

Assim, propomos uma atividade de intervenção elaborada a partir das dificuldades encontradas nos textos dos alunos com relação aos aspectos relevantes sobre a estrutura e a sequência argumentativa no corpo do texto, e com o propósito também de ampliar a abordagem da atividade do livro. O ensino direcionado e explícito de textos argumentativos, de cuja complexidade se dá em concordância com a série escolar permite ao aluno transferir estratégias aprendidas para situações de produção posteriormente oferecidas. É salutar mencionarmos, enfim, que a proposta aqui apresentada é apenas uma sugestão de atividade, e, de modo algum, opção única. As questões elaboradas foram pensadas de modo a apontar alternativas para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais no

aperfeiçoamento das capacidades investigadas no *corpus* deste trabalho, podendo ser adaptadas em função da realidade concreta de outros contextos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortes, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- BRONCKART, Jea-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999 (Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha)
- BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2015
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____, Mônica Magalhães, FILHO, Custódio Valdinar. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do Gelne, Piauí, v. 12, n.2, 2010.
- CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. **Revista de Divulgação Científica para crianças**. Ano 12, n. 97, Novembro de 1999.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Angela M.S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, D. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais formais: o tratamento do discurso reportado. In: DIONÍSIO, A. e BEZERRA, A (orgs). **O livro didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 101-112.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas, port – Língua Portuguesa, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHEUNWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 50-52.

DUCROT, O. Les modificateur dérálisants. **Journal of Pragmatics**. v.24-1-2,1988, pp.145-65

GARCIA, O.G. **Comunicação em prosa moderna**.9. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**.4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22ªed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____, Ingedore e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

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

MOTTA - ROTH, Désirée; MEURER, José Luiz (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p.81-96

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEMEC. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI -TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa A. Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

WEINRICH, H. **Tempus**. Besprochene und Erzahite Welt.[1964]. Trad. Esp. Madri: Gredos, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a pesquisadora TATIANA SOARES GOMES, sob responsabilidade da pesquisadora supracitada na condição de pesquisadora principal, da Universidade Estadual do Piauí- UESPI pesquisa intitulada (PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL), sob orientação da Professora Dra BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Local

Data

Assinatura

Pesquisadora Responsável do Projeto

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa intitulada “PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL, proposta pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI, que está descrita em detalhes abaixo. Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

1. Identificação do(a)voluntário(a) da pesquisa:

Nome: _____
 Gênero: ____ Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____
 _____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Naturalidade: _____ Endereço: _____
 _____ Nº: _____ Compl: _____
 CEP: _____ - ____ Cidade: _____ Estado: ____ Telefone: _____
 () _____

Responsável Legal: _____
 Gênero: ____ Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____
 _____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Naturalidade: _____ Endereço: _____
 _____ Nº: _____ Compl: _____
 CEP: _____ - ____ Cidade: _____ Estado: ____ Telefone: () _____

2. Objetivo da pesquisa:

Objetivo geral

Investigar habilidades de escrita, próprias do gênero textual carta do leitor, e propor mediação pedagógica a partir de diagnóstico em textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- . Analisar as atividades de produção escrita com o gênero carta do leitor presente no livro didático utilizado pelos alunos;
- . Observar o nível de desenvolvimento linguístico-discursivo no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo;
- . Elaborar proposta de intervenção com base nos problemas de escrita identificados para uma melhor apropriação do gênero;
- . Mediar o envio das cartas produzidas pelos alunos, ratificando assim, o papel relevante da escola ao propiciar estratégias de circulação dos gêneros.

3. Descrição dos procedimentos realizados:

Considerando os objetivos da presente pesquisa, essa se desenvolverá de forma exploratória e descritiva. A atividade exploratória oportuniza a obtenção de informações sobre o objeto com vistas a um melhor conhecimento sobre o mesmo, para isso realizar-se-á, inicialmente, uma coleta de dados a qual envolverá uma pesquisa bibliográfica acerca do objeto e a análise das produções escritas dos discentes com o intuito de compreender em que nível de apropriação linguística os mesmos se encontram para que assim as intervenções sejam posteriormente planejadas. Já o caráter descritivo objetiva o estudo, a análise e a interpretação de fatos do mundo físico. Segundo Gil (2010), as pesquisas descritivas “podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis.” Nesse sentido, ocorrerá registro e análise de dados coletados nos textos para a partir deles categorizar objetos de análise a serem trabalhados com o intuito de aperfeiçoamento.

Quanto à natureza dos dados, a análise da pesquisa assumirá o método, predominantemente, qualitativo, pois seu foco será a interpretação da situação sob estudo. As marcas linguísticas encontradas nas produções não serão expressas em números e sim avaliadas no sentido de observar as dificuldades de escrita específicas do gênero carta do leitor.

Para a coleta dos dados, será aplicada uma atividade diagnóstica que envolverá as seguintes etapas:

1) Análise da atividade de produção da carta do leitor presente no livro didático(LD) do aluno, *JORNADAS Port-Língua Portuguesa*, 6º ano, p.102 e 103;

2) Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;

3) Aplicação da proposta de produção do LD, a qual será complementada com a leitura de uma matéria de revista ou jornal, selecionada previamente, e que servirá de base para a escrita da carta do leitor. Relevante destacar que a orientação no sentido de ser necessário selecionar uma matéria para a execução da atividade está explícita no livro;

4) Registro dos dados observados nas produções.

A atividade ocorrerá em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, sendo os itens 2 e 3 desenvolvidos no decorrer de duas aulas geminadas, totalizando duas horas/aula. A proposta de atividade presente no livro didático do aluno será aplicada, juntamente com um texto que servirá para leitura e motivação para a produção da carta. O texto foi retirado da revista *Ciência Hoje da Criança* com a qual os alunos têm contato pelo fato da escola tê-la na biblioteca, servindo, assim, de recurso pedagógico em aulas de algumas disciplinas. A atividade do livro orienta a leitura de revistas ou jornais de preferência dos alunos para a seleção de uma matéria interessante para eles, no entanto é importante ressaltar que a leitura de revistas e jornais não é uma realidade na vida de muitos deles, por isso a necessidade da intervenção do professor na escolha do texto a ser lido. Outros motivos também foram decisivos na escolha da revista e do texto, como o público ao qual a revista se destina, o infanto-juvenil e o texto, por tratar de um dos grandes problemas ambientais da atualidade, cujo interesse e responsabilidade pertence a todos.

4. Descrição dos desconfortos e riscos da pesquisa:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária.

5. **Despesas, compensações e indenizações:** Não se aplica

6. Direito de confidencialidade:

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí- UESPI

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Teresina, ____ de _____ de _____

Voluntário Representante legal

Pesquisador Responsável

Telefone:

Email :

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL** sob minha responsabilidade e do orientador Professora **BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO**. O gênero carta do leitor é uma produção textual em que se expõe uma opinião a respeito de uma matéria lida, por exemplo, as cartas que são publicadas na seção “cartas” de revistas e jornais.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto reside no fato de ser necessário criar condições para o aprimoramento e apropriação de habilidades de escrita próprias do gênero, por parte dos alunos, entre elas a habilidade de emitir opinião e defendê-la, capacidade até natural, oralmente, mas difícil na escrita. Assim, como é necessário, também, possibilitar o uso social da escrita na escola, e como a carta do leitor é um gênero de circulação social, entendemos que o trabalho com este texto atenda a esse propósito.

(OBJETIVOS) Desse modo os objetivos deste trabalho são: **GERAL**: Investigar as habilidades de escrita próprias do gênero textual carta do leitor, e propor mediação pedagógica, a partir de diagnóstico em textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Ou seja, investigar o desempenho dos alunos do 6º ano do ensino fundamental acerca de textos dessa natureza para propor melhorias no ensino da escrita desses textos. **ESPECÍFICOS**: Analisar as atividades de produção escrita com o gênero carta do leitor presente no livro didático utilizado pelos alunos; Observar o nível de desenvolvimento linguístico-discursivo no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo; Elaborar proposta de intervenção com base nos problemas de escrita identificados para uma melhor apropriação do gênero; Mediar o envio das cartas produzidas pelos alunos, ratificando, assim, o papel relevante da escola ao propiciar estratégias de circulação dos gêneros.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa exploratória, de campo e de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 6º ano do ensino Fundamental de numa escola municipal de Teresina-PI. A pesquisa contará com uma amostra de aproximadamente 26 alunos, com faixa etária entre 10 a 12 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. Como atividade diagnóstica, aplicaremos a proposta de produção escrita do gênero carta do leitor presente no Livro Didático, que será complementada com a leitura de uma matéria de revista ou jornal, selecionada previamente, e que servirá de base para a escrita da carta do leitor. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem a atividade diagnóstica e apresentarem dificuldades de escrita relacionadas às características do gênero e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível e os que não apresentarem essas dificuldades. A abordagem dos sujeitos, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica aos participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. (FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Visando evitar esses possíveis

riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, esclarecendo que eles poderão desistir de participar a qualquer momento.

(BENEFÍCIOS) Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa direcionar-se para o desenvolvimento da competência leitora e escrita dos sujeitos proporcionando, assim, oportunidades para melhorar suas habilidades comunicativas.

(RELEVÂNCIA) A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem intenção de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão escrita exigidas pelas convenções sociais.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. **A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais, obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais** e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo, os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Caso haja gastos com a pesquisa, eles serão custeados pelo pesquisador. No caso de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora Tatiana Soares Gomes, por meio do celular (86) 94381886 ou do e-mail tatisoares@ymail.com a fim de esclarecer qualquer questão.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 3 - Sistema de habilidades e conteúdos – 6º ano

HABILIDADES	CONTEÚDOS		
	EIXO I: LÍNGUA ORAL (USO E FORMAS)	EIXO II: LÍNGUA ESCRITA (USO E FORMAS)	EIXO III: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA
I-ESCUITA/ ORALIDADE	UNIDADE I		
1. Planeja previamente a fala em função da intencionalidade do locutor, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; 2. Reconstrói oralmente textos lidos ou ouvidos, considerando as características discursivas do texto fonte; 3. Relata com clareza e seqüência lógica, fatos e experiências vivenciados; 4. Participa de conversações, expondo ideias e defendendo pontos de vista com objetivos e propósitos definidos; 5. Adequa a linguagem na transposição escrita/ fala, reconhecendo expressões faciais e corporais, como manifestação significativa da oralidade; 6. Lê expressivamente textos, adequando	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios sobre os gêneros: capa de livro, conto, relato, poema. • Expressão com clareza de ideias; • Registro formal e informal da língua; • Adequação da linguagem ao momento de fala. • Recursos expressivos da fala (gestos, expressões faciais, ritmo, entonação etc.). 	<p>LEITURA • Leitura e interpretação de textos, capa de livro, conto, relato, poema.</p> <p>• Condições de produção: interlocutores (autor/leitor), linguagem, finalidade, intencionalidade, assunto, características, suporte;</p> <p>• Relação entre imagem e texto verbal;</p> <p>• Vocabulário;</p> <p>• Elementos de coesão presentes nos textos: sinônimos, pronomes (referentes), advérbios (causalidade/temporalidade);</p> <p>• Coerência textual.</p> <p>PRODUÇÃO • Produção escrita: capa de livro, conto, relato, poema etc.</p> <p>- Condições de produção do gênero proposto: intencionalidade, assunto, tipo de linguagem, características do gênero, objetivos da enunciação, suporte;</p> <p>• Estratégias de escrita: - Planejamento; - Estabelecimento do tema; - Levantamento de ideias; - Escrita; - Revisão; - Reescrita.</p> <p>• Emprego de mecanismos de coesão (sinônimos, pronomes e advérbios);</p> <p>• Coerência textual (lógica interna, revolução do tema, não contradição</p>	<p>Aspectos observados nos diferentes gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos: repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação (. ? ! ... “ ”); • Variação linguística (modalidade, registro); • Organização estrutural dos textos; • Vocabulário, palavras e expressões polissêmicas; • Elementos de coesão: sinônimos, pronomes (referentes) e advérbios (causalidade/temporalidade); • Linguagem formal e informal; • Acentuação gráfica (oxítonas); • Concordância nominal; • Ortografia: AM, ÃO; • Fonemas/ letras; • Classes gramaticais: - Substantivo (classificação); - Adjetivo; - Artigo.

<p>entonação, ritmo e expressões faciais e corporais na atribuição de sentido; 7. Compreende textos orais, articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal; 8. Identifica marcas discursivas para reconhecer intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso.</p>		<p>de idéias); • Marcas de segmentação em função do gênero (título e subtítulo, paragrafação, pontuação, acentuação de palavras, domínio ortográfico de palavras mais usuais).</p>	
---	--	--	--

Fonte: SEMEC, 2008

ANEXO B

Quadro 4: Sistema de habilidades e conteúdos- 6º ano

HABILIDADES	CONTEUDOS		
	EIXO I: LÍNGUA ORAL (USO E FORMAS)	EIXO II: LÍNGUA ESCRITA (USO E FORMAS)	EIXO III: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA
II – LEITURA	UNIDADE II		
9. Explicita expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.; 10. Seleciona procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte; 11. Emprega estratégias não-lineares durante o processo de leitura de textos, avaliando ou reformulando hipóteses levantadas, retomando tópicos, consultando outras fontes etc.; 12. Identificar informações relevantes para a compreensão de textos; 13. Interpreta com base no texto, inferindo ideias implícitas nele; 14. Reconhece a unidade temática dos diversos gêneros textuais;	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios sobre os gêneros: verbete, anúncio publicitário (classificados), história em quadrinhos etc. • Expressão com clareza de ideias; • Registro formal e informal da língua; • Adequação da linguagem ao momento de fala. • Recursos expressivos da fala (gestos, expressões faciais, ritmo, entonação etc.). 	<p>LEITURA • Leitura e interpretação de textos: verbete, anúncio publicitário (classificados), história em quadrinhos etc. • Condições de produção: interlocutores (autor/leitor), linguagem, finalidade, intencionalidade, assunto, características, suporte; • Relação entre imagem e texto verbal;</p> <p>... PRODUÇÃO • Produção escrita: verbete, anúncio publicitário (classificados), história em quadrinhos etc. • Condições de produção do gênero proposto: intencionalidade, assunto, tipo de linguagem, características do gênero, objetivos da enunciação, suporte; • Estratégias de escrita: - Planejamento; - Estabelecimento do tema; - Levantamento de ideias; - Escrita; - Revisão; - Reescrita.</p> <p>...</p>	<p>Aspectos observados nos diferentes gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos: repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação (. ? ! ... “ ”); • Variação linguística (modalidade, registro); • Organização estrutural dos textos; • Vocabulário, palavras e expressões polissêmicas; • Elementos de coesão: sinônimos, pronomes (referentes) e advérbios (causalidade/temporalidade); • Linguagem formal e informal; <p>...</p>

15. Analisa textos, relacionando tema e características textuais do gênero e de autoria, ao sentido atribuído ao texto;			
---	--	--	--

Fonte: SEMEC, 2008

ANEXO C

Quadro 5 - Sistemas de habilidades e conteúdos- 6º ano

HABILIDADES	CONTEUDOS		
	EIXO I: LÍNGUA ORAL (USO E FORMAS)	EIXO II: LÍNGUA ESCRITA (USO E FORMAS)	EIXO III: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA
III – ESCRITA 19. Produz textos, considerando suas condições de produção: finalidade, especificidades do gênero, suporte e interlocutor; 20. Utiliza estratégias diferenciadas para a elaboração de textos: estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e versão final; 21. Utiliza mecanismo discursivos e linguísticos de coesão textual, conforme o gênero e os propósitos do texto (repetição, retomadas, anáforas, conectivos). 22. Mantém a coerência textual (lógica interna, evolução do tema, não contradição de ideias, seleção apropriada do léxico em função do eixo temático, adequação do título). 23. Utiliza marcas de segmentação em função do gênero textual: título e subtítulo, paragrafação, periodização, pontuação (.,:?!...) e outros sinais gráficos (“ ” – ())	UNIDADE III		
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios sobre o gênero e suas características: certidão de nascimento, notícia, carta pessoal, faturas etc. • Expressão com clareza de ideias; • Registro formal e informal da língua; • Adequação da linguagem ao momento de fala. • Recursos expressivos da fala (gestos, expressões faciais, ritmo, entonação etc.). 	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos: certidão de nascimento, notícia, carta pessoal, faturas etc. • Condições de produção: interlocutores (autor/leitor), linguagem, finalidade, intencionalidade, assunto, características, suporte; • Relação entre imagem e texto verbal; • Vocabulário; ... <p>PRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita: certidão de nascimento, notícia, carta pessoal, faturas etc. - Condições de produção do gênero proposto: intencionalidade, assunto, tipo de linguagem, características do gênero, objetivos da enunciação, suporte; • Estratégias de escrita: - Planejamento; - Estabelecimento do tema; - Levantamento de ideias; - Escrita; - Revisão; - Reescrita. • Emprego de mecanismos de coesão (sinônimos, pronomes e advérbios); 	<p>Aspectos observados nos diferentes gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos: repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação (. ? ! , ; : — ... “ ” ()); • Variação linguística (modalidade, registro); • Organização estrutural dos textos; • Vocabulário, palavras e expressões polissêmicas; • Elementos de coesão: sinônimos, pronomes (referentes) e advérbios (causalidade/temporalidade); • Linguagem formal e informal; • Acentuação gráfica (paroxítonas e proparoxítonas); • Concordância nominal e verbal; • Ortografia: S e Z nas terminações ÊS, EZ E ESA, EZA; • Classes gramaticais: - Pronome; - Verbo.

<p>24. Atém-se ao tema proposto; 25. Desenvolve o texto, considerando as características de sua evolução. 26. Revela o domínio da ortografia de palavras mais usuais, em função do gênero textual e das condições de produção. 27. Utiliza adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado) e tonicidade: oxítonas, proparoxítonas e paroxítona terminadas em l, x, r, us, um, uns, ão(s), ã(s), uns e em ditongo, seguido ou não de s. 28. Obedece às regras-padrão de concordância nominal e verbal. 29. Flexiona, corretamente, palavras em gênero e número.</p>		<p>Coerência textual (lógica interna, revolução do tema, não contradição de idéias); • Marcas de segmentação em função do gênero (título e subtítulo, paragrafação, pontuação, acentuação de palavras, domínio ortográfico de palavras mais usuais).</p>	
--	--	--	--

Fonte: SEMEC, 2008

ANEXO D

Quadro 6: Sistema de habilidades e conteúdos- 6º ano

HABILIDADES	CONTEUDOS		
	EIXO I: LÍNGUA ORAL (USO E FORMAS)	EIXO II: LÍNGUA ESCRITA (USO E FORMAS)	EIXO III: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA
IV – ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA 30. Reconhece as características dos diferentes gêneros textuais, quanto ao conteúdo temático, construção composicional, ao estilo e às condições de produção (enunciados, interlocutor, finalidade, suporte); 31. Analisa as sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero; 32. Reconhece os elementos de coesão presentes no texto: sinônimos, pronomes e advérbios etc.; 33. Reconhece o valor expressivo dos recursos da língua	UNIDADE IV		
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios sobre o gênero e suas características: conto contemporâneo, bilhete, e-mail, crônica etc. • Expressão com clareza de ideias; • Registro formal e informal da língua; • Adequação da linguagem ao momento de fala. • Recursos expressivos da fala (gestos, expressões faciais, ritmo, entonação etc.). 	LEITURA • Leitura e interpretação de textos: conto contemporâneo, bilhete, e-mail, crônica etc. • Condições de produção: interlocutores (autor/leitor), linguagem, finalidade, intencionalidade, assunto, características, suporte; • Relação entre imagem e texto verbal; • Vocabulário; • Elementos de coesão presentes nos textos: sinônimos, pronomes (referentes), advérbios (causalidade/temporalidade); • Coerência textual. PRODUÇÃO • Produção escrita: conto contemporâneo, bilhete, e-mail, crônica etc. - Condições de	Aspectos observados nos diferentes gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos: repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação (. ? ! , ; : — ... “ ” ()); • Variação linguística (modalidade, registro); • Organização estrutural dos textos; • Vocabulário, palavras e expressões polissêmicas; • Elementos de coesão: sinônimos, pronomes (referentes) e advérbios (causalidade/temporalidade); • Linguagem formal e informal; • Concordância nominal e verbal; • Ortografia: verbos em ISAR e IZAR; • Classes gramaticais.

<p>(repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação etc.);</p> <p>34. Reconhece a função das classes gramaticais na construção do sentido do texto; 35. Percebe a relação dos casos mais gerais de concordância nominal e verbal para a recuperação da referência e manutenção da coesão; 36. Amplia o repertório lexical pelo ensino/ aprendizagem de novas palavras de modo a permitir elaboração de glossário, identificação de palavras-chave e consulta ao dicionário; 37. Utiliza as regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e acentuação gráfica; 38. Elabora frases com sentido completo, capazes de estabelecer a comunicação; 39. Analisa orações, identificando seus elementos essenciais.</p>		<p>produção do gênero proposto: intencionalidade, assunto, tipo de linguagem, características do gênero, objetivos da enunciação, suporte; • Estratégias de escrita: - Planejamento; - Estabelecimento do tema; - Levantamento de ideias; - Escrita; - Revisão; - Reescrita. • Emprego de mecanismos de coesão (sinônimos, pronomes e advérbios); • Coerência textual (lógica interna, revolução do tema, não contradição de idéias); • Marcas de segmentação em função do gênero (título e subtítulo, paragrafação, pontuação, acentuação de palavras, domínio ortográfico de palavras mais usuais).</p>	
--	--	---	--

Fonte: SEMEC, 2008

Anexos
Produções dos alunos

T1

PI- Teresina 26 de Abril de 2016

Olá pessoal da revista CHC,

Achei incrível a matéria “Revirando o lixo” da 2ª edição nº97, pois saber que, o lixo pode causar tantos danos à saúde e ao planeta. Essa matéria também serviu à conscientizar a minha família sobre o lixo.

Até em breve

AI 1

T2

Povoado: Salobro

Município Teresina

Estado: Piauí

Data: 26/04/16

Bom dia pessoal da revista CHC! Gostei muito da matéria revirando o lixo da 2ª edição nº97

Essa matéria ensina que não devemos jogar o lixo em qualquer lugar por que isso pode causar doenças. Vocês acertaram na mosca de botar essa matéria eu defendo isso porque eu já sofri com doenças causadas pelo lixo e não quero sofrer de novo

Até a próxima

De: AI2

Para: CHC

T3

No texto de título “Revirando o lixo” de 2ª Edição nº97 Eu concordo Porque Quando vamos viajar sempre tem buraco, bueiro e etc... e vamos ver se assim se nos seres humanos se conscientizam melhor para que ocorrem menos acidentes as BRS, Ruas, estradas e etc

Al3 Terezina, Pi

Revista Ciencia Hoje das Crianças

Abril 2016

T4

Estado: Piauí

Cidade: Teresina

Rua: Alto Bonito/Teresina Sul/Parque Eliane

Olá pessoal da revista CHC! Adorei muito a matéria Revirando lixo da 2ª edição nº97, pois nos conscientiza a não jogar lixo de maneira desordenada e isso influi muito para cuidarmos do meio ambiente.

Até a próxima!

Assinatura: Al4

T5

Gostei muito da edição numero 97 Revirando o lixo gostei muito do trecho que diz pois saiba que jogar tanto lixo fora e de maneira desordenada esta causando graves problemas ambientais e de saúde nas grandes cidades e das explicacoes sobre a classe dos lixos o alertamento da poluição a explicação que e lixo radioativo lixo hospitalar lixo domiciliar lixo publico enfim goste muito de toda matéria Thau

Nos vemos na próximas edições

Adeus

de Al5

Para: CHC

T6

Olá! Pesuau da revista como vai eu concordo com voseis que u lixo tem quatro lugares apropriado para colocar tabem e improtate a reciclagem no Basil interio a gora tem o mosquito da denge ZICAZERO e chicugunha, microcefalia saotransmitido pelo mosquito aediaegipete. Temos que sabermos que o lixo provoca muita doensa para sua segurasa deche o lixo organizado.

A16 6B

T7

Nome: A7

Teresina 26,04,2016

Olá revista, na edeção 2 n 97 achei muito im portamte, pois fala que jogar lixo fora e ariscado pra você não jogar lixo na rua poque pejudica a população coda você come um becoito não jogar o ebalagi no chão poque vai pejudica a população não jogar no chão jogar no licheiro poque decha a rua maslipa

T8

TERESINA- PI

nº97

2ª edição

Olá! Pessoal da Revista eu vou falar sobre a matéria Revirando o lixo. Na minha opinião eu achei a matéria muito importante por quê eu acho que as pessoas se elas reciclarem alguns lixos o lixo não se- produzirão tão rápido como ele se reproduzem tanto. E com tanto lixo junto causam doenças nas pessoas como o mosquito da dengue que e um trasmitor de várias doenças. E essa foi a minha opinião sobre a matéria Revirando o lixo.

A18

Data 26/04/2016

T9

Bom-dia

Gostei muito da matéria reviramdo o lixo da revista Ciência hoje das Crianças, 2ª edição,nº97.

Achei a matéria muito emteresante, pois se nos todos fizéssemos isso muitas coisas deixariam de acontese, como o lixo indo para os rios e matamdo os peixes.

AI9 T.P

T10

eu concordo

e muito bom esa matéria tem varias parte que e bom pra a pessoa si cuidar para não pegar doesa tem dizendo que os rios as lagos e próxima a um lixão e eu achei muito bom eu concordo

carta: AI10

T11

Bom dia

No texto sobre o lixo achei muito interessante e inportante para nosso crescimento, foi muito interessante quando falaram da quele tal aedes egipti muito perigoso fiquem alerta!!!

Carta de:AI11

T12

Sim eu gostei do primeiro texto
 não nei tudo que joga fora é porque
 não presta todas as coiza que se joga fora
 presta e o segundo texto é bom é eu quero dize
 que não é pra jogar lixo na rua obrigado

T13

Eu achei a materia ótima essa materia ensina varias coisa, como lugar de lixo é no lixo, mais quase sempre as pessoas jogam em outro lugar tipo: rios, terrenos baldios.
essa é a minha opinião.

AI 13

T14

Teresina 26/04/16

Oi revista ciências hoje das crianças na edição 97 achei muito importante hoje em dia as pessoas jogam lixo de maneira desordenada e isso está causando doenças, poluindo os rios as florestas etc...

ENTÃO É MELHOR A GENTE JOGAR LIXO NA LIXEIRA E NÃO NAS RUAS ATE MAIS...

AI14

T15

26/04/2016 Yasmin

Eu achei muito incrível a matéria da edição 97 fala sobre revirando o lixo. Eu concordo com você que joga lixo velho inúteis na rua não é certo que pode ter outro uso e pior que esse lixo jogado na rua também pode poluir o ambiente e a saúde das pessoas e não é só na rua que devemos reciclar o lixo é em casa e em muito outro lugar

T16

Teresina-Pi

Nome: AI16

Eu gostei muito porque vala que lugar de lixo e no lixeiro ou no lixão e vala que nem os lençóis escapam por que esses lençóis eles são de água e esses lixos que vão para os lixões eles fazem tipo derreter e por isso faz mal e depois algumas pessoas queima os lixos e faz mal para os bebês e os idosos e nos hospitais as pessoas jogam os lixos em frente os hospitais e quando chove a água que elas tam pas de remédio elas enche

de água e pode criar larvas de mosquito da dengue ou aedes egypt e vas muito mal nos serres humano.

T17

Olá pessoal da
Ciência hoje das Crianças

Gostei muito da matéria Revirando o lixo (2ª ed nº97) Podemos ajudar o meio ambiente Reciclando o lixo podemos Reciclar garrafas, vidros, papeis, plástico é o nosso próprio lixo orgânico para ajudar ao nosso Planeta.

Carta De: Al17

T18

Revirando o lixo edição 2 nº97

A matéria publicada Revirando o lixo edição 2ª nº97 Eu concordo com a matéria porque ela ensina a ajeita o lixo dezorganizado ele ajuda a preserva o meio ambiente e também explica como o lixo deve ser tratado praonde vai o lixo principalmente o lixo hospitalar são lixo que cria bactéria por isso ele é separado dos outros lixo então é só isso que eu tenho para falar dessa materia e gostei muito.

Al18 da Escola xxxxxxxxxxx de Teresina Piauí

Cidade Teresina 26 de abril de 2016

T19

26/04/16, Teresina, Pi

Olá pessoal da CHC,

Adorei a edição 2º, nº 97, com o tema: "Revirando o lixo", faz com que as pessoas se conscientizem a não poluir o meio ambiente, também conscientiza as pessoas a não jogar lixo em lugares onde é proibido jogar, não deixar água parada em lugares onde a lixo porque isso atrai o mosquito da dengue, moscas, insetos e doenças que estão atacando com vontade, mas tem um que é perigozissimo é esse h1n1 é uma doença, aliás é uma gripe suína que é causada por: pessoas que digeram alimentos como (frutas, verduras) sem lavar, botar dedos sujos na boca. Enfim achei muito inportante mesmo, tomara que publiquem mais materias destas.

Beijos,
Al1

T20

Teresina-PI

Bom-dia!

Gostei muito da matéria “REVIRANDO O LIXO” da edição N° 97 ajuda as pessoas inconcientes a ficarem mais concientes de que lixo não é apenas lixo e que podem provocar prejuízos à saúde pública como a poluição. Pós conscientizar a população é uma maneira de cuidado com o meio ambiente e a saúde pública.

Abraços!!!

AI20

T21

Teresina 26/04/16

Olá revista Ciência Hoje da Criança, na 2ª edição nº97 Achei muito importante a parte que fala que jogar lixo fora está causando graves problemas na saúde, eu concordo com isso pois, é só o que a gente ver na tv jornais etc. Lugar de lixo é na lixeira e não nas ruas

Bjs até a proxima

AI21

T22

Teresina, 26 de abril de 2016.

Bom dia pessoa da revista!

Achei muito interessante a matéria “Revirando o lixo 2ª edição nº 97, pois aprendi os vários conceitos da palavra “lixo”, suas classificações e o mais importante, a pensar e raciocinar sobre o uso descontrolado do lixo.

Hoje percebo, que a expressão “lugar de lixo é no lixo é totalmente ultrapassada e sem sentido, pois ela nos ajuda a produzir lixo sem controle, tornando nossos rios, florestas, morros, manguezais, infim, toda natureza, cada vez mais morta e consequentemente nós, seres humanos.

Por isso, dante de tudo isso, temos que cuidar melhor do meio ambiente, começando pelo lixo domiciliar, separando o que pode ser reciclável (como o papel, vidro, plástico, metal) do lixo orgânico, e exigir das autoridades, coletas seletivas de lixo para que a população se conscientize mais sobre a importância da reciclagem e da sustentabilidade, para que possamos viver num mundo com mais qualidade de vida.

Até logo!

